FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

ASPECTOS HISTÓRICOS, TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES

ORGANIZAÇÃO

MARCOS PEREIRA DOS SANTOS

IDEILTON ALVES FREIRE LEAL

AMPLLA
EDITORA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

ASPECTOS HISTÓRICOS, TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES

ORGANIZAÇÃO

MARCOS PEREIRA DOS SANTOS

IDEILTON ALVES FREIRE LEAL

AMPLLA EDITORA

2022 - Editora Amplla
Copyright © Editora Amplla
Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares
Design da Capa: Editora Amplla
Diagramação: Higor Costa de Brito

Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações está licenciado sob CC BY 4.0.

Esta licença exige que as reutilizações deem crédito ao criador. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Amplla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Amplla.

ISBN: 978-65-5381-006-8
DOI: 10.51859/amplla.fpp1068-0

Editora Amplla
Campina Grande – PB – Brasil
contato@ampllaeditora.com.br
www.ampllaeditora.com.br

2022

CONSELHO EDITORIAL

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Italan Carneiro Bezerra – Instituto Federal da Paraíba
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande
Marcelo Alves Pereira Eufrasio – Centro Universitário Unifacisa
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia
Marina Magalhães de Morais – Universidade Federal de Campina Grande
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão

Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande
Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca
Tatiana Paschoalette Rodrigues Bachur – Universidade Estadual do Ceará
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

2022 - Editora Amplla
Copyright © Editora Amplla
Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares
Design da Capa: Editora Amplla
Diagramação: Higor Costa de Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Formação de professores e profissão docente no Brasil [livro eletrônico]: aspectos históricos, tendências e inovações / organização Marcos Pereira dos Santos, Ideilton Alves Freire Leal. -- Campina Grande : Editora Amplla, 2022. 501 p.

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5381-006-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Teoria educacional. 4. Experiências pedagógicas. I. Santos, Marcos Pereira dos. II. Leal, Ideilton Alves Freire. III. Título.

CDD-370.7

Sueli Costa - Bibliotecária - CRB-8/5213
(SC Assessoria Editorial, SP, Brasil)

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Formação de professores 370.7

Editora Amplla
Campina Grande – PB – Brasil
contato@ampllaeditora.com.br
www.ampllaeditora.com.br

2022

PREFÁCIO

Estimados leitores e estimadas leitoras:

A contemporaneidade, em seu bojo de discussões teóricas no campo científico e educacional, traz à tona questionamentos, por exemplo, acerca de as possibilidades de (re)construção da profissionalidade docente sob uma ótica dimensional formativa e humana, numa perspectiva ética, crítico-reflexiva e consciente do respeito aos saberes formativos e interculturais dos estudantes no âmbito educativo escolar.

Nesta perspectiva, e tendo como base norteadora a pesquisa (científica) como princípio educativo e (auto)formativo imbricado com a prática docente (DEMO, 1996[1]; LÜDKE, 2005[2]), cujas tentativas buscam evidenciar as tendências educacionais e inovações pedagógico-metodológicas sobre a didática professoral e o processo formativo docente, a obra científica intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES** apresenta uma coletânea primorosa de artigos acadêmico-científicos, tendo como compromisso ético-profissional possibilitar a todos(as) os(as) leitores(as) conhecer e refletir criticamente sobre o que tem sido produzido atualmente sobre a temática alusiva à formação de professores e profissão docente no Brasil dos dias atuais, bem como acerca dos avanços e retrocessos existentes no âmbito das políticas públicas educacionais concernentes à profissionalidade docente e às inovações e tendências pedagógicas que se intercruzam com o fazer docente nos diferentes espaços educativos formais.

A presente miscelânea científica, composta de diversos textos capitulares autorais e coautorais, contempla teorizações educacionais e experiências/práticas pedagógicas atinentes à formação professoral (inicial e continuada) tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior; formação esta que possui várias facetas, matizes, nuances, alinhavos e desdobramentos constituintes da *práxis* educativa.

---

[1] DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

[2] LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 7.ed. Campinas: Papirus, p.111-120, 2005. (Coleção Práxis).

Os(As) autores(as) e coautores(as) participantes, que são oriundos(as) de diferentes regiões do Brasil, fazem com que esta coletânea de artigos científicos, ora publicados, se consolide num importante espaço literário de interculturalidade docente, o que possibilita obter uma dimensão mais ampla da diversidade de processos formativos e de experiências docentes num país tão estratificado e plural, como é o Brasil.

Assim sendo, este belíssimo livro encontra-se engendrado numa perspectiva de reflexão crítica sobre a teoria-prática educacional, que contempla as múltiplas questões referentes à profissão docente, à formação inicial e continuada de professores, à identidade professoral, à profissionalização docente, à profissionalidade docente, aos saberes da docência, às práticas pedagógicas profissionais docentes, ao professor-pesquisador, entre outros assuntos congêneres, a partir de distintas abordagens teóricas e metodológicas, possibilitando assim o aprofundamento dos debates acerca da temática em pauta.

As inúmeras contribuições teóricas e práticas desta obra (co)autoral coletiva podem ser identificadas nas linhas e entrelinhas de cada trabalho científico que a constitui como valiosíssimo artefato cultural, onde cada participante se dispôs a colaborar na difusão do conhecimento científico e na popularização da Ciência, apresentando suas reflexões teóricas pertinentes ao cenário educacional atual do Brasil, especificamente no tocante à *profissão docente* e à *formação professoral* em termos *históricos, tendenciais* e *inovativos*.

Trata-se, pois, de um livro de leitura e utilização recomendáveis em todos os cursos de formação inicial e continuada de docentes, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, a valorização dos profissionais da educação e o reconhecimento do magistério educacional como campo identitário do saber erudito diretamente atrelado à área de Ciências da Educação.

A cada leitor(a), desejamos, enfim, o alcance de êxitos ao percorrer cada página desta obra científica de importante e incalculável valor cultural, (in)formativo, acadêmico, científico e educacional.

Cordial abraço!

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Msd. Ideilton Alves Freire Leal

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SABERES DA DOCÊNCIA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR 10

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR.....18

CAPÍTULO III - PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES NO BRASIL DOS DIAS ATUAIS: UMA RE-LEITURA CRÍTICO-REFLEXIVA 33

CAPÍTULO IV - DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO SERTÃO DO MOXOTÓ EM PERNAMBUCO.....51

CAPÍTULO V - UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UM MUNICÍPIO NORTE MINEIRO..... 70

CAPÍTULO VI - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A ESTRATÉGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS..... 86

CAPÍTULO VII - OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO MOMENTO PANDÊMICO NA EJA.....102

CAPÍTULO VIII - A NECESSÁRIA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA 111

CAPÍTULO IX - A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....123

CAPÍTULO X - METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APOIO AO TRABALHO DOCENTE: LIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 133

CAPÍTULO XI - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .146

CAPÍTULO XII - RESGATE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO REFERENTE AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL 162

CAPÍTULO XIII - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO IFRO *CAMPUS* JI-PARANÁ.....179

CAPÍTULO XIV - VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: RELATO DA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE ESCOLAR CHICO MONÇÃO EM COCAL-PI 198

CAPÍTULO XV - ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA..... 206

CAPÍTULO XVI - PROJETOS DE PESQUISA DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE NO IFSC - CAMPUS URUPEMA 220

CAPÍTULO XVII - DIAGNÓSTICO DOS INTERESSES DE LAZER POR UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 233

CAPÍTULO XVIII - SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS REUNIÕES DO SUBPROJETO QUÍMICA.....249

CAPÍTULO XIX - JOGOS MATEMÁTICOS NA ESCOLA: DESAFIOS QUE CONCRETIZAM OS SABERES DO EDUCANDO 263

CAPÍTULO XX - PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PADEMIA.....273

CAPÍTULO XXI - O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS NO COLÉGIO JOSÉ EUDENÍCIO CORREIA LINS, BARRA DE SANTA ROSA-PB 281

CAPÍTULO XXII - 10 ANOS DE PIBID/QUÍMICA DO IFTM - CAMPUS UBERABA/MG: TRAJETÓRIA, IMPACTOS E DESAFIOS 296

CAPÍTULO XXIII - SABERES INTEGRADOS NO ENSINO DE PROJETO: ESTUDO DE CASO EM DISCIPLINA DE ESTÚDIO DE ARQUITETURA E URBANISMO 308

CAPÍTULO XXIV - A PRÁXIS DO EDUCADOR NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA EXPERIENCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO 327

CAPÍTULO XXV - APARELHO CELULAR: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM ESSE RECURSO TECNOLÓGICO 338

CAPÍTULO XXVI - QUADRINHOS EM SALA DE AULA: A VERSÃO EM HQ DO LIVRO *SENHORA* COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO ROMANTISMO 347

CAPÍTULO XXVII - RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DE GENÉTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CODÓ (MA) 367

CAPÍTULO XXVIII - ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 382

CAPÍTULO XXIX - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS 392

CAPÍTULO XXX - UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE COMPUTAÇÃO: O OLHAR DOS LICENCIADOS EM COMPUTAÇÃO 405

CAPÍTULO XXXI - PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PAROQUIAIS LUTERANAS MISSOURIANAS DO SÉCULO XX NO RIO GRANDE DO SUL 422

CAPÍTULO XXXII - GESTÃO E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 438

CAPÍTULO XXXIII - FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE 455

CAPÍTULO XXXIV - A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIDÁTICO – PEDAGÓGICO 472

CAPÍTULO XXXV - A ANTROPOLOGIA CULTURAL E OS FATORES QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE 483

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-1

Ana Paula de Paula da Silva [1]
Elinásia de Souza Nascimento [2]
Adevania da Silva Gomes [3]
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa [4]

[1] Aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens –MEHL, da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.
[2] Aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens –MEHL, da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.
[3] Aluna no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens –MEHL, da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta.
[4] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir os saberes relacionados à profissão docente e à construção de sua identidade profissional, em seu âmbito de formação inicial e continuada, tendo em vista as exigências sociais e aquelas que surgem no decorrer do processo educativo, na escola. A formação inicial desempenha um papel decisivo na construção da identidade profissional docente, sendo que na ocasião da formação inicial, deve existir a permanente uma preocupação com todos as dimensões que incidem na atuação docente na escola, contribuindo favorável ou negativamente na concepção de quem será o professor que atuará em sala de aula. Ademais, a formação continuada auxilia no processo de reflexão da prática docente, mediante as mudanças sociais e as exigências que dela decorrem. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, realizado mediante pesquisa bibliográfica, sustentando-se em autores como Nóvoa (1992), Freire (2006), Pimenta (1999) e Libâneo (1998). Os resultados do estudo evidenciam que a construção da identidade profissional docente se estrutura desde sua formação, perpassando ainda pela ininterrupta reflexão acerca de sua prática docente e associa-se com o modo mediante o qual professor define a si mesmo e aos seus pares, que resulta de uma compreensão de si mesmo no decurso de sua carreira docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes. Identidade.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a formação de professores, contemplando uma discussão sobre os saberes e a identidade da docência. Conforme tem dominância sobre os saberes e os fundamentos de sua prática docente na escola, o professor vai construindo a sua identidade, que pode ser caracterizada pelo modo como o professor se percebe e como é reconhecido por seus iguais e pela sociedade em geral.

Compreende-se que a escola possui uma vasta gama de escopos e objetivos a serem alcançados junto aos seus atores do processo educativo, e para que esse trabalho possa ser materializado, incide nos docentes a responsabilidade das ações a serem desenvolvidas em âmbito escolar. Nessa concepção, o professor deve ser detentor de uma amplitude de saberes e habilidades que permitam efetivar a sua prática pedagógica no intuito de responder ao que se anseia da escola e de seus docentes.

No bojo dos aspectos indispensáveis à formação inicial inserem-se os saberes da profissão e a construção da identidade profissional docente. A ação profissional do professor na exige uma diversidade de saberes para agir em distintos ambientes e em diversas circunstâncias atinentes ao seu campo de atuação, de forma que se compreende que o saber do professor não é um tanto especifico, mas constituído por múltiplos saberes, originados de diversos campos do conhecimento, passíveis de atender à multiplicidade de demandas e enfoques educacionais.

Justifica-se a escolha desta temática tendo em vista a necessidade constante de reflexão acerca dos saberes e da identidade docente, considerando que tais aspectos estão relacionados com as demandas e transformações sociais, que são constantes e acabam por incidir e se projetar na escola, exigindo do professor a reflexão, o pensar e o repensar de sua ação pedagógica. A questão que norteia o estudo refere-se a saber quais os saberes da docência e a o processo de construção de sua identidade profissional no âmbito da formação de professores.

Os objetivos deste artigo são compreender os saberes da docência e a construção da identidade do professor em um contexto de formação docente, reconhecer as exigências contemporâneas da formação pedagógica e analisar o perfil do professor requerido para a atualidade, entendendo a necessidade de uma formação inicial sólida, que não se exaure, mas é constantemente aperfeiçoada e atualizada

através da formação continuada e dos diversos espaços de discussão e experiência profissional.

Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, realizado por pesquisa bibliográfica em publicações impressas e online de bancos de dados científicos como *Scielo* e *Scholar*, bem como em livros de autores como Nóvoa (1992), Freire (2006), Pimenta (1999) e Libâneo (1998) abordando questões referentes à formação docente, os saberes e a identidade do professor em um contexto atual, tendo em vista as diversas exigências que se interpõem à essa profissão.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E IDENTIDADE

A prática pedagógica dos dias atuais exige um professor bem capacitado e preparado para lidar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade. A profissão docente sempre foi de grande complexidade e, hoje, o professor tem que ser reflexivo, refletir sobre sua prática, o que pensa e o que elabora a partir desta. Nessa perspectiva, a formação, além de ser um direito, é uma necessidade para o professor, nos dias atuais. Não se concebe mais o professor sobreviver apenas com sua formação inicial. É preciso algo a mais para compreender e trabalhar melhor, adquirir conhecimentos e uma consciência crítica.

O professor aprende durante sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional. Durante esse processo, é preciso reconstruir inúmeras vezes sua prática pedagógica e essa reflete os vários saberes que o docente necessita para exercer sua função. No entanto, é indispensável repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas docentes.

Para Pimenta (1999), a formação inicial é feita com base em um currículo superficial em que as atividades de estágio são distantes da realidade. Martins e Anunciato (2018) enfatizam que a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura, pois essa formação é constituída ao longo da vida do profissional docente. Dessa forma, o processo de formação do professor vai permitir a construção da sua identidade profissional ao mesmo tempo em que exerce sua função.

3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Para Nóvoa (1992), a construção da identidade é considerada um processo complexo e que a mesma requer tempo. Assim, a identidade docente vai se construindo à medida em que há interação entre o profissional docente e suas experiências individuais e profissionais, que o autor assim define:

> O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. (Nóvoa 2009, p.30)

Logo, a construção da identidade docente perpassa por todas as etapas que envolvem o ato de ensinar e aprender tendo como desafio o saber fazer que, para Nóvoa (1992), faz parte da construção da maneira de ser da profissão. Portanto, é preciso ter consciência de que os saberes docentes estão inteiramente relacionados com o desenvolvimento da identidade do professor. Dessa forma, existe a necessidade de se conhecer a relação entre teoria e prática, pois a identidade está em constante transformação, não sendo algo estável.

Para Pimenta (1999, p. 06) a identidade é um "processo de construção do sujeito historicamente situado" que não para com o tempo. Nesse sentido, a profissão professor enseja acompanhar as transformações sociais, sendo que, para Gadotti (2003), o professor na atualidade deve ser um profissional capaz de criar conhecimento, ao se entender que a profissão do professor não está desaparecendo, ao contrário, está se transformando para responder a demanda da sociedade. Quanto a isso, Pimenta (1999) afirma que é diante das realidades sociais que o professore se adequa e, ao mesmo tempo, transforma sua prática pedagógica.

Nesse contexto, para Pimenta (1999) a identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão, ou seja, se faz necessário que o professor tenha os saberes da experiência ou saberes da docência que são fundamentais para a construção dessa identidade profissional.

4. FORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA

Em conformidade com Pimenta (1999), existem três tipos de saberes da docência, que são importantes durante o processo de construção da identidade, quais sejam, os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Todos esses saberes contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional. Espera-se, a partir deles, que o professor se torne um sujeito critico-reflexivo, capaz de pensar e repensar sua prática pedagógica.

O saber dos professores deve está interligado com seu trabalho na escola, na sala de aula, pois a constituição dos diferentes saberes se dá em função do seu trabalho. Assim, para Tardif (2014) o saber está a serviço do trabalho, isso significa que as relações que os professores estabelecem com a profissão é a base para solução de problemas dentro da escola. Assim, nessa perspectiva os docentes precisam aprender a dominar os saberes necessários para realizar seu trabalho.

Dessa forma, para Nóvoa (1992), o pensamento reflexivo implica mudanças na ação pedagógica que só pode ocorrer se houver sentindo em sua prática para assim ter sentido sua identidade profissional. Nesse sentido, percebemos que a cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, os profissionais do ensino são mais exigidos. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos.

A formação de professores é, sem dúvida, o mecanismo primordial para o desenvolvimento de mudanças significativas na práxis educativa. Ela permite a ressignificação do trabalho docente, bem como, abre espaços para reflexões frequentes sobre a prática do professor, ou seja, sua identidade diante da realidade.

Vale ressaltar que o professor, como todos os profissionais, necessita estar em constante atualização, uma vez que a sociedade está sempre em transformação pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. Cabe ao professor manter-se qualificado para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade, uma vez que, o mercado de trabalho busca o profissional melhor preparado, flexível e disposto para enfrentar os desafios a ele propostos, visando uma melhoria na educação e no ensino. Portanto apenas a formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação dos professores na atualidade.

No foco das averiguações mais atuais sobre formação de professores, encontra-se como questão-chave a necessidade de o professor desempenhar uma atividade profissional ao mesmo tempo teórica e prática, visto que:

> A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, s/d, p.230).

Não é possível negar, portanto, a importância da formação, seja em seu sentido restrito ou amplo. Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula.

Freire (2006, p. 92) diz que: "O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe", ou seja, os conhecimentos adquiridos, as reflexões realizadas, só resultam em mudança de postura, quando parte de uma decisão do próprio professor. Qualquer momento de formação, por mais rico que seja em troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos e técnicas, será em vão se não houver, por parte do docente, a decisão da mudança.

É necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua, como defende Lima (2001, p. 30) quando afirma que "formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de mudança de postura dinamizada pela práxis".

Dessa forma, todos os saberes que os professores acumulam em sua trajetória profissional e pessoal serão reconhecidas a partir do momento em que os docentes se posicionarem de forma crítica-reflexiva diante de sua práxis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a formação docente sob um enfoque da formação de professores e os saberes nela envolvidos referentes à construção de sua identidade profissional, foi possível compreender que o papel da formação de professores é essencial, tanto que

concerne às bases de sua formação inicial, como a formação continuada, sendo indispensável. A área de educação tem vivenciado muitas mudanças nos últimos anos, com a introdução de novas perspectivas, de novas estratégias, de novos jeitos de ver o aluno e o ato de educar, sendo que o professor é constantemente exigido e também criticado na maneira de atuar em sala de aula.

Diante disso, o professor busca se aperfeiçoar de acordo com as exigências sociais e que da comunidade escolar, mas isso nem sempre acontece de forma programada, podendo ocorrer, as vezes até de forma inesperada. Dentro da escola, por exemplo, a instituição, seus líderes, seus gestores, os pais, os alunos toda a comunidade, projetam para o professor atribuições de como deve fazer, de como deve ser, o que trabalhar e como trabalhar.

Na busca por compreender o que caracteriza o professor dentro da instituição escolar, ele tenta negociar com a escola essas atribuições, assumindo algumas das exigências, com elas concordando, mas também vai discordar de outras e negociá-las, sendo que é nesse processo de negociação que vai constituindo sua identidade.

Os autores adotados no estudo tornam evidente que a identidade é indiscutivelmente construída pelo indivíduo, num processo contínuo que é vivido no decurso do tempo o que constitui uma dinâmica complexa, possuindo na experiência o seu mais importante fundamento. Ademais, ela se constrói ainda mediante o contexto em que o docente se insere, em resposta e em atenção às demandas e exigências requeridas pela sociedade, assim como as outras que surgem e se interpõem no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir**. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem. *online*. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e172625, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido**. *Formação de professores: identidade e saberes da docência.*** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-2

Emmanuela Lucia de Q. Pimenta Dantas [1]
Hilderline Câmara de Oliveira [2]
Carla Montefusco de Oliveira [3]

[1] Mestre em Psicologia Organizacional, Especialista em Docência do Ensino Superior e Bacharel em Administração.
[2] Doutora em Ciências Sociais - UFRN. Estágio de Doutoramento no Centro de Estudos Sociais (CES), na Universidade de Coimbra Portugal, com bolsa Capes. Pós-Doutorado em Direitos Humanos na UFPB na área de concentração das Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos. Mestre em Serviço Social, Especialista em Antropologia Cultural – UFRN. Especialista em educação em Saúde e mediação e conciliação de conflitos. Assistente Social pela UFRN. Docente do Stricto Sensu da Universidade Potiguar-UnP. Assistente Social do hospital polícia Militar do RN.
[3] Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Administração pela Universidade de Fortaleza, e doutoramento em Ciências Sociais pela UFRN. Realizou Pos doc no ISEG/SOCIUS. Atualmente é professora associada do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RESUMO

Vivemos um cenário de mudanças que impactam a relação entre sociedade e economia, bem como a educação atual. Surgem novas demandas que levam à reflexão sobre o fator humano como caminho para o sucesso organizacional. A atenção se volta para o fato de que profissionais estão sendo formados no Ensino Superior e que competências são exigidas ao docente, pelo mercado. Diante disso, este estudo tem como escopo analisar os impactos no processo de formação de competências docentes, do programa de formação Eu-Professor, a partir da percepção dos docentes das escolas de Gestão e Hospitalidade, da Universidade Potiguar/UnP. A pesquisa é de natureza quali-quanti, caracterizada como estudo de caso, com aplicação de questionários de autoavaliação, sobre as necessidades de formação e a realização do grupo focal com professores da referida Universidade. Podemos inferir que o programa Eu-Professor teve impactos significativos no paradigma da relação de docentes/discentes e sua atuação em sala de aula. Com relação aos resultados, na percepção dos docentes, houve impacto tanto no planejamento quanto na técnica de ensino, uso de tecnologia e modelo de avaliação, após a formação no Eu-Professor. De acordo com a percepção dos docentes, a categoria "planejamento" foi a que teve maior impacto e a competência "avaliação" teve menor impacto.

Palavras-chave: Percepção. Competência docente. Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional se depara com urgência em superar a tríade Escola X Docente X Discente, quebrar os paradigmas da educação tradicional e formar competências do indivíduo como ser integral para atender as demandas da sociedade e a necessidades do mercado. Observa-se que os avanços tecnológicos ocasionam mudanças políticas e econômicas. As instituições, com isso, se veem desafiadas a repensar sua estratégia, para o êxito organizacional. Acredita-se que a competência pode desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, quando estimulada por meio de processos de aprendizagem, seja de forma espontânea ou provocada, nesta era do conhecimento e de constantes transformações (ARNAU, ZABALA, 2010).

Os dados de 2016, referentes ao mapa do Ensino Superior do Brasil produzido pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP, mostram de forma perceptível que houve um crescimento considerável no número de discentes matriculados nas universidades. Nos últimos 14 anos, o aumento foi de 141%, nas Instituições do Ensino Superior (IES), ofertadas de modo presencial. Segundo o Mapa, houve um aumento de 60% nas matrículas, para o nível superior em Educação a Distância (EaD), no período de 2009 a 2014. Outro dado em destaque é o perfil da entidade educadora: em 2014, 72% dos discentes estavam matriculados em instituições privadas e 28% em públicas. (CAPELATO, 2016)

Esse panorama nos leva a inferir que vivemos um cenário de mudanças, intensificado por transformações em todos os níveis e esferas da sociedade, ocasionando oscilações na educação atual e novas demandas que levam à reflexão sobre as ofertas de ensino superior e formação dos docentes. A formação continuada de professores do modo presencial normalmente trabalha de forma homogênea às necessidades dos educadores. Contudo, é necessário considerar que cada um tem experiências anteriores e demandas específicas, o que faz com que suas realidades sejam distintas

Segundo Porto, Neves, Machado (2012), normalmente a formação de docentes ocorre através da educação tradicional, da mesma forma que os discentes aprenderam historicamente. Porém, a formação docente, através da Educação a Distância, pode trazer a flexibilidade e personalização necessárias para avançar no desenvolvimento de

competências docentes, que são exigidas no novo cenário educacional superior da era do conhecimento.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como questão problema de pesquisa: quais os impactos o programa Eu-Professor, gerou na formação das competências docentes na percepção dos docentes da Escola de Gestão e Hospitalidade da UnP?

Para atender à proposta do estudo, se fez necessário definir objetivos: analisar os impactos do processo de formação de competências docentes, do programa de formação Eu-Professor, da Universidade Potiguar/UnP, a partir da percepção dos docentes das escolas de Gestão e Hospitalidade e verificar as competências docentes que foram formadas após o programa Eu-Professor da Universidade Potiguar.

Desta forma, a relevância desse estudo se dá por viabilizar novos conhecimentos de pesquisa na área de competências docentes, formação de docentes, Ensino Superior, a partir de uma reflexão sobre a prática docente após intervenção pedagógica de uma instituição de grande destaque nacional, como a UnP, que integra a rede *Laureate International Universities*, o que favorece a maior possibilidade de achados na pesquisa.

2. MÉTODO

Optou-se, quanto à abordagem do problema quantitativa e qualitativa, que congrega o uso de técnicas quantitativa e qualitativa O método do estudo, de acordo com os objetivos, é de natureza descritiva e exploratória. Para desenvolver este estudo, foram utilizados, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa de campo e o estudo de caso.

A primeira etapa da pesquisa foi de cunho quantitativo, realizada através da aplicação do questionário de autoavaliação sobre as necessidades de formação do docente, coletado através de G*oogle Forms*, disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com os docentes inseridos no projeto Eu-Professor. A análise foi desenvolvida utilizando o método de estatística descritiva simples, de frequência e porcentagem, e apresentados os resultados através de gráficos e tabelas.

Na segunda etapa, foi realizada a coleta qualitativa, através da realização de grupos focais, utilizando a grelha de grupo focal com docentes. O grupo foi formado por docentes inseridos no Eu-Professor, em turmas de discentes das escolas de

Gestão/Negócios e Hospitalidade no ensino superior da UnP. Na análise dos dados dos grupos focais, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo por ser [...]. "A intenção na análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)". (BARDIN, 2016, p. 38)

A terceira e última etapa da coleta deste estudo foi caracterizada como quantitativa, com a aplicação de questionário de autoavaliação sobre as necessidades de formação do docente, via *Google Forms* (o mesmo aplicado inicialmente), com o intuito de perceber a evolução ou não dos docentes, após o seu processo formativo no programa Eu-Professor. O método de análise foi desenvolvido utilizando-se da estatística descritiva simples de frequência e porcentagem, e apresentados os resultados através de gráficos e tabelas.

Para atender o objetivo desse estudo, foram utilizadas as variáveis analíticas, expostas no quadro a seguir, de acordo com as categorias do estudo encontradas nos instrumentos utilizados:

Quadro I: categoria e variáveis

CATEGORIA	VARIÁVEL
Tecnologia	**V.1** Uso com facilidades diferentes tecnologias para fins pedagógicos; **V.2** Uso com facilidades diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet para fins pedagógicos; **V.3** Uso com facilidades diferentes ferramentas da sala de aula virtual como apoio a minhas aulas presenciais; **V.4** Seleciono as tecnologias (aplicativos, ferramentas online) para serem usadas em aula de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos.
Planejamento	**V.5** Ensino tomando como base o que os estudos da área de aprendizagem referem sobre como as pessoas aprendem; **V.6** Ensino conhecendo/investigando previamente o que os discentes já sabem sobre o tema; **V.7** Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem da disciplina, a partir da identificação da competência profissional que precisa ser desenvolvida; **V.8** Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes;
Técnica de Ensino	**V.9** Deixo sempre explícito em sala de aula aos discentes objetivos de aprendizagem que aprenderão, estimulando os mesmos a monitorarem seus estudos; **V.10** Médio minhas aulas, sempre lançando questões desafiadoras, para que os discentes possam agir cognitivamente, a partir da ação, reflexão, análise, comparação, associação etc.; **V.11** Ensino sistematicamente, associando o tema da aula a situações do dia a dia ou da prática profissional (realidade/contexto);**V.12** Seleciono estratégias didáticas, de acordo com os objetivos de aprendizagem que preciso desenvolver nos discentes; **V.13** Promovo estratégias pedagógicas, com as quais os discentes aprendem, fazendo práticas da sua futura profissão,

CATEGORIA	VARIÁVEL
	levando ao desenvolvimento de habilidades; **V.14** Promovo estratégias pedagógicas, com as quais os discentes aprendem atitudes requeridas na sua futura profissão (aprender a ser); **V.15** Quando utilizo aula expositiva, elaboro e uso slides que facilitam a aprendizagem e promovo a participação dos discentes; **V.16** Leciono utilizando estratégias didáticas variadas, que levem os discentes a aprenderem de forma ativa e colaborativa (dinâmicas de grupo, situação-problema, estudo de caso, TBL...); **V.17** Utilizo atividades discentes extraclasse, a fim de que os discentes possam sedimentar o que aprenderam ou para servirem de gatilho para a próxima aula;
Avaliação	**V.18** Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo ENADE; **V.19** Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser avaliados; **V.20** Utilizo estratégias de avaliação diversificadas (além de questões discursivas/objetivas), para avaliar níveis cognitivos mais avançados dos meus discentes; **V.21** Dou feedback qualitativo aos meus discentes, sobre seus avanços ao longo da disciplina e não só em avaliações (notas);
Formação	**V.41** Em que medida o projeto de formação "Eu-Professor" contribuiu para o processo de formação sistemático personalizada do docente? **V.42** Qual o impacto do projeto de formação "Eu-Professor" no saber/fazer da ação docente em sala de aula? **V.43** Os passos didáticos do Eu-Professor foram permeados pela contextualização do aprendizado para que fosse significativo, útil e adaptado à sua realidade? **V.44** O aprendizado foi um percurso lógico e gradativo, respeitando sua evolução e necessidades? **V.45** O aprendizado promoveu atividades para você Saber (adquirir conhecimentos), Fazer (aplicar habilidades e atitudes) e compartilhar (trocar o que aprendeu)? **V.46** Foi garantido o feedback pontual dos seus avanços, através de um acompanhamento pedagógico? **V.47** Qual sua sugestão de melhoria para o Eu-Professor? **V.48** Como considera a ação docente após o Eu-Professor?

Fonte: autoras, 2017.

O universo da pesquisa foi composto por 30 docentes e para delimitar a amostra, os docentes participantes foram escolhidos pelos seguintes critérios: participantes do programa de formação "Eu-Professor", considerando a amostra 50% do universo. Foi realizado um encontro para grupo focal, no período de junho de 2019, com o número de participação de onze docentes que ministram aulas nos cursos de Relações Internacionais, Recursos Humanos, Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial, Gastronomia e turismo. Por questões éticas, para identificar os sujeitos da pesquisa usamos nomes de árvores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na categoria sobre tecnologia, foram abordados os itens V.1, V.2, V.3, V.4 do questionário de autoavaliação, conforme dados a seguir:

Tabela 1 – Tecnologia – Autoavaliação

Tecnologia	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
1. Uso com facilidades diferentes tecnologias para fins pedagógicos (data show, vídeo, computador, tablet, smartphone etc.).	4,2	4,3	2%
2. Uso com facilidades diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet para fins pedagógicos.	2,9	3,6	24%
3. Uso com facilidades diferentes ferramentas da sala de aula virtual como apoio às minhas aulas presenciais.	3,0	3,5	17%
4. Seleciono as tecnologias (aplicativos, ferramentas online) para serem usadas em aula, de acordo com os objetivos de aprendizagem referem sobre como as pessoas aprendem.	3,1	3,9	26%
Média	**3,3**	**3,8**	**16%**

Fonte: pesquisa de campo

A média geral dessa categoria teve um aumento do 16%, em relação ao período posterior à formação no Eu-Professor, a partir da perspectiva dos docentes. O item que teve maior impacto foi o V.4, com aumento de 26%, onde foi perguntado sobre seleciona as tecnologias (aplicativos, ferramentas online) para serem usadas em aula, de acordo com os objetivos de aprendizagem que referem sobre como as pessoas aprendem.

O segundo item, com aumento considerável de 24% foi o V.2, que se refere ao "Uso com facilidades diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet, para fins pedagógicos". Podemos depreender que a categoria "tecnologia" sofreu grande impacto, após a formação no Eu-Professor. O que corrobora com Kenski (2012) ao afirmar que essas novas formas de pensar e agir desta geração tecnológica certamente influenciarão o futuro da educação, de modo geral.

Tabela 2 – Planejamento – Autoavaliação

Planejamento	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
5. Ensino tomando como base o que os estudos da área de aprendizagem referem sobre como as pessoas aprendem.	3,3	4,2	27%
6. Ensino conhecendo/ Investigando previamente o que os alunos já sabem sobre o tema.	3,6	4,2	17%
7. Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem da disciplina a partir da identificação da competência profissional que precisa ser	3,3	4,2	27%

Planejamento	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
desenvolvida.			
8. Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes.	3,0	4,1	37%
Média	**3,3**	**4,2**	**27%**

Fonte: pesquisa de campo

A segunda categoria abordada foi "planejamento", que contemplou os itens V.5, V.6, V.7 e V.8 do questionário de autoavaliação, e teve uma média geral com aumento de 27%, em relação ao período após a formação no Eu-Professor.

A pergunta "Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes?", na percepção dos docentes, foi a que teve maior impacto, com o aumento de 37%. Tal mudança reflete a forma que os docentes passaram a planejar suas aulas, em relação a que conhecimentos, habilidades e atitudes pretendiam desenvolver com os discentes.

Tabela 3 – Técnica de ensino – Autoavaliação

Técnica de Ensino	**Antes do Eu-Professor**	**Depois do Eu-Professor**	**Variação**
9. Deixo sempre explícito em sala de aula aos alunos os objetivos de aprendizagem que aprenderão, estimulando os mesmos a monitorar seus estudos.	3,6	3,5	4,5
10. Médio minhas aulas, sempre lançando questões desafiadoras, para que os alunos possam agir cognitivamente, a partir da ação, reflexão, análise, comparação, associação etc.	4,4	4,3	4,6
11. Ensino sistematicamente, associando o tema da aula a situações do dia a dia da prática profissional (Realidade/ contexto).	34%	35%	12%
12. Seleciono estratégias didáticas, de acordo com os objetivos de aprendizagem que preciso desenvolver nos alunos.	3,5	4,2	32%
13. Promovo estratégias pedagógicas, com as quais os alunos aprendem fazendo práticas da sua futura profissão, levando ao desenvolvimento de habilidades.	3,5	4,2	32%
14. Promovo estratégias pedagógicas, com as quais os alunos aprendem atitudes requeridas na sua futura profissão (Aprender a ser).	3,5	3,9	23%
15. Quando utilizo aula expositiva, elaboro e uso slides que facilitam a aprendizagem e promovo a participação dos alunos.	4,3	4,6	18%
16. Leciono utilizando estratégias didáticas variadas, que	3,7	4,4	31%

Técnica de Ensino	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
levem os alunos a aprenderem de forma ATIVA e COLABORATIVA (Dinâmicas de grupo, situação-problema, estudo de caso, TBL...).			
17. Utilizo atividades discentes extraclasse, a fim de que os alunos possam sedimentar o que aprenderam ou para servirem de gatilho para a próxima aula.	3,0	3,7	36%
Média	**3,7**	**4,3**	**27%**

Fonte: pesquisa de campo.

Observamos que a categoria "técnica de ensino", que foi abordada através dos itens V.9, V.10, V.11, V.12, V.13, V.14, V.15, V.16 e V.17, também obteve média de aumento em 27%, em relação ao período de após a formação do Eu-Professor, igualmente à média da categoria "planejamento". O item V.17, que perguntava ao docente "Utilizo atividades discentes extraclasse, a fim de que os discentes possam sedimentar o que aprenderam ou para servirem de gatilho para a próxima aula?" foi o que teve maior variação de aumento (36%).

Esse tipo de abordagem reflete na questão de que os docentes estão buscando trabalhar com a sala de aula invertida, onde os discentes recebem os materiais para serem estudados antes da aula, através do ambiente virtual de aprendizagem. O momento da aula seria para desenvolver níveis cognitivos mais elevados, como a discussão, elaboração de sínteses, painéis e materiais diversos de consulta.

Tabela 4 – Avaliação – Autoavaliação

Avaliação	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
18. Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo ENADE.	3,6	4,3	19%
19. Elaboro facilmente questões - (objetivas, discursivas), de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser avaliados.	3,6	4,1	14%
20. Utilizo estratégias de avaliação diversificadas - (além de questões discursivas/objetivas), para avaliar níveis cognitivos mais avançados dos meus alunos.	3,6	4	11%
21. Dou feedback qualitativo aos meus alunos, sobre seus avanços ao longo da disciplina e não só em avaliações (notas).	3,8	4	5%
Média	**3,6**	**4,1**	**14%**

Fonte: pesquisa de campo

Sobre a avaliação: dentre as quatro categorias elencadas, foi a que teve menor média, em relação à autoavaliação após o treinamento do Eu-Professor, com 14% de impacto. Foram abordados os itens V.18, V.19, V.20 e V.21; a pergunta V.18 "Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo ENADE?" foi a que teve maior índice, com 19%. Infere-se que há uma preocupação muito grande da instituição sobre o ENADE, o que reflete um pouco a cultura e preocupação dos docentes em sua ação docente.

Na coleta quantitativa, sobre a análise das quatro categorias trabalhadas no Eu-Professor, podemos destacar que "planejamento" e "técnica de ensino" foram as que mais tiveram impacto na formação do docente, principalmente nas variáveis que discutiam sobre "Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes" e "Utilizo atividades discentes extraclasse, a fim de que os discentes possam sedimentar o que aprenderam ou para servirem como gatilho para a próxima aula".

Os dados apontam para o avanço de 27%, na performance do docente, o que impacta de maneira positiva na formação de competências docentes e são essenciais para desenvolver uma prática de ensino com qualidade. A partir do momento em que o docente consegue planejar de forma adequadas suas aulas, ele terá mais segurança em aplicar a técnica de ensino; dessa forma, planejamento e técnica de ensino têm influência direta entre elas, e consequentemente refletem na melhor formação do docente e numa educação inovadora.

Contudo, as categorias "tecnologia" e "avaliação" tiveram respectivamente os índices mais baixos de 16% e 14%, o que leva a refletir que há uma resistência dos docentes no uso de tecnologia e em como avaliar. O docente tem um grande desafio, pois não aprendeu com tecnologia, e hoje é essencial que tenha a competência de aprender e ensinar com tecnologia. É preciso avançar e repensar sobre como ser docente no século XXI.

Outro dado preocupante é sobre "avaliação", que teve o índice mais baixo de 14%. Como o docente pode melhorar sua prática docente, se não for por meio da avaliação do que deu certo e o que é possível melhorar? Principalmente pelo fato de que cada turma é única, e a prática que teve sucesso em um curso pode não ter o mesmo resultado em outra turma de mesmo curso ou diferente.

Para a análise qualitativa, os docentes receberam duas tarjetas com questões de forma aleatória, contemplando as três categorias de planejamento, técnica de ensino e formação. Foi desenvolvida a técnica de grupo focal, com 11 docentes que responderam 21 questões sobre planejamento, técnica de ensino e formação. Foram quatro itens para planejamento (V.5, V.6, V.7 e V.8), nove sobre técnica de ensino (V.9, V.10, V.11, V.12, V.13, V.14, V.15, V.16 e V.17) e oito de formação (V.41, V.42, V.43, V.44, V.45, V,46, V.47 e V.48). A fim de permitir que a discussão ocorresse de maneira lógica, em frente de cada pergunta tinha um número; os docentes receberam a orientação de ler na sequência em voz alta e responder a cada pergunta para o grupo.

Na categoria planejamento, destacamos as seguintes falas dos docentes:

> Com base nos **objetivos,** eu consigo trazer o que eles precisam de **competência**, para desenvolver lá fora (...) Através do desenvolvimento dos objetivos, eu consigo trazer pra eles o que eles precisam ter de conhecimento, por exemplo o uso de operações com desconto, que existe lá fora duas operações. Operação por desconto por dentro e desconto por fora, então eu mostro a eles como utilizar na **prática**. (Grifos nosso). (Ipês, docente em formação no Eu-Professor).
>
> No conhecimento dos alunos que eles já têm de partir da gente estabelecer **habilidades** para desenvolver melhor este **conhecimento** e por último a **atitude**, ou seja, tomar decisões. Eu posso tomar, por exemplo, estatística que pode gerar um conhecimento, criar habilidades, usando as ferramentas adequadas, por exemplo o Excel, e também na parte de pesquisa científica, desenvolvendo pesquisa, analisar a pesquisa, tomar decisões, dentro deste contexto. (Grifos nosso). (Ipês-branco, docente em formação no Eu-Professor).

As falas revelam que os docentes refletiram sobre sua prática de planejar uma aula considerando os objetivos de aprendizagem, de modo a desenvolver competências profissionais nos discentes. Para isso, distinguem os conhecimentos, habilidades e atitudes a desenvolver nos discentes, para uso de sua prática profissional.

Isso reflete a perspectiva de Kenski (2012) ao considerar que as competências e habilidades dos discentes influenciam um movimento que vem de fora da escola, e para atender à demanda desse novo alunado tecnológico, a escola/universidade precisa mudar. Adentrando na categoria “planejamento”, a partir das falas a seguir, percebe-se o movimento de mudança sobre a prática docente:

> **Hoje, com estas metodologias do Eu-Professor**, eu estou tentando usar menos os slides, apesar de deixá-los prontos e tem uma utilidade visual, mas eu não fico mais utilizando muito. Eu coloco como gancho do tema. (Grifos nosso). (Pau-Ferro, docente em formação no Eu-Professor).

> Já venho utilizando os tipos 'estudo de caso' e 'situação-problema'. As dinâmicas de grupos, **realmente eu não aplicava**, mas eu consegui usar neste semestre muitas dinâmicas. (Grifo nosso). (Cerejeira, docente em formação no Eu-Professor).

A partir dos depoimentos, podemos analisar que os docentes mudaram as metodologias em sala de aula; passaram a elaborar aulas expositivas, considerando a maior participação dos discentes de forma ativada e colaborativa, e buscam agora desenvolver outras metodologias que não aplicavam. Podemos inferir que isso foi um avanço considerável, pois a partir do momento que passamos a usar novas metodologias de forma consciente, e não pela obrigação, é possível permitir que novos contextos de aprendizado aflorem em sala.

Na categoria "técnica de ensino", os docentes trouxeram as seguintes falas:

> **A partir de agora sim**! Eu entendi que esta pergunta tem tudo a ver com a contextualização. Então a gente inicia a nossa aula com a contextualização, seja através do Brainstorming. Partir deste momento a gente vai buscar direto com os alunos conhecimento trazido por eles. (Grifos nosso). (Eritrina, docente em formação no Eu-Professor).
>
> Em sala de aula a gente sempre tenta **desafiar os alunos** para que eles compreendam que não basta só ele saber, ele tem que saber analisar aquilo, comparar o que a teoria diz e prática; e a nossa disciplina, que divido com outra professora, isso fica muito claro por ser uma disciplina prática. (Grifos nosso). (Aroeira-Capoeira, docente em formação no Eu-Professor).

As falas são reveladoras de que, a partir do Eu-Professor, os docentes passaram a considerar o ensino, na sua prática atual, a investigação sobre o conhecimento prévio do discente, a fim de contextualizar o conteúdo. E por último, a necessidade em elaborar questões desafiadoras para os discentes, através dos processos de reflexão, análise e comparação do tema abordado. Ainda na categoria técnica de ensino, os docentes relataram que:

> Usando a questão dos gatilhos, em técnicas de negociação a gente deixava para próxima semana no **dia a dia** dos alunos, nas negociações das mais simples às mais complexas. (Grifos nosso). (Maçaranduba, docente em formação no Eu-Professor).
>
> Foi bem interessante, pois eles começaram a fazer uma avaliação e falavam 'ah, professora, antes eu agia desta forma' ou 'eu faço desta forma'. Então, assim, eu acredito que sim, através destas estratégias trazidas para eles, viram **uma nova forma de agir**. (Grifos nosso). (Cerejeira, docente em formação no Eu-Professor).
>
> A gente seleciona, sim, **estratégias didáticas diferenciadas,** para desenvolver no aluno. Às vezes, na matéria prática, uma vez que ele precisa sair de minha

> disciplina como base. (Grifos nosso). (Aroeira-Capoeira, docente em formação no Eu-Professor).

Através das falas de Maçaranduba, Cerejeira e Aroeira-Capoeira, observamos que após o programa Eu-Professor os docentes passaram a ter uma nova forma de agir. Começaram a considerar de forma sistemática a relação do tema discutido em sala de aula com a prática profissional, com relação ao cotidiano e passaram a selecionar estratégias didáticas, de acordo com objetivos de aprendizagem, levando a usar estratégias pedagógicas diferenciadas que fomentassem o aprendizado da futura profissão do discente.

Ressalta-se que a categoria "técnica de ensino" trouxe um grande avanço para os docentes após a formação no Eu-Professor. Foram evidenciadas novas práticas para a sala de aula: a introdução dos objetivos de aprendizagem como estratégia de ensino; o desejo de motivar o discente; bem como o uso do conhecimento prévio como matéria-prima da aula, conteúdos com abordagens que envolviam práticas profissionais, estratégias pedagógicas voltadas para metodologias ativas; e por fim o uso de atividades extraclasse, como forma de desenvolver e transformar a sala de aula em ambiente que trabalhe níveis cognitivos mais elevados. A categoria "técnica de ensino" trouxe novas possibilidades para a sala de aula, motivando tanto o discente quanto o docente, na nova maneira de ensinar e aprender.

A última categoria discutida no grupo focal sobre formação no Eu-Professor trouxe pontos positivos, mas também algumas inquietações dos docentes, conforme as falas a seguir:

> Eu achei o **material bem interessante**, porém eu achei **pouco tempo** de execução do curso. (Grifos nosso). (Mogno, docente em formação no Eu-Professor).
>
> Eu achei o curso **muito bom**, mas foi distribuído muito em cima. 'Olha, você tem de fazer isso! Agora você tem que fazer isso!' Aí ficou impossível de administrar! (Grifos nosso). (Aroeira-Mansa, docente em formação no Eu-Professor).

Os docentes alegaram que houve pouco tempo para realizar as etapas do programa e de forma mecânica. Não foi possível absorver a evolução de forma gradativa. Era necessário fazer o que era pedido naquele momento e seguindo a forma exigida pelo Eu-Professor, com *feedback* que deveriam atingir uma resposta específica.

A partir das falas, é possível refletir que o Eu-Professor teve grande impacto na formação docente e contribuiu de forma significativa para uma nova ação em sala de aula.

Contudo, é necessário refletir sobre o tempo do curso, tanto o momento que será ofertado diante das demandas que os docentes já trazem e o prazo para participar da formação, considerando a internalização de novos conhecimentos que o docente precisa, para aprender a ensinar com essa nova proposta. Poderia ter acontecido um impacto com proporções ainda maiores, se o tempo de formação do curso tivesse sido maior, a fim de que o docente se apropriasse com mais segurança das novas metodologias trazidas, além de proporcionar *feedback* mais acolhedores.

Observamos através da categoria "formação no Eu-Professor", foi possível elencar algumas sugestões de melhoria para o programa, como podemos considerar nas falas dos docentes, a seguir:

> A gente podia ter aproveitado mais ele, se tivesse feito em outro momento. Outra coisa, é mesmo a **estruturação** lá no sistema; se fosse mais dinâmico, os próprios slides, o material em si, não era intuitivo. (Grifos nosso). (Eritina, docente em formação no Eu-Professor).
>
> Como eu que vou fazer um tratamento de erro se eu não posso, **não tenho acesso ao que eu errei**. Ficava a resposta dela e a gente sumia. (Grifos nosso). (Ipê-Roxo, docente em formação no Eu-Professor).
>
> Eu vi que para mim **o curso foi importantíssimo**, para aplicar, assim, toda a estruturação e metodologia que a gente tinha; organizando. Às vezes a gente fazia uma prática e outra, mas o todo, para mim foi um norte importantíssimo, o Eu-Professor. (Grifos nosso). (Eritrina, docente em formação no Eu-Professor).
>
> **Foi muito bom**, pelo menos eu estou tentando dar minhas aulas melhores, melhores slides, fazer mais coisas ativas em sala de aula, atividades extraclasse, isso, com certeza, melhorou. (Grifos nosso). (Pau-Ferro, docente em formação no Eu-Professor).
>
> O interesse do professor em primeiro acreditar e depois pôr em prática são **passos aprendidos**. (Grifos nosso). (Maçaranduba, docente em formação no Eu-Professor).

Os docentes falaram que o curso deveria ser ofertado num momento fora do período de aulas, que o menu do Eu-Professor poderia ser mais intuitivo e dinâmico, além de disponibilizar no feedback dados aos docentes, como também que estes tivessem acesso às respostas dadas com a instrução de correção. Através das falas de

Pau-Ferro e Eritrina, é possível perceber que os docentes mudaram, em sua prática docente, após a formação no Eu-Professor, deixando as aulas mais dinâmicas, trazendo novas estratégias e motivação para docentes e discentes.

Percebe-se que todas as categorias impactaram a ação docente em sala de aula, trazendo novas oportunidades de aprendizagem e situações colaborativas que favoreceram a formação de competências.

Assim, Eu-Professor, na percepção dos docentes, influenciou de forma positiva; porém, é preciso considerar, para a continuidade do programa Eu-Professor, os itens tempo, menu da disciplina e feedback da coordenação do programa.

4. À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o objetivo do estudo foi atingido, conforme planejado. Fica nítido, na percepção dos docentes, o impacto do programa Eu-Professor, a respeito do formato da aula, o uso de metodologias ativas, estratégias de aprendizagem com direcionamento para a prática profissional, desenvolvimento de atividades voltadas para o foco no discente.

Sendo assim, o docente se tornou mais reflexivo acerca de sua ação no papel de mediador do processo; o discente foi inserido como sujeito ativo, na construção do seu conhecimento, habilidades e atitudes; o saber/conhecimento prévio foi usado como matéria prima para desenvolver níveis cognitivos mais elevados, na sala de aula invertida, e gerando um melhor resultado do aprendizado no ensino superior.

Através do questionário de autoavaliação, foi possível perceber quais competências os professores já traziam e onde avançaram. De forma considerável, podemos destacar a competência “planejamento”, com maior evolução, através do uso de metodologias sobre como o discente aprende, a utilização do seu conhecimento prévio e a formulação dos objetivos de aprendizagem. Já as competências “avaliação” e “técnica de ensino”, são os itens onde o programa Eu-Professor precisa aprofundar, uma vez que foram os que tiveram uma menor evolução.

O docente buscou, após sua formação, inovar em sala de aula mesmo tendo dificuldades de se adaptar. Os discentes se mostraram, em alguns momentos, resistentes a serem ativos no novo modelo de aprendizado, apesar de ao final alcançar um melhor resultado com o uso de metodologias ativas. Podemos afirmar que o impacto

foi positivo, em sala de aula, após o Eu-Professor, na mudança da prática docente. Como resultado, os docentes tiveram a evolução de 15% após a formação. Todas as competências avançaram, com destaque maior para o planejamento na percepção dos discentes e docentes.

Na percepção dos docentes sobre o programa Eu-Professor, este contribuiu de forma significativa para a ação docente. Porém, é preciso rever, para a próxima oferta do programa, os itens tempo, menu da disciplina e feedback da coordenação do programa. Em relação ao Eu-Professor e seu impacto nas competências docentes, foi possível perceber nas falas dos docentes que há uma mudança em sala; o centro do foco em aula passa a ser discente; o docente não se coloca mais como detentor do saber e sim mediador do processo de ensino aprendizagem.

Em suma, os resultados da pesquisa comprovaram que, ao estabelecer estratégias bem definidas, a fim de propiciar a inovação em uma prática já consolidada, como a educação tradicional, é possível avançar e formar novos conhecimentos, habilidades e atitudes que modificam de forma significativa um dos locais mais antigos e ricos da humanidade: a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARNAU, L. ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Resolução de nº 466/2012.** Disponível em http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.

CAPELATO, R. **Mapa do Ensino Superior no Brasil.** Disponível em http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016. Acesso em 14 de abril de 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, [recurso eletrônico], 2013.

PORTO, A., Neves, M. Machado, M. Educação a Distância na formação deprofessores: ranços e avanços. **Anais do 18° Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2012. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/283f.pdf. Acesso em 20 de maio de 2021.

TORRA, ESTEBAN, R. M. M. Número monográfico dedicado a Competências docentes en la Educación Superior. **Revista de Docência Universitária**, p. 17-20, 2012.

CAPÍTULO III

PROCESSO FORMATIVO DOCENTE NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES NO BRASIL DOS DIAS ATUAIS: UMA RE-LEITURA CRÍTICO-REFLEXIVA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-3

Ideilton Alves Freire Leal [1]
Marcos Pereira dos Santos [2]

[1] Mestrando em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Feira de Santana/BA. Pesquisador em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Seabra – Seabra/BA.
[2] Pós-doutor em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Educação. Professor universitário junto a cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* – Ponta Grossa/PR.

RESUMO

O propósito central do presente artigo acadêmico-científico consiste em efetuar uma re-leitura crítico-reflexiva acerca do processo formativo docente na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial de Docentes) e suas implicações nas práticas pedagógicas escolares no Brasil dos dias atuais. Para tanto, no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa científica alicerçada por referenciais teóricos (bibliográficos e eletrônicos), a redação textual deste trabalho está didática e metodologicamente estruturada em três partes distintas, quais sejam: 1ª) Formação professoral e profissionalidade docente: duas facetas do magistério educacional no contexto da *práxis* didático-pedagógica; 2ª) A construção da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e o modelo de profissionalidade docente no Brasil contemporâneo; e 3ª) Implicações didáticas da BNC-Formação Inicial de Docentes nas práticas pedagógicas profissionais em escolas de Educação Básica no Brasil do século XXI: alguns apontamentos. Em última instância, a título de considerações finais, busca-se enfatizar as ideias principais atinentes ao tema em pauta, dirimindo alguns mitos, tabus e estereótipos que gravitam em torno do mesmo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum. Educação Básica. Formação docente. Prática pedagógica profissional. Processo ensino-aprendizagem escolar.

1. INTRODUÇÃO

Vários são os elementos constituintes que engendram a formação (inicial e continuada) de docentes no Brasil, seja para atuação profissional no contexto da Educação Básica e/ou da Educação Superior: ideologias, políticas públicas educacionais, interesses, circunstâncias, demandas sociais, currículo escolar, recursos humanos, materiais didáticos, capital cultural, etc. Além disto, a constituição profissional docente, corroborando com Junges (2006, p.49), engloba: "[...] o pensamento do professor, o processo de aprendizagem dos professores como pessoas adultas, as teorias sobre o ciclo vital dos professores, os processos de desenvolvimento profissional do professor [...]", dentre outros constructos.

Diante desta gama de fatores, tem-se que pensar, falar, in(ve)stigar e escrever – cientificamente – sobre formação de professores é, ainda, um desafio para os pesquisadores da área educacional; porém uma tarefa extremamente necessária, visando assim a melhoria da qualidade da Educação em sentido amplo.

Com a (recente) implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, que lança um novo olhar sobre a escola, o currículo escolar (em termos de habilidades e competências almejadas), o ensino e a aprendizagem, os professores passam a orientar e auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, transformando-os em protagonistas da construção de conhecimentos e da sociedade em que vivem. E é neste cenário que surge, então, a Base Nacional Comum para a Formação de Docentes da Educação Básica (BNC-Formação), a qual está baseada em *três eixos basilares* que vão nortear a *formação inicial e continuada dos docentes* de todo o país: *conhecimento, prática* e *engajamento*. (BRASIL, 2019; PIRES; CARDOSO, 2020; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021)

Trata-se, portanto, de uma temática polêmica nos dias atuais, sendo alvo de discussões, debates, análises, reflexões, convergências, adesões, dissonâncias e críticas contundentes entre pesquisadores, estudiosos, educadores, pedagogos, gestores escolares, professores e demais profissionais do campo educacional. Daí o nosso interesse em elaborar este artigo acadêmico-científico, efetuando uma re-leitura crítico-reflexiva acerca do objeto de estudo in(ve)stigativo em foco.

2. FORMAÇÃO PROFESSORAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DUAS FACETAS DO MAGISTÉRIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA *PRÁXIS* DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Na área da Educação, de modo particular, o vocábulo "magistério" é utilizado para fazer alusão, tanto em sentido teórico quanto prático, a tudo o que abarca cursos de graduação em diferentes licenciaturas, pedagogias de ensino, didáticas escolares, trabalho docente, trabalho pedagógico escolar, processos e métodos/metodologias de ensino, instrução educacional, ensinagem e outros elementos verossimilhantes.

Coadunando com Leher (2010) e Sousa Neto (2005), magistério, no campo educacional, diz respeito, de modo geral e trivial/convencional, aos profissionais da Educação que realizam a docência em sala de aula, ou seja, desenvolvem atividades de ensino exercendo o cargo, a função ou o ofício de educador, professor, docente, pedagogo, tutor. É, em suma, o exercício professoral, da docência, do professorado em geral.

Entretanto, o magistério educacional (ou magistério da educação) também abarca profissionais da educação que não atuam diretamente em sala de aula, ensinando aos alunos, mas exercem atividades didático-pedagógicas não docentes no âmbito escolar ou empresarial, dentre as quais podemos citar: gestão escolar, bibliotecário escolar, coordenação pedagógica, assessoria pedagógica, consultoria educacional, assistente educacional, tradutor/intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), supervisão pedagógica, administração escolar, pedagogo escolar, orientação educacional, (neuro)psicopedagogia educacional, recreador escolar, brinquedista escolar, etc.

Todas estas atividades são exercidas por licenciados, porém não em sala de aula. Daí o surgimento das expressões terminológicas de "professores não docentes", "professores não diretamente docentes" ou "[...] profissionais da educação *não diretamente docentes*" (LIBÂNEO, 1999, p.53; grifos no original), incluindo-se aqui, também, a categoria dos chamados "pedagogos não docentes" ou "pedagogos *stricto sensu*" (LIBÂNEO, 1996), que se diferencia substancialmente da categoria de "pedagogos docentes" ou "professores-pedagogos". (LIBÂNEO, 2002)

Sobre a supracitada diferenciação terminológica e teórico-prática, Libâneo (2002, p.72-73) explica o seguinte:

> [...] todos os profissionais que lidam com alguma modalidade de prática educativa de caráter intencional são, a rigor, pedagogos, uns especialistas, outros docentes. [...] O curso específico de Pedagogia destina-se à formação de pedagogos-especialistas que venham a atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas. [...] Cabe destacar, nesse conjunto, três campos de atividade pedagógica, na modalidade que denomino "não-docente": a pesquisa educacional; a organização/gestão e a coordenação pedagógica nas escolas; e as atividades extra-escolares.

E complementa, ainda, afirmando:

> [...] o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos e situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que, *lato sensu*, todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola. [...] Não se trata, obviamente, de submeter o trabalho do professor ao controle do pedagogo. Ao contrário, são especialistas que se respeitam, sem imposição de métodos e sem romper drasticamente com os modos usuais de agir. Ou seja, pedagogos e docentes têm suas atividades mutuamente fecundadas por conta da especialidade de cada um, da experiência profissional, do trato cotidiano das questões de ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando. (LIBÂNEO, 1996, p.109-129)

Independentemente de virem a atuar como docentes ou não docentes, seja em escolas, colégios, faculdades, universidades ou estabelecimentos não escolares de educação formal (empresas, fábricas, sindicatos, hospitais, institutos militares, organizações não governamentais (ONGs), instituições de longa permanência, etc.), o fato é que todos os profissionais, agentes ou trabalhadores da educação – incluindo-se, neste contexto, os mestres do ofício de ensinar (ARROYO, 1985) – devem possuir, obrigatoriamente, formação pedagógica inicial (ou formação pedagógica iniciante), uma vez que:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s.p.)

A depender dos níveis e das modalidades de educação/ensino, bem como das situações e necessidades circunstanciais, os profissionais da educação (ou profissionais do magistério da educação) precisam, ainda, ter formação pedagógica em serviço e/ou formação pedagógica continuada (também nominada de formação pedagógica permanente), conforme estabelece a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394/96 – nos seguintes Artigos e Incisos:

> Art. 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço*;
>
> [...]
>
> Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II - programas de *formação pedagógica* para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III - programas de *educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis.
>
> Art. 64 – A *formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação,* a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.
>
> [...]
>
> Art. 66 – A *preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação*, prioritariamente em *programas de mestrado e doutorado*.
>
> [...]
>
> Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> [...]
>
> II - *aperfeiçoamento profissional continuado,* inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, s.p.; realces nossos)

Convém salientar que as expressões formação pedagógica inicial (ou formação pedagógica iniciante), formação pedagógica continuada (ou formação pedagógica permanente) e formação pedagógica em serviço apresentam diferenças teórico-conceituais e práticas no contexto da formação professoral. Assim sendo, faz-se relevante atentar também para o fato de que os termos e as expressões terminológicas

docência, dodiscência, profissão docente, trabalho docente (ou trabalho profissional docente), magistério docente, magistério da docência, magistério professoral, prática docente (ou prática profissional docente), constituição profissional docente, profissionalismo docente, profissionalização docente e *profissionalidade docente* possuem, em essência, conceituações teóricas, características e práticas educacionais que as tornam notadamente distintas umas das outras no processo ensino-aprendizagem escolar e universitário.

No que tange à profissionalidade docente, em particular, que é a temática científica em pauta neste tópico, Imbernón (2001, p.24; itálicos nossos) assevera, de antemão, ser preciso compreender o termo profissionalismo como: "[...] *profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade:* características e capacidades específicas da profissão [...]". Profissionalidade é, grosso modo, o processo de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício de uma determinada profissão.

Face ao exposto, Sacristán (1995, p.65) argumenta então:

> Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...] A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os *fins* e as *práticas* do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente. O conceito da profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado.

Logo, parafraseando-se as palavras de Schön (1992; 1998), temos que, em linhas gerais, o profissionalismo docente (ou o profissionalismo na docência) implica uma alusão à organização do trabalho dentro do sistema educacional e à dinâmica externa do (competitivo) mercado de trabalho na sociedade capitalista e globalizada dos dias atuais. Isto posto, é imprescindível observar, consequentemente, que:

> O profissionalismo sustentado no desempenho técnico despolitiza o professor, produzindo a homogeneização da prática docente. Transforma-a num processo burocrático e controlado, com a consequente perda da autonomia e de participação social, em que as decisões administrativas desconsideram as características e o contexto existentes. Sendo assim, são decisões reguladoras. (ROMANOWSKI, 2006, p.48)

Gorzoni e Davis (2017, p.1396), ao desenvolverem pesquisas científicas recentes, asseveram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, dentre os quais é possível citar:

> [...] o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências; e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor.

Ou seja: a profissionalidade docente, em suma, abarca vários saberes docentes (ou saberes da docência), os quais se constituem em saberes científicos, saberes [de conhecimentos] pedagógicos (ou saberes de teorias pedagógicas), saberes de áreas/disciplinas curriculares específicas (saberes disciplinares e saberes curriculares), saberes do ser docente, saberes do fazer docente (técnico/tecnológico) e saberes da experiência [de vida] profissional docente (ou saberes experienciais docentes). (CAMPOS, 2007; HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2006)

3. A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O MODELO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O sistema educacional brasileiro na última década, do século XXI, passou por várias mudanças, com impactos causados na Educação Básica que tem refletido na reestruturação do currículo escolar, no financiamento da educação e nos instrumentos de avaliação externa, utilizado pelo Poder Público como mecanismo de monitoramento da qualidade da Educação Básica e de direcionamento de recursos públicos. Esse percurso estrutural de mudanças tem tensionado transformações também na Educação Superior, sobretudo no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores.

Para autores como Antunes (2019), Freitas (2018), Gabriel (2015) e Macedo (2015), por exemplo, essa conjuntura de mudanças está fortemente influenciada pelo movimento neoliberal e pelas agendas neoconservadoras que vem sendo retomadas no Brasil a partir da segunda década do século XXI, do terceiro milênio, influenciando na implementação das políticas econômicas, sociais, ambientais e educacionais.

De acordo com Simionato e Hoboldo (2021, p.73),

> O que vivenciamos hoje no campo da educação tem sido o resultado do atendimento de prioridades econômicas, muitas delas oriundas de determinações externas, a partir de diretrizes orientadoras de Organizações Internacionais (OI), que influenciam diretamente na formulação das políticas públicas para a educação em nosso país.

Organizações mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) têm cada vez mais influenciado no direcionamento das políticas educacionais no Brasil, baseadas no discurso ideológico forjado de desenvolvimento econômico atrelado ao desenvolvimento educacional (SOARES, 2020). Essa influência se materializa, pois, com a proposta de reestruturação dos currículos da Educação Básica e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, consequentemente, com a formação inicial e continuada de professores – tema expresso na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial de Docentes), promulgada recentemente por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, e fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019.

A BNCC é definida como documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas na Educação Básica por todos os alunos, independentemente da região em que os mesmos estão inseridos, e deve ser referência para a reestruturação dos currículos dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2021). Segundo a versão final da BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, além de se constituir como referência na construção dos currículos escolares do território brasileiro, a Base anuncia mudanças estruturais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a produção de materiais didáticos e os processos de avaliação da aprendizagem em nível nacional. (BRASIL, 2021)

Tais mudanças fazem parte das concepções de alinhamento das políticas educacionais defendidas na BNCC como estratégia de implementação das concepções didático-pedagógicas presentes no documento em foco e do modelo organizacional dos currículos, tendo como “modelo” basilar norteador o que alguns autores denominam como *centralização curricular* (GABRIEL, 2015) ou *homogeneização e/ou padronização*

dos currículos (ANTUNES, 2019; RODRIGUES, 2016), com a intenção de estabelecer uma cultura escolar comum, a fim de atender as demandas do mercado financeiro internacional.

Simionato e Hoboldo (2021, p.74) destacam que, nessa perspectiva curricular, a função do professor se resume em "[...] formar o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo, visto que, na sociedade capitalista, os valores se constroem em consonância com as demandas do mercado".

Na concepção de Antunes (2019), a construção da Base Nacional Comum Curricular acontece dentro de um movimento em que o neoliberalismo e o neoconservadorismo buscam implantar sua agenda em todas as áreas e setores da sociedade, além de contar com as influências do "[...] papel coercitivo dos organismos internacionais e das organizações multilaterais, que cada vez mais interferem na definição das agendas, em especial, na educacional, buscando alinhar as reformas em curso aos interesses do capital". (ANTUNES, 2019, p.59)

Conforme já anunciados nos estudos científicos desenvolvidos por Costa, Mattos e Caetano (2021), é possível afirmar o seguinte:

> Na verdade, tem-se configurado um conjunto sistêmico e complexo de ações, políticas e discursos que se retroalimentam à luz dos preceitos do grande capital e sua filosofia neoliberal, que têm mirado a educação, as escolas públicas e as/os professoras/es, para fortificar a pedagogia do capital. (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p.903)

Neste sentido, a formação docente se constitui como um dos mecanismos de materialização de concepções filosóficas presentes nos currículos escolares, uma vez que é no espaço de formação professoral (inicial e continuada) e no contato com as diferentes correntes teórico-metodológicas e práticas didático-pedagógicas que se constituem as referências de profissionalidade docente.

A BNC-Formação Inicial de Docentes, lançada em 2019, tem como uma das finalidades explícitas, em seu Artigo 1º, a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, como já anunciado, *a priori*, apresenta uma perspectiva de currículo uniforme e centralizador, baseado em competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da trajetória escolar. Além disto, aponta para uma nova perspectiva do trabalho docente baseado na execução curricular e desvinculado da

autonomia docente e de uma concepção de formação emancipadora de homem e sociedade.

Conforme apresentado nos Artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019,

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. [...] Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (BRASIL, 2019, s.p.)

Sendo assim, a BNC-Formação Inicial propõe o novo *modelo de ser e fazer docente*, centralizado no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC. Com isto, o modelo de profissionalidade docente ideal é aquele que é formando para ser executor de um currículo padronizado para todas as regiões do Brasil.

É importante ressaltar ainda que a construção e publicação da BNC-Formação Inicial de Docentes, de 2019, acontece em meio às várias críticas de entidades científicas contrárias à concepção de formação docente presente no documento supracitado. Dentre as entidades educacionais que podemos mencionar, estão a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), as quais repudiam a concepção de formação docente baseada em competências proposta pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que contraria toda produção do conhecimento educacional científico relacionado à formação docente no Brasil, além de deslegitimar as concepções crítica e pós-crítica sobre currículos; em conformidade com o que preconizam Schmidt (2003) e Silva (2005).

Tanto a ANFOPE quanto a ANPED e a ABdC defendem a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, a qual foi revogada no seu percurso de implementação nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que a substitui pela atual BNC-Formação Inicial de Docentes.

No que tange às IES, em específico, vale esclarecer que trata-se de um posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do

Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada de Docentes).

4. IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS DA BNC-FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROFISSIONAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL DO SÉCULO XXI: ALGUNS APONTAMENTOS

A formação docente está na base de transformações profundas que são necessárias de serem realizadas no campo da Educação, com vistas a uma concepção emancipadora de homem e sociedade. Não são recentes as abordagens científicas quem defendem uma ruptura de práticas didático-pedagógicas, formação inicial e continuada de professores e concepções de currículo que estejam pautadas no tecnicismo, na homogeneização e na padronização dos processos formativos, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. (CANDAU, 1985; LIBÂNEO, 1999; 2008; NÓVOA, 1992; TORRES, 1998)

A BNC-Formação Inicial de Docentes, lançada em 2019 através da Resolução CNE/CP nº 02, em substituição às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e também para a formação continuada de docentes, que foi homologada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 2015, propõe um amplo processo formativo nos cursos de formação docente pautado em dez competências gerais, que estão abaixo elencadas (*vide* Quadro 1):

Quadro 1 – Competências gerais do professorado propostas pela BNC-Formação Inicial de Docentes.

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, e desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura à diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL (2019, s.p.).

O documento supra aludido, além de propor as competências gerais para a formação inicial docente, no Brasil, destaca ainda as competências específicas e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de licenciatura. As competências específicas são definidas em três dimensões: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; e 3) engajamento profissional, compostas por suas respectivas habilidades docentes. (BRASIL, 2019)

Este arranjo organizacional de formação docente está alinhado à concepção da pedagogia das competências defendida por Perrenoud (1999; 2002; 2010). Segundo o autor, "os processos de formação docente devem estar alinhados com as demandas da sociedade moderna". (PERRENOUD, 1999, p.8)

Em outras palavras, isto significa dizer que o mundo do trabalho e as facetas do capitalismo contemporâneo, por meio das instituições multilaterais representativas (Banco Mundial, FMI, UNESCO, OCDE, entre outras), propõem mudanças substanciais no campo educacional para atender aos seus interesses econômicos, principalmente "[...] sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência e exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho"; conforme aponta Perrenoud (1999, p.12). Tal concepção de formação cidadã, atrelada ao molde neoliberal, apresenta-se como esvaziamento e desvalorização dos aspectos histórico-culturais da formação humana e da democratização do saber científico como emancipação autônoma e intelectual.

Neste sentido, é possível afirmar, a partir das concepções político-ideológicas presentes de forma velada na Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, o quanto a proposta de formação docente se distancia das ideias educacionais de Nóvoa (1992) e Freire (2019), os quais defendem uma formação docente pautada na prática educativa humana e libertadora, bem como na autonomia, criticidade e reflexão crítica sobre a formação e as práticas pedagógicas docentes.

Assim como Freire (2019), compreendemos, no presente estudo científico, que a *práxis* pedagógica, dentro da sua complexidade, deve estar alinhada a uma perspectiva emancipadora de formação e práticas humanas, desarticulando-a cada vez mais da alienação e uniformização dos processos didático-pedagógicos e formativos.

Quando a BNC-Formação Inicial de Docentes destaca, em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, a real intenção de sua construção, que é a implementação da BNCC na Educação Básica (BRASIL, 2019), as propostas educacionais voltadas para a Educação Básica e para a Educação Superior, no Brasil atual, se unem no esvaziamento da formação inicial docente e construção do conhecimento científico numa perspectiva histórico-cultural e crítico-reflexiva de formação humana. Além disto, alicerçam sua essência na ausência de autonomia docente no *fazer pedagógico*, assim como se limitam à prática professoral como mera executora de uma proposta curricular na qual o protagonismo docente – considerando-se o professor como intelectual da educação e pesquisador da própria prática pedagógica – não é levando em consideração para a transformação da realidade escolar e da sala de aula.

Nesta perspectiva, convém indagar o seguinte: Como pensar em um modelo de formação docente em um país com desigualdades sociais, regionais e econômicas, como é o caso do Brasil? Como atuar dentro da concepção de formação professoral por competências, que é "engessada" e "modeladora", sendo que existe na diversidade geográfica, cultural, política e social docentes que pactuam de diferentes epistemologias pedagógicas ou até mesmo de teorias de aprendizagens distintas?

Tais questões, aqui trazidas a lume, propositalmente, em última instância, devem ser pensadas, refletidas e analisadas de maneira meticulosa, constituindo-se, portanto, em temas-chave a permear futuras pesquisas científicas sobre formação inicial e continuada de docentes no Brasil contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já explicitado inicialmente, o objetivo principal deste artigo científico é realizar uma re-leitura crítico-reflexiva da BNC-Formação Inicial de Docentes e suas implicações nas práticas pedagógicas escolares no contexto da Educação Básica no Brasil dos dias atuais. Para tanto, foi realizada uma análise das concepções políticas, ideológicas e pedagógicas presentes na Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), dentre outros assuntos norteadores.

O presente estudo científico ora desenvolvido aponta, de maneira enfática, que a construção e implementação da BNC-Formação se dá com a finalidade de operacionalizar as concepções didático-pedagógicas da BNCC da Educação Básica, cuja

construção, como é defendido no campo científico educacional, está forjada no discurso ideológico e nos interesses do capital em formar mão-de-obra para o processo de produção, a fim de atender às demandas econômicas do capitalismo contemporâneo, desvinculando o processo de formação humana como uma prática emancipadora, numa perspectiva crítico-reflexiva.

Destarte, as sucessivas propostas de mudança no cenário educacional, no século XXI, no Brasil, sobretudo no que diz respeito à formação docente, impulsionada pela lógica neoliberal, defendem uma concepção instrumental e tecnicista de formação inicial de professores para a Educação Básica escolar, desvinculada dos pressupostos epistemológicos da docência e da formação de educadores, os quais foram construídos há décadas por docentes e pesquisadores engajados com a produção do conhecimento erudito, inovação e popularização da Ciência por meio de processos didático-pedagógicos e formativos emancipatórios.

A BNC-Formação Inicial de Docentes é um tema atual, relevante e polêmico, em torno do qual gravitam consonâncias e divergências advindas da comunidade educacional científica. Entretanto, debater e refletir criticamente acerca desta temática torna-se extremamente necessário.

Sem mais delongas, almejamos sinceramente que este artigo científico possa servir de fonte auxiliadora para estudos, pesquisas e desenvolvimento de outros trabalhos científicos no que tange à formação inicial de professores, tendo a BNCC e a BNC-Formação como âncoras teóricas de cunho epistemológico-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, 1985. 220 f. (Tese de Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). *mimeo*.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

_____. **Base nacional comum curricular:** versão final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26/12/2021.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). **A didática em questão.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, p.12-22, 1985.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara: Editora da UNESP, v.16, n.01, p.896-909, mar./2021.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 59.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. **Não há base para discutir a Base.** Publicado no Blog do Freitas em 18/10/2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com>. Acesso em: 27/12/2021.

GABRIEL, C. T. Quando "nacional" e "comum" adjetivam o currículo da escola pública. In: **Revista Retratos da Escola.** Brasília: Editora da UnB, v.09, n.17, p.283-297, jul./dez., 2015.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Editora da Fundação Carlos Chagas, v.47, n.166, p.1396-1413, out./dez., 2017.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? In: **Cahiers Pédagogiques.** Paris: Editora do INRP, n.334, p.28-31, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época – v.77).

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.** União da Vitória: Editora da FACE, 2006. (Coleção José Júlio Cleto da Silva – v.13).

LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs). **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.1-8, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, p.107-134, 1996.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, p.59-97, 2002.

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, p.57-69, 2008.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Revista Educação & Sociedade.** Campinas: Editora da UNICAMP, v.36, n.133, p.891-908, out./dez., 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.13-33, 1992. (Coleção Temas de Educação – v.39).

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construindo competências.** Entrevista. Disponível em: <www.unige.ch/fapese/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em: 29/09/2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3.ed. São Paulo: Cortez, p.15-34, 2002. (Coleção Saberes da Docência).

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. In: **Revista Série-Estudos.** Campo Grande: Editora da UCDB, v.25, n.55, p.73-93, set./dez., 2020.

RODRIGUES, A. T. **Parecer crítico da versão preliminar da base nacional comum curricular para a área de linguagens, componente curricular – educação física.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27/12/2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, v.21, p.1-39, jan./dez., 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 2.ed. Curitiba: Editora do IBPEX, 2006. (Coleção Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2.ed. Portugal: Porto Editora, p.63-92, 1995. (Colecção Ciências da Educação – v.3).

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. In: **Revista Publicatio UEPG:** Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.11, n.1, p.59-69, jun./2003.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos.** Barcelona: Paidós, 1992.

_____. **El profesional reflexivo.** Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? In: **Revista Práxis Educacional.** Vitória da Conquista: Editora da UESB, v.17, n.46, p.72-88, jul./set., 2021.

SOARES, F. P. Influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. In: **Revista Geografia Ensino & Pesquisa.** Santa Maria: Editora da UFSM, v.24, n.16, p.1-26, 2020.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. In: **Cadernos Cedes.** Campinas: Editora da UNICAMP, v.25. n.66, p.249-259, mai./ago., 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, p.173-191, 1998.

CAPÍTULO IV

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO SERTÃO DO MOXOTÓ EM PERNAMBUCO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-4

Eliabe Roberto de Souza [1]

[1] Mestre em Administração e Desenvolvimento Rural – UFRPE. Bacharel em Administração Pública – UFRPE. Licenciado em Pedagogia – UNINTER. Professor pesquisador na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE

RESUMO

Em tempos de pandemia da Covid-19, cenários como os de saúde, educação, economia, política, dentre outros, foram modificados em virtude da letalidade da doença. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como são disponibilizadas as bases de desenvolvimento de competências digitais para formação em Pedagogia, com vistas ao atendimento das necessidades da Educação Infantil no Sertão do Moxotó-PE, no ano de 2020. A investigação foi fundamentada na pesquisa documental, os dados secundários foram obtidos no Portal do Ministério da Educação e no site do Centro de Ensino Superior de Arcoverde, e a análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo. Os resultados revelam que as diretrizes curriculares nacionais apresentam muitas áreas de ações para a formação do profissional em Pedagogia, mas não há citações de ações para a formação de competências digitais; que há subsídios para o fomento de competências profissionais em Curso de Pedagogia no Sertão do Moxotó-PE, e que existem indicativos de aquisição de competências digitais nas disciplinas de Pedagogia Empreendedora e Multimeios em Educação. Conclui-se que o desenvolvimento de competências digitais não está previsto na estruturação do curso de graduação em Pedagogia, proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais; o modelo educacional pensado para os centros urbanos e não para o meio rural e do campo, tem sido um entrave para desenvolvimento de competências digitais no Sertão do Moxotó-PE, e a oferta de componentes curriculares no curso de Pedagogia em instituição de ensino superior privada, pressupõe o desenvolvimento de competências digitais para o exercício docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação básica. Formação docente. Educação híbrida. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A partir do mês de março do ano de 2020, os olhares das autoridades políticas mundiais e das organizações relacionadas à área de saúde se depararam com uma ameaça mortal, de nível mundial, provocada por um vírus, o *SARS-CoV2*.

A gravidade da infecção causada pelo *SARS-CoV2*, nas vias respiratórias das pessoas infectadas, causadora da doença denominada Covid-19, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarasse o surto da Covid-19 como "Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional" (OPAS, 2020).

Para o enfrentamento dessa calamidade mundial, a OMS, o "Centers for Disease Control and Prevention" (CDC, EUA) e o Ministério da Saúde do Brasil, além de outras organizações internacionais e nacionais sugeriram a aplicação de planos de contingências (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020).

No estado de Pernambuco, o Plano Estadual de Contingência e Enfrentamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus, foi instituído através da Resolução n.506 de 12/05/2020 e aprovado pelo Conselho Estadual de Assistência Social CEAS/PE (PERNAMBUCO, 2020a).

Salienta-se, pois, que o objetivo geral do Plano Estadual de Contingência e Enfrentamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus foi o planejamento baseado nas análises de cenários "[...] com fins de organizar, regular e nortear os procedimentos que foram ou serão adotados pela Gestão Estadual do SUAS em Pernambuco para enfrentamento à pandemia do coronavírus [...]" (PERNAMBUCO, 2020a, p.9).

Destaca-se ainda que o Plano Estadual de Contingência e Enfrentamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus está relacionado à definição de metodologias de prestação de apoio técnico às equipes trabalhadores(as) municipais e da rede socioassistencial pública e privada, ao apoio e promoção de segurança alimentar, atendimento a população em situação de risco social e vulnerabilidade, a articulação intersetorial com as políticas existentes, a garantia da participação e controle social, e a realização de plano para o pós-desastre (PERNAMBUCO, 2020a).

Faz-se notório que o Plano Estadual de Contingência e Enfrentamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus não trata especificamente das ações relacionadas à educação básica e a educação superior.

Por outro lado, o Governo de Pernambuco, através do Decreto n. 48.809, de 14 de março de 2020, Art. 3º, suspendeu "[...] no âmbito do Estado de Pernambuco, eventos de qualquer natureza com público superior a 500 (quinhentas) pessoas" (PERNAMBUCO, 2020b).

Com a determinação do Decreto n. 48.809/2020, as aulas da educação básica, do ensino profissionalizante, da educação superior e da pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) foram suspensas, nas modalidades semipresenciais e presenciais; porém, a educação a distância não sofreu com as determinações legais. (PERNAMBUCO, 2020b).

Nessa perspectiva, a educação a distância se tornou uma modalidade de educação que dispõe de bases para o desenvolvimento de competências profissionais digitais em tempos de pandemia da Covid-19.

Schneider e Schneider (2020, p.63) revelam que "a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida". Porém, diante dos fatos, surge o seguinte questionamento: quais os desafios para desenvolver as competências digitais em professores e estudantes na atualidade?

Pesquisadores como Ferrari (2012); Martins e Maschio (2014); Carmen-Ricoy e Silva-Couto (2016); Laranjeiro, Antunes e Santos (2017); Silva e Behar (2019); Machado (2020) têm se debruçado sobre a temática das competências digitais, porém existe uma lacuna sobre a abordagem em tempos de pandemia da Covid-19.

No entanto, o presente estudo pode trazer à luz como as competências digitais são tratadas e apresentadas em termos de diretrizes educacionais legais e, assim, favorecer novos posicionamentos institucionais, novas políticas públicas, auxiliar gestores públicos e privados na tomada de decisão sobre o atendimento das demandas educacionais da sociedade brasileira em situação de calamidade pública ou não.

O estado de Pernambuco, devido a sua extensão territorial, é dividido em 12 regiões de desenvolvimento. São elas: Região Metropolitana, Mata Norte, Mata Sul, Agreste Setentrional, Agreste Central, Agreste Meridional, Sertão do Moxotó, Sertão do

Pajeú, Sertão do Itaparica, Sertão Central, Sertão do Araripe e Sertão do São Francisco (PERNAMBUCO, 2020c).

De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), a Região do Sertão do Moxotó, constituída por 7 (sete) municípios, possui apenas 3 (três) Instituições de Ensino Superior localizadas no município de Arcoverde e que uma delas oferta o curso de Pedagogia (BRASIL, 2020c).

Dessa forma, esta pesquisa teve por objetivo geral investigar como são disponibilizadas as bases de desenvolvimento de competências digitais para formação em Pedagogia com vistas ao atendimento das necessidades da Educação Infantil no Sertão do Moxotó-PE no ano de 2020. São decorrentes do objetivo geral os seguintes objetivos específicos: identificar base legal para desenvolvimento de competências digitais para a formação em Pedagogia; relatar subsídios para o fomento de competências profissionais em Curso de Pedagogia no Sertão do Moxotó-PE; elencar componentes curriculares relacionadas às competências digitais em curso de formação em Pedagogia no Sertão do Moxotó-PE.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Até pouco tempo muito se ouvia, pelas mídias eletrônicas e digitais, sobre o encurtamento das distâncias físicas através da utilização da internet, a comunicação em massa pelas redes sociais, o aquecimento da economia através do *e-commerce*, o avanço tecnológico da agricultura e pecuária com o uso das tecnologias digitais e a crescente procura por cursos ofertados na modalidade da educação a distância.

Destarte, não se sabia o que viria a assolar a Terra, em cadeia mundial, no final do ano de 2019 e início de 2020. Entra em cena, um corpo minúsculo, visível apenas em lentes microscópicas, o vírus *SARS-CoV2*, porém, causador de doença respiratória letal, ou seja, a Covid-19.

Segundo Algranti *et al*. (2020, p.9) o vírus causador da Covid-19 “[...] foi isolado e reportado na China em dezembro de 2019. Ele se disseminou da China para muitos outros países ao redor do mundo, incluindo o Brasil”.

Algranti *et al*. (2020, p.9) salientam que “outros coronavírus já foram responsáveis por duas epidemias recentes: a síndrome respiratória aguda grave

(SarsCoV) em 2003, na Ásia; e a síndrome respiratória do Oriente Médio (Mers-CoV) em 2012".

O fato é que a Covid-19 "parou" o mundo através do distanciamento social, fechamento de fronteiras entre países, suspensão de várias atividades produtivas (educativas, sociais e econômicas), tentativa de esfriamento religioso, desesperança, depressão, medo, anseio por vacina e pela ceifa precoce de milhares de vidas.

Souza (2020) elenca alguns elementos que têm sido priorizados na determinação social da saúde no enfrentamento à Covid-19. São eles: a prioridade dada à esfera econômica favorável ao livre comércio nacional ou internacional, o que pode ter contribuído a explosão de casos; a fragilização dos sistemas públicos de saúde, implicando no enfrentamento tardio e exposição dos profissionais de saúde a doença e consequente morte; contradição neoliberalista onde foi preciso injetar fundos públicos em ajudas emergenciais para manter a renda de alguns segmentos da população; intensa disseminação de *fake news* para atender interesses econômicos e políticos; os diferentes impactos gerados nas classes sociais pela doença, visto que as comunidades mais pauperizadas possuem baixo acesso à água tratada, saneamento e renda para dispor de medidas de prevenção.

Neste sentido Bezerra (2020, p.44) afirma que "a desigualdade é apregoada de forma que o cidadão perca as esperanças e fique sem um ponto de referência".

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia em função da rapidez de disseminação, severidade e dificuldades para conter a doença causada pelo novo coronavírus (BRASIL, 2020a).

No Brasil, em 22 de janeiro de 2020, foi ativado o Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública (COE-COVID-19), do Ministério da Saúde (MS), com vistas à atuação coordenada com o Sistema Único de Saúde (SUS) em possível emergência de saúde pública (BRASIL, 2020b).

Em Pernambuco, o Plano Estadual de Contingência e Enfretamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus foi instituído no dia 12 de maio de 2020, como instrumento de combate às ocorrências de infecções causadas pelo Coronavírus *SARS-CoV-2* (PERNAMBUCO, 2020a).

Vale salientar que o Plano Estadual de Contingência e Enfretamento da Situação de Emergência causada pelo novo coronavírus do estado de Pernambuco elenca dois

cenários: o cenário epidemiológico e o cenário social. O cenário epidemiológico retrata o monitoramento dos casos da Covid-19, o escalonamento de ações prioritárias e a antecipação aos riscos. Já o cenário social aponta para as medidas de distanciamento social que afetam desigualmente os desiguais, eliminação de procedimentos burocráticos e ações de assistência social como forma de preservação da vida (PERNAMBUCO, 2020a).

É fato que o distanciamento social fez aflorar, ainda mais, as desigualdades sociais existentes no território pernambucano. Segundo o noticiário Folha de Pernambuco, de 29 de agosto de 2020, o estado pernambucano registrou "[...] aumento de 0,5% na taxa de desemprego durante o segundo trimestre de 2020, período marcado pela maior rigidez nas medidas de combate ao Covid-19. O índice de desocupados chegou a 15%, sendo o nono maior do país" (FOLHA DE PERNAMBUCO, 2020).

Em termos de educação, nos diversos níveis de ensino do estado de Pernambuco, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a Resolução CEE/PE n. 3, de 19 de março de 2020, estabelecendo a adoção de atividades extracurriculares para as instituições de educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020d).

De acordo com a Resolução CEE/PE n. 3/2020, Art. 1º, inciso I, as instituições de Educação Básica, de Educação Profissional Técnica de nível médio e de Educação Superior, integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, adotarão de forma extraordinária "atividades de oferta de conteúdos programáticos, de disciplinas, de matérias, de componentes curriculares, fora da sede acreditada, de forma a integralizar a matriz curricular, mediadas por tecnologias não presenciais, em tempo real ou não [...]" (PERNAMBUCO, 2020d).

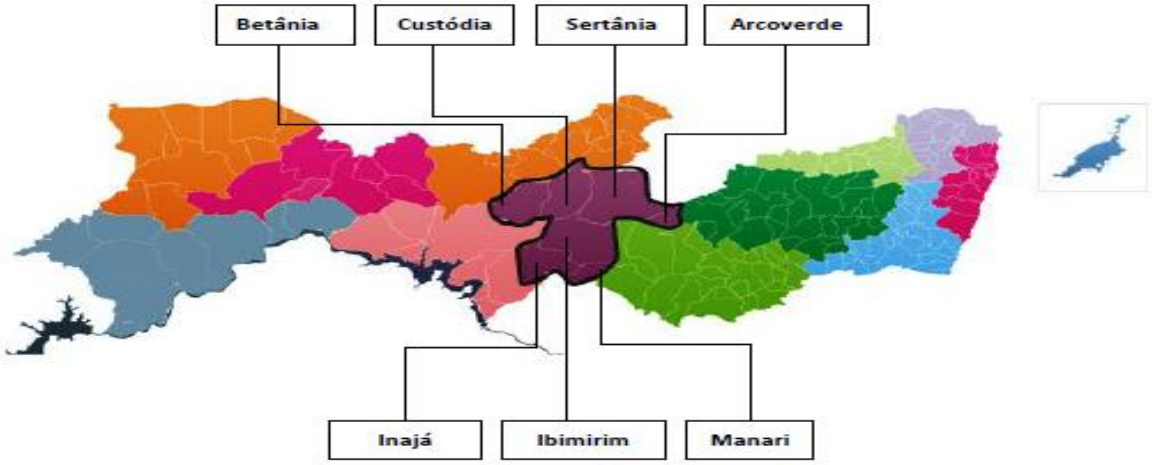
Convém relatar o que Moser (2020, p.31) escreveu sobre a educação em tempos de pandemia: "além do como ensinar fazem-se necessárias algumas considerações sobre o que ensinar. Sem dúvida impõe-se a obrigação de seguir o currículo e o programa".

A determinação da Resolução CEE/PE n. 3/2020 foi designada para todo o estado de Pernambuco e, consequentemente, para as 12 Regiões de Desenvolvimento (RD): Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata Norte, Zona da Mata Sul, Agreste Central,

Agreste Meridional, Agreste Setentrional, Sertão do Moxotó, Sertão do Pajeú, Sertão Central, Sertão do Itaparica, Sertão do Araripe e Sertão do São Francisco.

O Sertão do Moxotó é uma região do Semiárido pernambucano constituído por 7 (sete) municípios, a saber: Arcoverde, Betânia, Custódia, Ibimirim, Inajá, Manari e Sertânia, conforme Figura 1.

Figura 1 – Municípios do Sertão do Moxotó de Pernambuco



Fonte: Adaptado de Pernambuco (2020c).

Embora o Sertão do Moxotó esteja inserido no bioma Caatinga, onde há escassez de chuvas durante o ano, os solos são pedregosos e possuem baixa fertilidade natural, existe o predomínio de plantas xerófilas e cactáceas, é possível o cultivo de espécies vegetais de caráter comercial como frutas, cereais, castanha, leguminosa e oleaginosa (PERNAMBUCO, 2018).

Devido às características físicas, climáticas, hidrológicas, econômicas, sociais e culturais do Sertão do Motoxó, os municípios podem ser considerados como rurais.

De acordo com Pereira e Pereira (2012, p.123) O meio rural é visto

> [...] neste sentido como sendo mero fornecedor de matéria-prima aos centros urbanos, não sendo reconhecido, portanto, como sendo merecedor dos mesmos direitos desses centros, que de certa forma devem ser assegurados perante o poder público.

Dessa forma a educação proposta para o meio rural também é fruto do modelo de educação pensado para o meio urbano e "[...] é reproduzido no campo, mostrando que o campo está sempre subordinado a aceitar a educação que está presente na zona urbana, negando ao homem do campo a possibilidade de se tornar protagonistas da construção coletiva da educação [...]" (PEREIRA; PEREIRA, 2012, p.123).

Como forma de amenizar as distorções impostas às escolas do meio rural, em 2 de abril de 2008 foram estabelecidas as "[...] diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo", através da Resolução n.2, do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

O Art. 3º da Resolução n.2/2008 registra que "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que no Art. 7º da Resolução n.2/2008 está previsto que "a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto [...]" (BRASIL, 2008).

Nota-se que a Resolução n.2/2008 de atendimento às necessidades da Educação Básica do Campo não contempla a disponibilização do acesso gratuito à internet e as tecnologias digitais, agravando as desigualdades socioeducacionais do meio rural.

Em tempos de pandemia do coronavírus, Quadros e Cordeiro (2020, p.69) relatam que governos estaduais e municipais, "[...] assim como as escolas privadas, estão produzindo aulas remotas, ora veiculadas por canais de televisão, ora veiculadas por plataformas diversas na internet. Será que todos os estudantes têm as mesmas condições de acesso?". A resposta não é difícil de ser encontrada: como a "Lei" e as regulamentações oficiais não trazem a obrigatoriedade de atendimento de determinadas ações em que haja demanda social, os agentes públicos, no exercício de suas funções públicas, fazem valer com "precisão" o "princípio da legalidade" disposto no Art. 37 da Constituição Federal de 1988. Por outro lado, a Constituição Federal de 1988, no Art. 5º, inciso II, registra que "ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei" (BRASIL, 1988).

Outro aspecto que se requer atenção está relacionado à formação docente dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Sertão do Moxotó.

O Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior do MEC (BRASIL, 2020c) aponta a existência de apenas 3 (três) Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no Sertão do Moxotó, situadas apenas no município de Arcoverde, que

são: a Escola Superior de Saúde de Arcoverde (ESSA), a Faculdade Conceito Educacional (FACCON) e o Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA); esta última IES é responsável pela oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia na região.

A pandemia da Covid-19 também transformou as relações de ensino e aprendizagem, devido ao distanciamento social e a modalidade de ensino com a qual é ofertada a educação superior.

Também, salienta-se que na formação superior em educação há pressupostos norteadores de habilidades técnicas e estas são constituídas pela multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos para o efetivo exercício profissional. Estas habilidades são chamadas de competências.

No entender de Dias (2010, p.75) a competência é uma combinação de "[...] conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular".

Schneider e Schneider (2020, p.55) revelam que neste tempo de pandemia

> O certo é que este novo momento da educação e das profissões vai exigir um novo grupo de competências, Competências Digitais ou Literacia Digital, que implica em uma integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções (C.H.A.V.E) que nos auxiliem a ampliar a compreensão, a conscientização, a aplicação, e a melhoria da realidade social e econômica com uma visão sócio-crítica "através" e "das" tecnologias.

Vale ressaltar que em 2006, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, já relatavam sobre as principais competências para o aprendizado ao longo da vida. As competências para o aprendizado ao longo da vida se dão em níveis de referência que "[...] incluem alfabetização e leitura, saída precoce da escola, conclusão do ensino médio e participação de adultos no aprendizado ao longo da vida, e são intimamente ligados ao desenvolvimento de competências-chave" (THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2006, p. 10, tradução nossa).

Para o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, as competências podem ser definidas "[...] como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas ao contexto". Convém destacar que as principais competências são aquelas que todos os indivíduos precisam para desenvolverem-se pessoalmente como cidadãos ativos, que promovem a inclusão social e o emprego (THE EUROPEAN

PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2006, p. 13, tradução nossa).

O Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia destacam 8 competências fundamentais, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Competências para o aprendizado ao longo da vida

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS	
1 Comunicação na língua materna	5 Aprender a aprender
2 Comunicação em línguas estrangeiras	6 Competências sociais e cívicas
3 Competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia	7 Senso de iniciativa e empreendedorismo
4 Competência digital	8 Consciência e expressão cultural

Fonte: Elaborado a partir de The European Parliament and the Council of the European Union (2006).

O Quadro 1 apresenta algumas similaridades dispostas na Lei .9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visto que no Art. 26, § 1º, versa que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem abranger, de forma obrigatória, o estudo da **língua portuguesa**, da **matemática**, do **mundo físico e natural**, além da **realidade social e política**, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Schneider e Schneider (2020, p.52) destacam que "a pandemia está aumentando a velocidade de uso de tecnologias, implicando em maior transformação digital, mesmo que por imposição e não por opção de mudança". Sendo assim, cabe destaque o enfoque sobre a "competência digital", já que não está prevista na legislação educacional brasileira.

Para o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, a competência digital está relacionada ao uso confiante e crítico da Tecnologia da Sociedade da Informação (TSI) para campo do trabalho, lazer e da comunicação. "É sustentado por habilidades básicas em TIC: o uso de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, comunicar e participar de redes colaborativas via Internet" (THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2006, p. 15, tradução nossa).

Convém relembrar que no ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação de Pedagogia, nos moldes

de licenciatura, através da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Devido à importância da Resolução CNE/CP n. 1/2006 para a formação do profissional em Pedagogia, o Art. 5º requer destaque. O Art. 5º, inciso VII, relata que o egresso da Licenciatura em Pedagogia deve "**relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação**, nos processos didático-pedagógicos, **demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, grifo nosso).

Desta forma se pressupõe que a formação de profissionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental, através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, deve proporcionar ao discente do ensino superior a instrumentalização baseada nas tecnologias digitais e da informação para o efetivo exercício profissional com vistas ao atendimento das demandas sociais de uma educação para a vida.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em tempos de pandemia da Covid-19, muitos procedimentos de pesquisa foram revistos, face à possibilidade de contaminação física do pesquisador e dos participantes da investigação. Sendo assim, este estudo se encaminhou naturalmente para a pesquisa documental.

Para Godoy (1995, p.21) a pesquisa documental constitui "o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares [...]".

De acordo com Zanella (2012, p.81-82) a pesquisa documental faz uso de fontes documentais e

> Os dados documentais, de natureza quantitativa e/ou qualitativa, podem ser encontrados junto à empresa [dados secundários internos] como os relatórios e manuais da organização, notas fiscais, relatórios de estoques, de usuários, relatório de entrada e saída de recursos financeiros, entre outros, e externos, como as publicações [censo demográfico, industrial] e resultados de pesquisas já desenvolvidas.

Desta forma a pesquisa documental se baseia na análise de documentos que disponibilizam dados de segunda ordem, ou seja, que não foram gerados por atuação do pesquisador, porém possuem informações qualitativas ou quantitativas que podem

ter sido trabalhadas ou não, e que examinadas com rigor científico trará esclarecimentos a novos fenômenos estudados.

3.1. UNIVERSO DA PESQUISA

O desenvolvimento da pesquisa foi relacionado ao Sertão do Moxotó-PE, por ser uma região de área rural e de grandes desafios educacionais.

Embora o Sertão do Motoxó seja constituído pelos municípios de Arcoverde, Betânia, Custódia, Inajá, Ibimirim, Manari e Sertânia, o foco da pesquisa direciona-se ao Município de Arcoverde.

A Base de Dados do Estado (BDE) de Pernambuco revela que no ano de 2017 o Município de Arcoverde possuía população estimada em 73.667 pessoas residindo entre as zonas urbana e rural. Convém destacar que no ano de 2016 o referido município apresentava 2.827 matrículas na Educação Infantil, 11.725 matrículas no Ensino Fundamental e 3.149 matrículas na Educação Superior (PERNAMBUCO, 2021).

3.2. OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa, obtidos no mês de janeiro de 2021, são de origem secundária, isto é, não foram produzidos através de instrumentos de pesquisa do investigador, porém coletados a partir de sítios oficiais como o Portal do Ministério da Educação e do Site do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA-AESA, 2016).

A análise dos dados se baseou na análise de conteúdo como forma de tratamento da informação. De acordo com Bardin (1977, p.45) a análise documental "[...] tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação".

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa sobre os desafios para Educação Infantil em tempos de pandemia e a formação docente no Sertão do Moxotó-PE, apresentou os seguintes resultados:

a) Para identificar base legal para desenvolvimento de competências digitais para a formação em Pedagogia, os achados se encontram no Quadro 2.

O Quadro 2 apresenta os núcleos estruturadores dispostos no Art. 6º, constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, na modalidade

licenciatura, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 do MEC, como forma de disciplinar a estruturação e oferta de componentes curriculares que servirão de fundamentação teórica e prática, e de desenvolvimento de competências profissionais.

Quadro 2 – Núcleos estruturadores da Licenciatura em Pedagogia

Núcleo de estudos básicos	a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem; e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.
Núcleo de estudos integradores	a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de MEC (2006).

Conforme o Quadro 2, são apresentadas muitas áreas de ações para a formação do profissional em Pedagogia, mas não há citações de ações para a formação de competências digitais ou nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC),

configurando um descompasso entre o que é solicitado para a formação acadêmica em nível nacional e o exercício profissional, elencado no Art. 5º, inciso VII, da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que é "relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas".

b) No que diz respeito à ação de relatar subsídios para o fomento de competências profissionais em Curso de Pedagogia no Sertão do Moxotó-PE, os dados encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3 – Matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia (CESA-AESA)

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º	Introdução à Pedagogia (60 h); Leitura e Produção de Textos (60 h); **Metodologia do Trabalho Acadêmico e Científico** (60 h); Fundamentos Sociais e Antropológicos da Educação (30 h); História das Ciências e da Educação (60 h); Filosofia da Educação (30 h).
2º	Fundamentos da Educação Infantil (90 h); Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (60 h); **Arte, Cultura Popular e Educação** (90 h); **Legislação e Organização da Educação Básica** (60 h); Metodologia do Ensino de Inglês na Educação Básica (60 h).
3º	**Metodologia e Conteúdos de Linguagem** (90 h); Metodologia da Literatura Infantil (90 h); **Ética e Moralidade** (60 h); Didática aplicada à Prática de Ensino (60 h); Fundamentos da Educação Infantil – Creches (90 h).
4º	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais (90 h); **Direitos Humanos** (30 h); Fundamentos do Estágio Supervisionado (30 h); **Política e Gestão Educacional** (90 h); Planejamento e avaliação educacional (60 h); **Estágio I** – Educação Infantil (60 h); Metodologia e Conteúdos de Matemática (90 h).
5º	Organização da Educação de Jovens e Adultos (60 h); **Currículos, Programas e Projetos** (60 h); Direito Educacional (60 h); **Educação especial e inclusiva** (90 h); **Estágio II** – Ensino Fundamental em Anos Iniciais (60 h); Metodologia do Ensino das Ciências Sociais (90 h).
6º	Saúde e Nutrição (60 h); Pesquisa em Educação (60 h); **Educação para a diversidade** (60 h); **Pedagogia Empreendedora** (90 h); Jogos e educação corporal (60 h); Metodologia do Ensino Médio (60 h); Estágio III – Normal Médio (60 h).
7º	Supervisão e Orientação Educacional (60 h); Educação das Relações étnico-raciais (90 h); **Responsabilidade socioambiental** (60 h); **Educação do campo** (90 h); Psicomotricidade (60 h); Estágio IV – Educação de Jovens e Adultos (60 h).
8º	**TCC** – Temas educacionais (60 h); Gestão e Estratégias de Recursos Humanos (60 h); **Multimeios em Educação** (60 h); **Educação em espaços não-escolares** (90 h); **Libras** (60 h); Estágio V – Gestão (60 h).

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de AESA (2016, grifo nosso).

Na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA-AESA, 2016), disposta no Quadro 3, apresenta indícios de estímulo de competências profissionais nos oito períodos em que o curso é ofertado. Percebe-se, então, a adequação do referido curso ao que consta no Art. 3º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, em que "o estudante de Pedagogia trabalhará com

um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos [...]".

c) Sobre elencar componentes curriculares relacionadas às competências digitais em curso de formação em Pedagogia no Sertão do Moxotó-PE, os resultados constam na matriz curricular dispostos no Quadro 3.

De acordo com o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, a competência digital se refere ao emprego seguro e crítico da Tecnologia da Sociedade da Informação para a atividade de trabalho e, assim, participar de redes de trocas sociais mediadas pela Internet (THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2006, tradução nossa).

No Quadro 3, visualiza-se indicativos de formação para aquisição de competências digitais na disciplina de "Pedagogia Empreendedora", que pressupõe a utilização de ferramentas administrativas e digitais como forma de otimizar a gestão educacional; e a disciplina de "Multimeios em Educação", visto que diversas tecnologias educacionais podem ser abordadas no desenvolvimento da disciplina, inclusive plataformas de educação a distância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao problema de pesquisa sobre quais os desafios para desenvolver as competências digitais em professores e estudantes na atualidade, os obstáculos e/ou desafios repousam em três situações:

a) A primeira situação relaciona-se ao descompasso apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia, que não estabelece princípios e meios para aquisição das competências digitais na formação do profissional da Educação Infantil, mas requer do egresso do curso de graduação em Pedagogia o domínio das tecnologias digitais.

b) A segunda situação apresenta o esforço de superação de uma instituição de educação superior privada, no avançar sobre a formação de competências em educação, em região interiorana, ao dispor da oferta de componentes curriculares que pressupõe uma formação profissional em educação com vistas à superação do modelo educacional pensado para os centros urbanos e não para o meio rural e do campo, além de outras realidades brasileiras.

c) O último desafio reside no esforço para formação e aquisição das competências digitais através da oferta de componentes curriculares com vistas ao emprego de ferramentas administrativas e tecnologias educacionais digitais no fazer docente para a Educação Infantil.

Conclui-se que o desenvolvimento de competências digitais não está previsto na estruturação do curso de graduação em Pedagogia, proposto nas diretrizes curriculares nacionais; o modelo educacional pensado para os centros urbanos e não para o meio rural e do campo, tem sido um entrave para desenvolvimento de competências digitais no Sertão do Moxotó-PE, e a oferta de componentes curriculares no curso de Pedagogia em instituição de ensino superior privada, pressupõe o desenvolvimento de competências digitais para o exercício docente na Educação Infantil.

Esta pesquisa não teve o intento de esgotar a temática, mas trazer subsídios iniciais que despertem novos olhares sobre a formação do Profissional em Pedagogia, levando em consideração o momento atual de pandemia da Covid-19, com foco no futuro e para uma vida digna em sociedade.

Espera-se que este estudo sirva de fio condutor para outras áreas da formação em Pedagogia, para outros cenários de vida onde o fazer pedagógico se faz presente e dê respaldo para a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais e adoção de novas políticas públicas para atendimento das demandas educacionais que são mais que urgentes.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, E.; TRIVELATO, G. C.; JACKSON FILHO, J. M.; SILVA, R. G. **Prevenção à Covid - 19:** orientações para prevenção e controle da Covid-19 nos locais de trabalho. São Paulo: FUNDACENTRO, 2020.

AUTARQUIA DE ENSINO SUPERIOR DE ARCOVERDE – AESA. Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA. **Curso de Licenciatura em Pedagogia**: grade 2016.1. Disponível em: http://aesa-cesa.br/index.php/cursos/graduacao/pedagogia. Acesso em: 11 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, C. M. Influência e representatividade: análise e perspectivas indiferentes do momento. *In:* MACHADO, D. P. (Org.). **Educação em tempos de Covid-19**:

reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. **Cadastro e-MEC**. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 7 set. 2020c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de Manejo Clínico da Covid-19 na Atenção Especializada.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus (COVID-19).** Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b.

CARMEN-RICOY, M.; SILVA-COUTO, M. J. V. Dispositivos móveis digitais e competências para a utilização na "sociedade do conhecimento". **Convergencia: Revista de Ciencias Sociales**, México, n. 70, p. 59-85, enero-abril, 2016.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun., 2010.

FERRARI, A. **Digital Competence in practice: an analysis of frameworks**. Seville: European Commission; Joint Research Centre; Institute for Prospective Technological Studies, 2012.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. **Análise da gravidade da pandemia de Covid-19**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 29, n.2, p.1-5, 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, maio/jun. 1995.

LARANJEIRO, D.; ANTUNES, M. J.; SANTOS, P. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v.30, n.2, p. 223-248, 2017.

MACHADO, D. P. (Org.). **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 14, n. 3, Año 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

OPAS (Brasil). **Folha Informativa Covid-19**: Escritório da OPAS e da OMS no Brasil (atualizada em 28 de agosto de 2020). Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em: 31 ago. 2020.

PEREIRA, R. C.; PEREIRA, J. R. Educação do campo e educação rural no Brasil. **Revista Travessias**, v.10, n.3, p.121-125, 2016.

PERNAMBUCO. Base de Dados do Estado. Economia. **Agropecuária**: produção agrícola das lavouras permanentes e temporárias – 2018. Disponível em: http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?codFormatacao=451&CodInformacao=471&Cod=3. Acesso em: 9 set. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude. Secretaria Executiva de Assistência Social. Conselho Estadual de Assistência Social. **Covid-19:** Plano Estadual de Contingência e Enfretamento da situação de emergência causada pelo novo coronavírus. Recife: Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, 2020a.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 48.809, de 14 de março de 2020b**. Regulamenta, no estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial do Estado de Pernambuco: Poder Executivo: edição extra, Recife, ano 97, n.1, p.1-2, 14 mar. 2020.

PERNAMBUCO. Base de Dados do Estado. **Região de Desenvolvimento**: Sertão do Moxotó. Disponível em: http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/mesorregioes.aspx. Acesso em: 31 ago. 2020c.

PERNAMBUCO. Base de Dados do Estado. **Perfil Municipal**: Arcoverde. Disponível em: ARCOVERDE.pdf.pdf (bde.pe.gov.br). Acesso em: 12 jan. 2021.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE n. 3, de 19 de março de 2020d**. Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a adoção de atividades extraescolares, enquanto suspenso o funcionamento de instituições de Educação integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, na forma do Decreto Estadual nº 48.809, de 14.03.2020, e dá outras providências. Disponível em: Resolução-nº-3-2020-publicação.pdf (cee.pe.gov.br). Acesso em: 8 set. 2020.

QUADROS, D.; CORDEIRO, G. R. Pais, filhos e escola: ressignificações em tempo de pandemia. In: MACHADO, D. P. (Org.). **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SCHNEIDER, E. I.; SCHNEIDER, A. B. Educação em tempos de pandemia. *In:* MACHADO, D. P. (Org.). **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, supl.1, p.2469-2477, 2020.

TAXA de desemprego aumenta em Pernambuco. **Folha de Pernambuco**, Recife, ano 23, n.202, 29 agosto 2020. Disponível em: https://www.folhape.com.br/economia/taxa-de-desemprego-aumenta-em-pernambuco/152847/. Acesso em: 8 set. 2020.

THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). **Official Journal of the European Union**, Brussels, L 394/10-18, 30 dec. 2006. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF. Acesso em: 10 set. 2020.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

CAPÍTULO V

UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UM MUNICÍPIO NORTE MINEIRO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-5

Danilo Alves Lopes [1]
Josué Antunes de Macêdo [2, 4]
Lailson dos Reis Pereira Lopes [3]
Edson Crisostomo [3, 4]

[1] Graduado em Matemática. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG
[2] Professor do Campus Januária. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG
[3] Professor do Departamento de Ciências Exatas. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
[4] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

RESUMO

O presente trabalho científico apresenta resultados de uma pesquisa sobre a identidade profissional dos professores de Matemática de um município norte mineiro. O foco consiste em compreender como a identidade profissional foi sendo construída desde o início da carreira até o presente momento, a motivação pela profissão, como se dá a formação continuada desses professores, e a prática docente em sala de aula. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo; a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionários enviados para todos os professores em atuação no município. Em relação à natureza, refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa. Dentre os resultados identificamos que todos os professores de Matemática em exercício no município pesquisado são habilitados, sendo que aqueles que cursaram uma especialização *lato sensu* defendem que a formação continuada fez e faz diferença em relação ao conhecimento e à prática. Constatamos que a maioria dos docentes pesquisados concebe a formação como um processo contínuo e consideram que ela também se dá por meio da prática e das socializações de experiências entre os pares. Entretanto, ressaltam a necessidade de aprofundar as discussões relativas à formação continuada no ambiente de trabalho e ao incentivo institucional para os professores darem seguimento aos seus processos formativos.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores. Identidade Profissional.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo científico contempla um estudo relacionado à formação inicial e continuada dos professores de Matemática em exercício no Município de Cônego Marinho, localizado no extremo Norte de Minas Gerais, região considerada muito carente.

Diante dos avanços da tecnologia e, consequentemente, da necessidade de mudanças metodológicas no processo de ensino, diversas pesquisas (PEREIRA, 2007; ANDRÉ, 2010; SOARES; CUNHA, 2010) têm enfatizado a importância de uma formação inicial comprometida com o ensino de qualidade e inclusivo, e a necessidade da constante oferta de formação continuada, visando, principalmente, o aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências profissionais dos docentes, a implementação dos recursos digitais na prática de sala de aula, a superação das dificuldades e desafios vivenciados pelo professor.

A pesquisa da própria prática também tem sido destacada por favorecer a construção de novos saberes, possibilitando ao professor se tornar um pesquisador, ampliando sua formação relacionada aos aspectos teóricos e metodológicos, habilitando-os a investigarem problemas que emergem de sua prática e a encontrarem possíveis respostas que podem contribuir com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática. Nesse sentido, consideramos fundamental que ocorram constantes reflexões sobre as metodologias de ensino, recursos didáticos e tecnológicos, e instrumentos de avaliação que mais se adequem a cada turma e possibilitem a realização eficaz da docência de Matemática no contexto da Educação Básica.

Este estudo tem como objetivo investigar a identidade profissional dos professores de Matemática em exercício nas escolas do município de Cônego Marinho, na perspectiva de realização de um diagnóstico de sua formação inicial e continuada, sendo uma continuidade da pesquisa realizada por Vieira e Macêdo (2020).

Este capítulo está organizando em cinco seções, incluindo esta introdução. A segunda seção trata de formação de professores, abordando a formação inicial e continuada. A terceira seção contempla os procedimentos metodológicos, explicitando a trajetória trilhada para o desenvolvimento deste trabalho. Na quarta seção será

apresentada a análise e discussão dos dados. A quinta seção contempla as considerações finais.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pereira (2007), em sua pesquisa, aponta que na década de 1970 o professor era tido como alguém que organizava tudo aquilo que faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo em relação à formação de professores era de treiná-los. Na metade dessa década a formação de professores começa a buscar a meta de educar e transformar. Ainda de acordo com o referido autor, o que causou a greve de professores das escolas públicas, a nível nacional, que aconteceu entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, foi a falta de valorização e de caracterização da profissão docente. Na década de 1980, se referia ao professor como sendo educador, com o objetivo de enfatizar seu verdadeiro papel, passando de um especialista de conteúdo para um facilitador da aprendizagem.

Os estudos sobre formação inicial são importantes, pois possibilitam conhecer o panorama da formação docente ao longo dos anos e as políticas públicas que tratam do tema. Entretanto, "desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18,0% do total das pesquisas em 2007" (ANDRÉ, 2010, p. 177). Esta autora ressalta sua preocupação quanto à formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de investigar o conhecimento que a profissão exige e os desafios que os docentes estão sujeitos a enfrentar.

Soares e Cunha (2010) ressaltam a importância da formação docente e consideram que o simples fato de o professor conseguir falar bem sobre aquilo que aprendeu e realizar o papel de mero transmissor em uma sala de aula não mais é aceito, uma vez que isso, por si só, não constrói conhecimento. Os referidos autores destacam, também, que além das metas a serem alcançadas pelos programas de formação de professores, esses devem evidenciar o perfil do profissional a ser formado, propondo a criação de uma identidade profissional diante do campo em que irá atuar. Nesse sentido, a formação inicial se configura como primeiro momento da preparação para atuação profissional.

A importância da prática docente é destacada por Libâneo (2011), ao considerar que a imersão dos acadêmicos na escola proporciona aos futuros professores, durante

sua formação inicial, a criação de certa intimidade com o ambiente em que irão atuar, levando-os a terem a percepção da importância das disciplinas que são estudadas na teoria e de sua contribuição para aquilo que será realizado na prática.

Em relação à formação continuada, Candau (2007) salienta sua importância ao considerar a necessidade de reconstruir os saberes. Aponta que isso pode ser realizado de muitas maneiras, desde cursos de curta duração e por meio de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, na modalidade presencial ou à distância, bem como por meio da participação em eventos que proporcionam reflexões sobre a prática. Ainda de acordo com essa autora, é necessário reconhecer e valorizar o saber docente, que está baseado nas práticas e experiência do contexto do trabalho em sala de aula. Diante disso, a formação continuada deverá levar em consideração o *lócus* de atuação do docente, a realidade vivenciada, o tempo de carreira e a experiência, para que desta forma os temas abordados e as problematizações realizadas estejam próximas do trabalho dos professores.

Nesse sentido, Lopes (2009, p. 97) considera que:

> [...] a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional são sempre inconclusos, pois ocorrem ao longo da vida, quer pela incorporação de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, quer pela incorporação dos saberes experienciais, gerados "no" e "pelo" fazer do professor.

O referido autor considera que a formação em serviço pode ser uma alternativa para mitigar a ausência de ações formativas que busquem atender às necessidades dos educadores frente as várias demandas e desafios vivenciados na docência. A parceria entre as universidades e escolas de educação básica, visando a oferta desse serviço, pode ser um caminho visto que as políticas públicas de formação continuada são escassas.

Nesse sentido, Candau (2007) ressalta que a formação docente acontece também por meio da prática do professor, ou seja, que o docente aprende no ato de fazer, porém essa prática não deve se limitar apenas nas rotinas de trabalho repetitivas, mas na constante busca pelas inovações e incorporações de novas metodologias, recursos didáticos, e múltiplos instrumentos de avaliação.

Em relação ao compromisso do professor frente ao papel de educador, Freire (2010), aponta que o educando precisa desenvolver sua capacidade crítica em relação àquilo que está sendo proposto ou ensinado. Dessa forma, os alunos serão instigados à

curiosidade e a aprenderem a ser críticos e não simplesmente alguém com a capacidade de receber algo que está sendo transmitido, mas sim como sujeitos capazes de transformar, e esse estímulo precisa partir do educador. Assim, o ensino mediado na sala de aula será associado aos fatos da vida cotidiana pelos alunos.

A respeito das novas atitudes docentes, diante das realidades de um mundo contemporâneo, Libâneo (2011) afirma que o ensino voltado apenas para o acúmulo de informação representa uma prática limitada, que não proporciona a reflexão crítica e participação ativa do aluno na construção do conhecimento. Considera que é necessária uma nova postura do professor, de modo a assumir o seu papel de mediador da aprendizagem e de estar atento às realidades e necessidades individuais. A finalidade dessa sensibilidade é buscar conhecer o educando, valorizar suas experiências adquiridas no cotidiano e que são levadas para a sala de aula com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa, além de explorar e ampliar as potencialidades dos estudantes.

Desta forma, os alunos são os sujeitos pensantes que conseguem ampliar a visão diante dos conteúdos que lhes são apresentados. "O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela" (LIBÂNEO, 2011, p. 38).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2017, p. 12), aborda a importância de relacionar os aspectos do cotidiano, desafios e necessidades da sociedade e a formação do professor, e salienta que "[...] o modo como se conceptualiza o professor e o ensino decorrem da perspectiva que cada sociedade tem, em cada momento, do que é a escola e do seu papel social, e tem influência direta no modo como se pensa e organiza a sua formação profissional". Os valores dos alunos devem ser reconhecidos, bem como suas culturas, seus saberes, o que levará o professor a conhecer o perfil de seus educandos e considerá-lo como ponto de partida para o planejamento de ações didáticas e pedagógicas.

Libâneo (2011), considera que o processo de formação precisa favorecer ao professor requisitos que promovam o saber pensar em sua própria prática, de maneira a se preparar para atuar em sala de aula. Dessa forma, proporcionará aos alunos incentivo à reflexão diante daquilo que é trabalhado.

Nesse sentido Freire (2010), ao abordar a prática progressista, que está ancorada na concepção de educação como meio para a transformação social, enfatiza que esta deve ser introduzida desde a formação inicial. Essa proposta leva o futuro educador a meditar tanto sobre o seu papel, enquanto acadêmico, que não é o de objeto em construção, mas sim de sujeito em formação que simultaneamente aprende e ensina, visto que não há docência sem discência, como sobre o seu compromisso com a educação enquanto direito e ação libertadora. Isso precisa permear a prática docente pois, caso contrário, corre-se o risco dos processos de ensino e de aprendizagem se tornarem um faz de conta que ensinou e que aprendeu.

Nessa proposta, Freire (2010), ressalta que o momento de reflexão sobre a prática é importante e deve também se fazer presente na formação continuada, pois possibilita ao educador avaliar suas ações, verificar se os objetivos foram atendidos, e quais os limites e alcances dos recursos didáticos utilizados na ação pedagógica. Isso permite subsidiar o planejamento, buscando identificar a melhor sequência dos conteúdos a serem trabalhados, e estabelecer uma trajetória que possibilite atingir as metas estabelecidas, almejando sempre contribuir com uma educação de qualidade.

Nesse sentido, Rodrigues (2017) aborda a prática do professor, dando foco no planejamento e no seu acompanhamento, considerando que o trabalho deve ser observado, de forma a verificar se houve cumprimento daquilo que foi proposto. Assim, a prática não pode ser contrária à teoria, pois ambas devem ser orientadas ao mesmo objetivo. Nessa perspectiva, o autor salienta a necessidade de reflexão sobre a prática e sobre o que o educador almeja.

Libâneo (2011), demonstra grande preocupação em relação à motivação que os professores precisam possuir frente às dificuldades que eles vivenciam, ressaltando a necessidade de valorização e a qualificação profissional, o que requer maior investimento e implementação de políticas públicas. O atendimento dessas necessidades implica na maior satisfação dos professores e pode alterar a imagem da profissão, possibilitando a procura por esse campo de atuação.

Por outro lado, Libâneo (2011) destaca que muitos professores tendem a resistir à utilização das novas tecnologias como facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre alguns motivos, aponta para o temor do professor de perder o espaço dentro da sala de aula. Desse modo, a formação continuada tem outra

importante incumbência que consiste na preparação e conscientização do professor quanto à incorporação desses novos recursos.

Em relação à Matemática, de acordo com Huete e Bravo (2006), a aquisição do pensamento matemático proporciona uma visão melhor daquilo que está ao nosso redor, pois age no processo mental, fazendo-o trabalhar. O professor deve possuir a convicção de que o conhecimento matemático não é algo transferível, mas construído a partir de abstrações, compreensões de conceitos, entendimentos sobre a utilização de métodos e procedimentos. Se estiver imbuído dessa concepção os professores tendem a não oprimir os alunos, mas a oferecer condições para eles pensarem.

Segundo Lorenzato (2010), a maneira como os alunos se comportam na sala de aula em relação à Matemática depende de como essa disciplina é apresentada a eles, a qual será responsável pelo êxito ou mau desempenho. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de desempenhar bem o seu trabalho, buscando metodologias de ensino que favoreçam um processo ativo de ensino.

Nessa perspectiva, D`Ambrósio (2010), considera necessário que o aluno tenha prazer em aprender, mas isso depende do perfil do professor. Cabe ao educador ter uma boa didática para ensinar, exercendo o papel de motivador, para que os alunos sejam convencidos da importância do conteúdo que está sendo estudado.

Para Lorenzato (2010), o professor de Matemática precisa estar atento às manifestações dos alunos frente ao conteúdo ensinado. Para isso, é importante salientar que o educador precisa contribuir para que o educando alcance a autonomia. Nesse sentido, cada ação praticada pelo aluno tem sua importância, cabendo ao professor de Matemática ter a percepção e sensibilidade, permitindo que ocorra um diálogo entre educador e educando para que os problemas que interferem na aprendizagem sejam sanados.

A Matemática é uma disciplina de natureza hierarquizada em relação aos conteúdos contemplados em sua estrutura curricular, por isso há uma coesão interna. Assim, existe a questão dos pré-requisitos, pois para aprender um determinado conteúdo é necessário que o aluno tenha os conhecimentos prévios necessários para que haja uma sequência no ensino. No entanto, o professor precisa se planejar para saber onde quer chegar, traçando objetivos relacionados aos conteúdos a serem trabalhados (HUETE; BRAVO, 2006).

As disciplinas didáticas associadas ao saber matemático favorecem ao futuro professor uma prática que visa o ensino e o incentivo aos alunos a buscarem compreender o porquê da sequência do conhecimento matemático. Além disso, a pesquisa e os métodos atualizados também são incentivados a serem praticados e utilizados conjuntamente.

D`Ambrósio (2010, p. 87), cita as seguintes características necessárias para um bom professor de Matemática: "1. visão do que vem a ser a Matemática; 2. visão do que constitui a atividade Matemática; 3. visão do que constitui a aprendizagem da Matemática; 4. visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem da Matemática".

No que se refere ao ambiente de trabalho, Lorenzato (2010) ressalta que muitos profissionais, como o dentista, o cozinheiro, têm seus ambientes de trabalho. Considera que o professor de Matemática também precisa de um local que proporcione uma aula diferenciada, bem como aula prática. Nesse caso, sugere o Laboratório de Ensino de Matemática para que, por meio da pesquisa e da criatividade, as aulas possam ser ministradas de maneira a proporcionar aos alunos prazer em aprender.

O docente ao ensinar Matemática precisa estar convicto em relação à sua concepção sobre o ensino de Matemática para que saiba motivar seus alunos quanto à importância da construção do conhecimento matemático, para que tenham como meta a descoberta. "Formalmente, pretende-se conhecer os valores da aprendizagem Matemática: facilitar os meios para raciocinar e pensar melhor" (HUETE; BRAVO, 2006, p. 18).

Um professor que vê a necessidade da constância na formação, consegue perceber os resultados de sua prática e tende a buscar, por meio da pesquisa, um direcionamento daquilo que tem mais relevância para o crescimento na sua profissionalização e os frutos do seu trabalho que está no sujeito da sua prática, que é o aluno, visto que "a pesquisa em Educação Matemática é uma área forte, em desenvolvimento, que se baseia em campos como a psicologia, a sociologia, a ciência cognitiva e a filosofia" (SUTHERLAND, 2009, p. 12).

A pesquisa dá subsídios ao professor para saber lidar com os diversos questionamentos que surgem na sala de aula pelos próprios alunos sobre conteúdos, como também para analisar sua própria prática. Além disso, o professor precisa

conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático; isso o ajudará a problematizá-lo e mobilizá-lo da forma que seja mais adequada, tendo em vista a realidade escolar onde atua, os objetivos pedagógicos relativos à formação dos estudantes, tanto no que respeita ao desenvolvimento intelectual e à possibilidade de compreender e atuar melhor no mundo (FIORENTINI, 2005).

Demo (2011) afirma que muitos professores estudam somente durante a formação inicial, o que acarreta um ensino precário. A pesquisa consiste em um processo que possibilita ao professor dar continuidade aos estudos, mantendo-o professor atualizado e habilitado para articular a teoria com a prática por meio da pesquisa educacional.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, realizada no município de Cônego Marinho. Os sujeitos da pesquisa foram todos os quatorze professores de Matemática que atuam nas escolas da região escolhida.

Os dados foram coletados por meio de questionários, que foram distribuídos para todos os quatorze professores da amostra. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 86), o "questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Em relação à natureza, refere-se a uma pesquisa qualitativa. Os dados foram analisados de acordo com as respostas obtidas e em relação às quantidades de profissionais que responderam.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

No município de Cônego Marinho existem vinte instituições de ensino, sendo cinco escolas estaduais, quatorze municipais e uma sob a responsabilidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Nessas escolas, há quatorze professores de Matemática em exercício, os quais responderam o questionário. Em relação à questão relacionada à formação que possuíam quando começaram a trabalhar como professor na educação básica, sete

deles afirmaram que começaram a ministrar aulas possuindo apenas o ensino médio completo; quatro iniciaram a carreira docente ainda no período da graduação (três graduandos em Licenciatura em Matemática e um em Gestão Ambiental); e três iniciaram a carreira já com o curso Superior de Matemática completo.

Essa constatação em relação a um passado relativamente próximo, o ingresso de professores sem a formação necessária no ensino básico ofertado no município, se deu em razão da falta de docentes habilitados, situação recorrente no país, especialmente em Matemática, Física e Química, chamada por Gatti *et al*. (2019) de áreas duras.

Lopes (2020) chama a atenção para a situação verificada no estado de São Paulo, no referido nível de ensino, apenas 62,7% das turmas contaram com professores com a formação compatível. O autor salienta que se surpreendeu com a constatação, não era o que se esperava, visto que se trata do estado mais populoso do país, privilegiado economicamente, com maior número de instituições formadoras, talvez com melhores condições para acesso e permanência. A posição desse ente federativo não é nada confortável encontra-se a frente apenas dos estados do Acre e Bahia. Portanto, se fazem necessárias pesquisas que venham elucidar esse fato, os professores formados no estado, não tem feito opção pela carreira docente ou número de habilitados não tem dado conta da necessidade demanda pela educação básica?

Esse resultado é relevante para o município, pois apesar de parte dos professores terem iniciado a carreira docente sem serem habilitados, eles concluíram sua formação no Ensino Superior.

Atualmente, todos os professores de Matemática do município de Cônego Marinho são graduados em Matemática. Foi constatado, também, que oito deles são formados no Curso Superior de Licenciatura em Matemática; um tem outra formação universitária além do curso de Licenciatura em Matemática; e cinco professores possuem curso de especialização *lato sensu*.

Freire (2010) e Libâneo (2011), afirmam que a formação não deve estar centrada no acúmulo de informação, mas no desenvolvimento do pensamento crítico e na construção do conhecimento, o que pode ter sido alcançado, pelo menos parcialmente, pelo curso de especialização.

Quanto à motivação que os levaram a optar pela profissão de Professor de Matemática, três professores responderam que o motivo principal foi a “necessidade de

se graduarem em um curso superior e pela falta de opção de outro curso". Outros dez sujeitos da pesquisa apontaram que o principal motivo foi a "facilidade com o conteúdo de Matemática e a vocação pela profissão docente". E, para um dos professores pesquisados, a "facilidade com o conteúdo de Matemática e a falta de opção de outros cursos superiores" se tornaram no fator motivador.

Sobre a opinião de como se dá a formação de Professores de Matemática, um dos professores acredita que a formação acontece no período acadêmico e enquanto estiver fazendo curso de especialização. Outros doze professores concebem a formação de professores de Matemática como algo que acontece desde a formação inicial, em cursos de especialização e por meio de sua própria prática, aproximando da concepção de formação contínua. E um professor, respondeu que a formação se inicia desde a educação básica e se estende durante toda a vida profissional.

Ao afirmarem que a formação é um processo contínuo, os professores manifestam uma concepção consistente com Fiorentini (2005), que considera que o saber é algo em movimento.

Quando questionados sobre de que maneira a formação continuada tem sido discutida nos ambientes de trabalho, dois professores responderam que a temática quase não se discute, isso mostra o quanto esse assunto ainda precisa ser levado mais a sério nos ambientes de trabalho, pois apenas dois professores relataram que a escola promove reuniões para discutir a temática. Os outros nove professores responderam que o assunto somente é discutido entre os professores. E apenas um professor mencionou que o assunto foi debatido no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Foi perguntado aos professores de Matemática do município de Cônego Marinho se eles haviam concluído algum curso de pós-graduação, verificou-se que cinco deles (35,7% dos professores) concluíram uma pós-graduação *lato sensu*, sete professores (50,0% da amostra) não participaram de curso de especialização, e dois professores (14,3% da amostra) estão cursando pós-graduação *lato sensu*.

Para aqueles professores que afirmaram já terem cursado uma especialização *lato sensu*, foi perguntado se houve melhora na sua prática em sala de aula e todos responderam que sim. Nesse sentido, o professor 1, por exemplo, considera que "a pós-graduação possibilitou sanar algumas dificuldades ainda do curso de graduação e,

posteriormente, melhorar a prática em sala de aula". O professor 2 valorizou a questão da prática pedagógica ao afirmar que a pós-graduação "ajudou muito a desenvolver mais práticas pedagógicas". Os dois professores que ainda estão cursando a especialização fizeram questão de ressaltar a satisfação com a continuidade de sua formação. Nesse sentido, o professor 7 destacou que sua formação continuada, ainda está em processo de conclusão, "mas os conhecimentos adquiridos são muito importantes e úteis" e, o professor 8, afirmou que "os métodos de ensino e aprendizagem foram aperfeiçoados".

De acordo com essas respostas, é possível perceber quão valiosa é a formação continuada tendo em vista que cada vez que se amplia essa formação é possível avançar em novos conhecimentos teóricos e/ou metodológicos e colocá-los em prática, possibilitando, assim, o desenvolvimento profissional do professor e, consequentemente, potencializando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Sobre a prática em sala, foi perguntado se o professor de Matemática deve refletir sempre sobre a prática docente e ser um pesquisador, e todos responderam que sim. Segundo o professor 4

> "não devemos nos acomodar, é preciso sempre estudar, pesquisar, rever conceitos, testar novas metodologias, apesar das dificuldades do cotidiano, da correria e de outros fatores que nos desmotivam. Não devemos deixar de acreditar na educação."

Nesse sentido, Demo (2011, p. 17), salienta que "Pesquisar é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória."

O professor 1 afirmou que "a pesquisa incentiva novas descobertas e melhora a prática docente. A Matemática não tem limites quanto à margem de novas práticas". E, o professor 9 considerou que "o professor de Matemática da atualidade deve despertar no aluno o gosto pela Matemática e, para isso, precisa utilizar tarefas do cotidiano e atividades relativas à realidade do aluno". Com essa afirmação, percebe-se a necessidade de o professor ser também um motivador, conforme aponta Demo (2011, p. 90), ao afirmar que "o professor precisa investir na ideia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação".

O professor 10 ressaltou a importância de “discutir (debater) com alunos temas do cotidiano deles, com a linguagem deles”. E, o professor 7 comentou que o professor deve sempre refletir e ser um pesquisador, pois “devemos sempre buscar novas formas de ensino e novas metodologias”.

De acordo com as opiniões dos professores, o que de fato eles precisam é debater mais sobre a temática, discutindo entre eles, em reuniões específicas, buscando participar de eventos e cursos orientados à formação continuada.

A pesquisa possibilitou descobrir também se os docentes introduzem materiais didáticos como recurso metodológico para auxiliar no ensino da Matemática. Esse dado foi também relevante para a pesquisa, pois está voltado para a prática docente. Foi constatado que apenas um professor respondeu não utilizar outro material didático além do livro-texto, e do quadro e giz; este justificou que a escola não possui outros recursos disponíveis.

Outros seis dos professores pesquisados afirmaram utilizar jogos matemáticos ou materiais manipuláveis; quatro deles afirmaram utilizar, além de jogos ou materiais didáticos manipuláveis, *softwares* matemáticos; um professor utiliza jogos ou materiais manipuláveis, jornais e revistas; um introduz jogos ou materiais didáticos manipuláveis e videoaulas; um prefere *softwares* matemáticos e *data show*.

Quando questionados sobre o que tem mais atrapalhado em relação à satisfação com a profissão, treze professores apontaram que o motivo maior pela insatisfação é tido pela falta de interesse dos alunos em aprender os conteúdos matemáticos. Nesse sentido, o professor 4 justificou que:

> “Precisa de apoio da família na vida escolar dos alunos, quando ela nos impõe o dever de educar, tirando de si tal responsabilidade e ainda cobra resultado positivo em todos os aspectos, de valores éticos e morais, além da escolarização na qual já encontramos obstáculos demais ao tentar ensinar para quem não quer aprender.”

Apenas um professor respondeu que o que mais atrapalha é a desvalorização da profissão em relação aos pagamentos de salários. Mesmo a Educação no estado de Minas Gerais vivendo um momento delicado em relação à luta pela valorização da profissão e por melhores salários, isso não mudou o olhar sobre a óptica da maioria dos professores desta região de que o maior empecilho para se chegar na satisfação radica na falta de interesse dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Metaforicamente, pode-se pensar no professor como um atleta que corre os cem metros, mesmo após concluir aquele percurso ele sabe que virão outras corridas. E que a cada corrida ele tira algo novo, pois se aprende mais e ganha mais experiência. Isso acontece com o professor, que fica mais experiente a cada processo de formação concluído, a cada objetivo traçado e a cada meta alcançada, vai se aperfeiçoando e aprendendo algo novo.

Todos os professores de Matemática do Município de Cônego Marinho em atuação, são habilitados, apesar de parte deles terem iniciado a carreira docente antes de concluírem o curso de Licenciatura em Matemática, com o tempo buscaram essa formação.

A formação continuada pode ser comparada também a uma escada, em que cada experiência consiste em um degrau, que leva para cima. E percebe-se que a maioria dos professores de Matemática parou de subir os degraus, pois se estacionaram após a graduação no quesito formação continuada.

O que falta é mais incentivo para continuar seu processo formativo, mais esclarecimento sobre a continuidade da formação e mais motivação. Assim, constata-se que os sistemas de ensino precisam agir mais, pois segundo relato dos professores é pouco o incentivo que recebem.

Sobre a prática docente em sala de aula, aqueles que já fizeram curso de especialização *lato sensu*, consideram que houve mudança significativa. O que se pode dizer segundo eles é que a pós-graduação ajudou a superar as deficiências da graduação, levando a uma melhoria nas práticas pedagógicas.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois foi possível compreender em relação a identidade profissional dos professores participantes da pesquisa. O diagnóstico em relação à formação inicial e continuada foi realizado e possibilitou identificar a situação de cada um no início de carreira, os processos formativos que experienciaram, suas concepções sobre os principais aspectos vivenciados em suas práticas profissionais e a situação atual desses docentes.

Quanto à motivação que levou os docentes a escolherem a profissão, a maioria dos professores iniciou a carreira docente motivados pelo conhecimento matemático e

pelo desejo de ensinar. Quanto à concepção sobre formação de professores, mais de 80,0% concebem a formação como algo em construção. E como foi relatado por eles, que o professor precisa sempre refletir sobre a prática e ser um pesquisador, então a formação precisa fazer parte dessa tríade do educador: formação, pesquisa e reflexão sobre a prática.

É importante ressaltar que é fundamental a utilização dos materiais didáticos, como recurso metodológicos, para auxiliar no ensino de Matemática de forma satisfatória e coerente com o planejamento e objetivos propostos para cada tema/conteúdo matemático, pois quando um material didático é utilizado incorretamente, se torna apenas mais um material. No entanto, quando é utilizado com o propósito de desenvolver a abstração e potencializar a produção/mobilização do conhecimento matemático pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre - Rio Grande do Sul, v. 33, n. 3, p. 174-181, jun. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores**: tendências atuais. 1. ed. São Carlos (SP): Edufscar, p. 139-152, 2007.

D`AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 19 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORENTINI, Dario. A formação Matemática e didático - pedagógico nas disciplinas. **Revista de Educação PUC - Campinas,** Campinas, n. 18, p. 107-115, junho 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2010.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

HUETE, Juan Carlos Sánchez; BRAVO, Jose Antonio Fernandez. **O ensino da Matemática**: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Lailson dos Reis Pereira. **Formação do professor de Matemática "para" e "na" EJA – Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba**.**

LOPES, Lailson dos Reis Pereira. **Estado do conhecimento da abordagem dada às disciplinas dos ramos de Análise Matemática, Álgebra e Geometria nos cursos de licenciatura em Matemática (2001-2019).** 2020, 172 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de Matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, p. 03-37, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES, Ângela. **A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores.** 2017. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SUTHERLAND, Rosamund. **Ensino eficaz de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, Eder José; MACÊDO, Josué Antunes de. Um estudo do perfil dos professores de matemática do município de Cônego Marinho em relação à formação inicial e continuada. In: FREITAS, Patrícia Gonçalves de; MELLO, Roger Goulart. (Orgs.). **Educação em foco:** desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. v. 3. Rio de Janeiro (RJ): e-publicar, p. 318-337, 2020.

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A ESTRATÉGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-6

Malcus Cassiano Kuhn [1]

[1] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado/RS. Líder do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional.

RESUMO

O artigo aborda a formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica, com foco na estratégia de resolução de problemas. Tem por objetivo trazer reflexões sobre a resolução de problemas na formação continuada de 24 professores de Matemática em serviço. É uma pesquisa quanti-qualitativa, com aproximações de uma pesquisa-ação. A formação foi desenvolvida por meio de dois cursos de extensão gratuitos, ambos com 40 horas, no primeiro semestre de 2019. A formação consistiu no estudo da estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se teoria e prática na resolução de problemas matemáticos, focando-se em conhecimentos matemáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, em um curso, e em conhecimentos matemáticos do Ensino Médio, no outro. A formação continuada possibilitou a ressignificação de conhecimentos matemáticos e da estratégia de elaboração e resolução de problemas no fazer pedagógico de professores de escolas públicas. Fomentando os professores para a utilização dessa estratégia nas aulas de Matemática é possível que eles desenvolvam as competências e as habilidades relacionadas com a elaboração e a resolução de problemas em estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor. Matemática. Elaboração de Problemas. Resolução de Problemas.

1. INTRODUÇÃO

O tema formação de professores é complexo e urge atenção diante do momento de mudanças pelo qual nosso sistema educacional está passando, em especial, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Gatti (2014) aponta que as lacunas na formação inicial e continuada dos educadores são evidentes e merecem um olhar especial. De acordo com Kuhn e Bayer (2013), para uma melhor qualidade no ensino, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, é necessário que o professor possua um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construído ao longo de sua experiência.

A formação de professores começa a ser discutida em diversos âmbitos, o que deve contribuir significativamente para a prática pedagógica. Felizmente, as universidades, principais responsáveis pela formação de professores, estão reavaliando os processos de formação e buscando *in loco*, investigar os problemas na formação dos profissionais da educação. Eventos relacionados à Educação Matemática também discutem o tema, como por exemplo, o XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), realizado em 2019, abordou a temática "Educação Matemática com as Escolas da Educação Básica: Interfaces entre pesquisas e salas de aula".

Nesse contexto, esta investigação se propõe a trazer reflexões sobre a resolução de problemas na formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica (EB). Trata-se de um processo educativo que promoveu a interação entre um Instituto Federal e escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), por meio de dois cursos de extensão para professores de Matemática, realizados no primeiro semestre de 2019. Um deles foi voltado para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e o outro, para o Ensino Médio (EM). Com esses cursos, pretendeu-se potencializar a metodologia de resolução de problemas como estratégia na construção do conhecimento matemático durante a formação continuada de professores de Matemática em serviço.

O estudo foi realizado por um grupo de pesquisa vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Lajeado. É uma pesquisa quanti-qualitativa, com aproximações de uma pesquisa-ação. Utilizaram-se os métodos teóricos de análise e síntese com leituras de documentos e autores que

abordam a formação inicial e continuada de professores e a resolução de problemas em Matemática.

O artigo está estruturado com uma abordagem teórica sobre a formação continuada de professores e a resolução de problemas matemáticos. Também se apresenta o procedimento da investigação e uma discussão da formação continuada realizada, para fechar o artigo com as considerações finais do estudo.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Gatti (2014), a análise de temas recorrentes em pesquisas e que se debruçam sobre a formação inicial de professores apontam um cenário diverso, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Cenário da formação inicial de professores no Brasil

- Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciados em curso;
- Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- Pouca penetração e consideração das orientações e resultados das discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição no foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- Estágios curriculares sem projetos e sem apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para atuar na formação de professores;
- Há características sócio educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Fonte: Adaptado de Gatti (2014).

Levando-se em consideração o cenário apontado por Gatti (2014), percebe-se que a formação dos professores no Brasil demanda especial atenção. Sabe-se das

dificuldades dos professores em continuar sua formação após a conclusão de seus cursos de licenciatura. O envolvimento com o cotidiano do fazer pedagógico, bem como, os custos de uma formação continuada podem afastá-los de espaços que propiciem a discussão e a reflexão sobre as suas práticas educativas. É nesse contexto que os dois cursos de formação continuada, ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado, buscaram contribuir.

Autores, entre eles Nóvoa (2009), argumentam sobre a importância de uma formação de professores construída dentro da profissão. Para o referido autor, a formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de problemas escolares, de análise de práticas educativas. Isso porque, ainda segundo Nóvoa (2009), há no campo da educação um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que, por fim, acabam se traduzindo em uma pobreza de práticas.

Candau (1996) destaca que na formação continuada o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola e que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente. Acrescenta ainda que, para o adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, pois as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial são diferentes daqueles que possuem mais tempo de experiência e estão mais no final de carreira.

Disso decorre a necessidade de se oportunizar espaços formativos de interação colaborativa, que valorizem o trabalho em equipe, para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos, identificar os problemas existentes e buscar resolvê-los para qualificar o seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2009). Dessa forma, a formação continuada precisa se voltar para o professor em exercício, tendo como função básica contribuir para a ampliação e alteração, de maneira crítica, da própria prática docente.

Nessa perspectiva, defende-se o contexto da formação continuada como um espaço que favorece ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores. E para elucidar melhor esse ponto de vista, vale ressaltar o entendimento de Falsarella (2004) acerca da formação continuada:

> [...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (FALSARELLA, 2004, p. 50).

E, dentro dessa esfera, destaca-se a necessidade de o professor estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois por meio de formações continuadas, ele poderá qualificar a sua prática docente e o seu conhecimento profissional (IMBERNÓN, 2006). Para tanto, também é importante se levar em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do professor só terá sentido se relacionar a sua vida pessoal, individual e a interação com o coletivo (IMBERNÓN, 2006).

Outro aspecto de suma importância no contexto da formação de professores diz respeito ao saber docente. De acordo com Tardif (2002, p. 36), "o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Desse modo, Tardif (2002) aponta que cabe ao professor conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de conhecer aspectos relativos às ciências da educação e à pedagogia e, também, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

Nesse ponto, vale mencionar que durante o processo de formação continuada, objeto deste artigo, questões relativas às metodologias de ensino foram desenvolvidas, sobretudo, metodologias ativas, como a resolução de problemas em Matemática. Cabe destacar que "metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (MORAN, 2018, p. 4).

A opção por trabalhar, durante a formação continuada, com metodologias ativas decorre do entendimento da importância de desenvolver a autonomia dos estudantes. Berbel (2011) aponta que uma das principais habilidades desenvolvidas nos estudantes quando se faz uso de metodologias ativas é a autonomia. Isso acontece, segundo a autora, quando inclui:

> O fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a

> conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (BERBEL, 2011, p. 28).

Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador e mediador do conhecimento, proporcionando um espaço de aprendizagem em que o estudante seja sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o estudante assume o papel de protagonista, envolve-se diretamente, participando e refletindo em todas as fases dos processos supramencionados (MORAN, 2018).

Nesse sentido, projetaram-se dois cursos de formação continuada de professores de Matemática que buscassem alternativas pedagógicas a fim de enfrentar os desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, uma vez que a realidade atual exige profissionais preparados, adequadamente, para atender às exigências dos avanços da ciência e da tecnologia. Sendo, nesse contexto, a escola a instituição responsável em preparar os estudantes que atuam nessa sociedade.

3. POR QUE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS?

Os sistemas nacionais de avaliação da EB, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), junto com os sistemas de avaliação internacional, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), cada vez mais têm exigido dos estudantes a competência para resolução de problemas, e não somente em Matemática.

O Enem, por exemplo, traz em sua matriz de referência, no eixo cognitivo, comum a todas as áreas de conhecimento, que o estudante deve enfrentar situações-problema, ou seja, selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

De acordo com Brasil (2008), a matriz de referência que norteia os testes de Matemática do Saeb está estruturada sobre o foco da resolução de problemas. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os estudantes têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução:

> A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades tais como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular

> formas de raciocínio como intuição, dedução e estimativa (BRASIL, 2008, p. 129).

Dante (2000) defende o trabalho com resolução de problemas matemáticos como a principal forma de se alcançar os objetivos da Matemática em sala de aula, entre eles, o de fazer o estudante pensar produtivamente. O autor destaca ainda:

> Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problema (DANTE, 2000, p. 15).

Para se resolver e encaminhar a solução de um problema, segundo Polya (1978), quatro etapas principais podem ser empregadas: compreensão do problema, construção de uma estratégia de resolução, execução de uma estratégia escolhida e revisão da solução.

De acordo com a BNCC, cuja versão final para a Educação Infantil (EI) e o EF foi homologada em 2017, e a versão final para o EM foi homologada em 2018:

> A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à *resolução e formulação de problemas* em contextos diversos. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para *resolver problemas* mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade (BRASIL, 2018, p. 471, grifo nosso).

Dentre as 10 competências gerais da EB, previstas no documento da BNCC, descreve-se uma delas que está diretamente relacionada à resolução de problemas. Destaca-se que essa competência prevê não somente a resolução de problemas, mas também, a criação de problemas:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, *formular e resolver problemas e criar soluções* (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Considerando-se os diversos campos da Matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade), espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilizá-la para resolver problemas, aplicando

conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2018). A EB tem compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, que é definido como:

> As competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2018, p. 266).

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, o documento da base sugere os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem (BRASIL, 2018). No EF, o componente curricular de Matemática deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de oito competências específicas, destacando-se duas que estão diretamente associadas à resolução de problemas:

> Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
>
> Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados) (BRASIL, 2018, p. 267).

Para o desenvolvimento dessas oito competências específicas no EF, a BNCC organiza o componente curricular Matemática em cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística (BRASIL, 2018). Os nove anos do EF apresentam essas cinco unidades temáticas, com a ampliação progressiva, ano a ano, de objetos de conhecimento e habilidades. Acrescenta-se que "na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e também na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas" (BRASIL, 2018, p. 275). Nos anos finais do EF também é importante que os estudantes desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto:

> Para favorecer essa abstração, é importante que os alunos reelaborem os problemas propostos após os terem resolvidos. Por esse motivo, nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Assim, pretende-se que os alunos formulem novos problemas, baseando-se na reflexão e no questionamento sobre o que ocorreria se alguma condição fosse modificada ou se algum dado fosse acrescentado ou retirado do problema proposto (BRASIL, 2018, p. 299).

Nesse sentido, o documento da BNCC aponta que, em Matemática, os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas (BRASIL, 2018). Para tanto, devem desenvolver competências que envolvam raciocinar, representar, comunicar e argumentar. Dentre as cinco competências específicas de Matemática e suas Tecnologias, para serem desenvolvidas pelos estudantes do EM, duas delas têm relação direta com a resolução de problemas:

> Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
>
> Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional, etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas (BRASIL, 2018, p. 531).

As habilidades indicadas para o desenvolvimento dessas competências específicas estão relacionadas à interpretação, construção de modelos, resolução e formulação de problemas em contextos diversos. Isso implica em fazer uso da Matemática numa variedade de contextos, ou seja, ter o letramento matemático desenvolvido. Com relação à resolução de problemas, complementa-se que:

> Para resolver problemas, os estudantes podem, no início, identificar conceitos e procedimentos matemáticos necessários ou os que possam ser utilizados na chamada formulação matemática do problema. Depois disso, eles precisam aplicar esses conceitos, executar procedimentos, e ao final, compatibilizar os resultados com o problema original, comunicando a solução aos colegas por meio de argumentação consistente e linguagem adequada (BRASIL, 2018, p. 535).

Quando o professor adota a metodologia da resolução de problemas, seu papel será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos estudantes, de modo que estas sejam produtivas, levando-os a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos. Deve criar um ambiente de cooperação, de busca, de exploração e descoberta, deixando claro que o mais importante é o processo e não o tempo gasto para resolvê-lo ou a resposta final. Sendo assim, o professor deve propor a elaboração

e a resolução de problemas que possibilitem a produção do conhecimento, onde o estudante participa ativamente compartilhando resultados, analisando reflexões e respostas, enfim aprendendo a aprender.

4. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Para atingir o objetivo desta investigação, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, consistindo no levantamento quantitativo dos dados para posterior interpretação e análise da realidade, no que se refere às percepções de professores sobre a estratégia de resolução de problemas em aulas de Matemática nos anos finais do EF e não EM. Nesse sentido, Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71), referindo-se à contribuição dos métodos mistos na pesquisa educacional, elucidam que:

> [...] os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de relevância para a Educação com *corpus* organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

O objeto desta pesquisa se encontra no próprio processo de ensino. A amostra da pesquisa é constituída por 24 professores de Matemática da EB, que participaram de uma formação continuada focada na estratégia de resolução de problemas. Logo, a pesquisa tem aproximações com uma pesquisa-ação.

Segundo Gil (2017), na pesquisa-ação o investigador se envolve no processo e sua intenção é agir sobre a realidade pesquisada. “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados um diário com observações do pesquisador e um questionário composto por quatro questões abertas, aplicado no último encontro da formação continuada, solicitando que os professores avaliassem o curso do qual fizeram parte.

O grupo pesquisado é formado por 24 professores de escolas públicas: 16 do sexo feminino e 08 do sexo masculino; 13 com vínculo empregatício efetivo e 11

temporários. Em relação à experiência profissional docente, levantaram-se os dados descritos no Quadro 2:

Quadro 2 – Experiência docente

Tempo de docência	*Número de professores*	*Percentual (%)*
Até 5 anos	12	50
De 5 a 10 anos	07	29,17
Acima de 10 anos	05	20,83
Total	24	100

Fonte: Do autor.

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, observa-se que a maioria dos professores (79,17%) possui menos de 10 anos de experiência docente. Embora a experiência docente fosse recente, observou-se que eles participaram ativamente das atividades propostas, compartilhando experiências e dificuldades com o grupo, favorecendo o ressignificado de conhecimentos matemáticos e da estratégia de elaboração e de resolução de problemas matemáticos de forma colaborativa. A diversidade de tempo de atuação profissional desses professores enriqueceu os debates durante a formação realizada. Destaca-se a procura pela formação por parte de professores que estão a menos tempo na atividade docente, oportunizando-se momentos de trocas de experiências para atendimento aos seus anseios, conforme destacado por Candau (1996).

A formação dos professores que participaram da formação continuada é apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Formação dos professores

Formação	*Número de professores*	*Percentual (%)*
Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas e Especialização	01	4,16
Licenciatura em Ciências Exatas	10	41,67
Licenciatura em Ciências Exatas e Especialização	03	12,50
Licenciatura em Matemática	06 (04 em curso)	25
Licenciatura em Matemática e Especialização	04	16,67
Total	24	100

Fonte: Do autor.

Com relação à formação inicial dos professores se verificou que 13 possuem Licenciatura em Ciências Exatas, 06 possuem Licenciatura em Matemática, 04 estão em

fase final do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de Educação a Distância (EaD) e 01 possui Licenciatura em Ciências Biológicas. Dos 24 professores que participaram da formação continuada, apenas ⅓ possui Especialização, o que corresponde a 08 professores.

A partir da breve descrição do percurso metodológico e da amostra pesquisada, parte-se para a descrição da metodologia da formação continuada dos professores de Matemática.

5. METODOLOGIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Diante das orientações propostas nos documentos legais que norteiam a EB brasileira e das competências exigidas nos sistemas de avaliação nacional e internacional, tais como Saeb, Enem e Pisa, questiona-se como é possível desenvolver a competência para resolução de problemas em estudantes de escolas públicas da EB. Nesse sentido, desenvolveu-se a estratégia de resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores da EB, por meio de dois cursos de extensão gratuitos, com 40 horas cada, um focando conhecimentos matemáticos desenvolvidos nos anos finais do EF e o outro, conhecimentos matemáticos abordados no EM.

Cada curso teve 10 encontros, desenvolvidos no IFSul Câmpus Lajeado, nos meses de abril, maio e junho de 2019, em terças-feiras, no horário das 18h 30min às 22h 30min, de forma intercalada e quinzenalmente, permitindo que os interessados participassem dos dois cursos, o que foi feito por 08 professores.

O curso voltado para conhecimentos matemáticos dos anos finais do EF teve a participação de 15 professores. A metodologia do curso consistiu na investigação sobre a estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se a teoria com a prática na resolução de problemas matemáticos, relacionados com conteúdos dos campos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Matemática Financeira e Estatística.

Já o curso com foco em conhecimentos matemáticos abordados no EM contou com a participação de 09 professores. A metodologia desse curso também se constituiu na investigação sobre a estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se a teoria com a prática na resolução de problemas matemáticos, relacionados aos seguintes conteúdos: Estatística; Matemática

Financeira; Progressão Aritmética; Progressão Geométrica; Sistemas Lineares; Análise Combinatória; Probabilidade; Função Afim; Função Quadrática; Função Exponencial e Função Logarítmica. Também se explorou a resolução de problemas a partir de questões do Enem, especialmente relacionadas com Geometria.

A formação continuada foi desenvolvida pelo pesquisador, licenciado em Matemática e com Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciências e Matemática, com 20 anos de experiência docente em diferentes níveis de ensino.

6. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES

Embora os professores tenham apontado dificuldades na conciliação de horários com as atividades nas escolas e no deslocamento até o local da formação (origem de diferentes municípios) e que as quatro horas de cada encontro se tornassem um pouco cansativas após um dia de trabalho nos estabelecimentos de ensino, a avaliação da formação continuada foi positiva, conforme os excertos descritos no Quadro 4:

Quadro 4 – Avaliação da formação continuada pelos professores

– "Destaco os materiais práticos, concretos, para explicar alguns conteúdos. Atividades explicativas e corrigidas. Atividades debatidas no grupo. Esclarecimento de algumas dúvidas. Boa interação aluno – aluno e professor – aluno. Algumas atividades que realizamos em aula já apliquei com meus alunos do ensino médio".
– "Gostei da quantidade de material, explicações de forma clara e bem elaborada. As atividades agregam muito conhecimento e material para ser trabalhado com os alunos, muita troca de experiências entre professor e colegas, isso foi ótimo".
– "Conteúdos variados, não foi cansativo. A prática feita em análise combinatória foi maravilhosa. Os espaços de discussão eram ótimos, pois discutíamos vários olhares sobre uma mesma questão. Isso possibilitou pensar de maneiras diferentes e com mais variedade. Foi estimulada a criação de perguntas aos alunos, o que foi muito bom".
– "Estatística foi o conteúdo mais importante para meu aprendizado, porque foi trabalhado de forma contextualizada o que permitiu uma melhor compreensão e uma simplificação deste conteúdo, tão pouco trabalhado".
– "É sempre importante buscar aprimorar os nossos conhecimentos. Sempre há algo de novo para aprender. Atividades bem elaboradas que posso reaproveitar para com os meus alunos. Problemas muito bem elaborados, com situações do cotidiano. Momento de trocas de experiências".
– "Hoje me sinto mais confiante em que muito do que estou fazendo em sala de aula está de acordo com o que foi trabalhado. Também serviu para que eu reveja alguns aspectos, corrija-os e melhore o meu trabalho".

Fonte: Do autor.

Os professores destacaram que a formação continuada foi um momento de: aprendizado, provocação para mudanças, reflexão sobre a prática docente e conhecimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Os apontamentos dos professores apontaram que a formação provocou uma reflexão sobre a prática, estando coerente com as ideias defendidas por Falsarella (2004), Kuhn e Bayer (2013), Imbernón (2006) e Nóvoa (2009). Também afirmaram que as formações contribuíram para seu fazer pedagógico, pois permitiram: a busca de novos conhecimentos; a realização de atividades desafiadoras; a revisão de práticas pedagógicas e um aprofundamento sobre a estratégia de elaboração e resolução de problemas.

A partir da avaliação dos professores e das atividades desenvolvidas durante a formação continuada, apresentam-se algumas considerações deste estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as orientações propostas nos documentos legais que norteiam a EB, especialmente os PCN e a BNCC, e as competências exigidas nos sistemas de avaliação nacional e internacional, tais como Saeb, Enem e Pisa, finaliza-se este texto enfatizando a importância do estudo sobre a estratégia de resolução de problemas na formação inicial e continuada de professores de Matemática. Não apenas estudá-la, mas vivenciá-la na prática, para que os atuais e futuros professores a incorporem no seu fazer pedagógico. Ressalta-se que, além da resolução de problemas, os professores deveriam promover a elaboração de problemas, conforme indicado na BNCC, evidenciando-se o desejo de uma postura ativa e criativa do estudante nas aulas de Matemática.

Para o desenvolvimento da estratégia de resolução de problemas, durante a formação continuada, foi necessário ressignificar conhecimentos matemáticos com os professores, pois alguns conceitos não eram bem compreendidos, como por exemplo: arranjo e combinação no estudo da Análise Combinatória; medidas de tendência central e medidas de variabilidade no estudo da Estatística.

Acredita-se que refletindo sobre a resolução de problemas matemáticos no fazer pedagógico e ressignificando a estratégia de elaboração e resolução de problemas na construção de conhecimentos matemáticos desenvolvidos na EB, estar-se-á fomentando os professores para a utilização dessa estratégia nas aulas de Matemática

e possibilitando que eles desenvolvam as competências e as habilidades relacionadas com a elaboração e a resolução de problemas em estudantes da EB.

A partir da formação realizada, aponta-se a necessidade de programas de formação continuada em Matemática para os professores da EB e promovidos pelas instituições de Ensino Superior, articulando-se conhecimentos matemáticos teóricos e práticos com as realidades vivenciadas no âmbito escolar. Por fim, sugere-se um debate constante sobre a formação inicial e continuada dos professores, tomando como base os documentos legais, como a BNCC, as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Saeb: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698. Acesso em: 5 out. 2021.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHN, Malcus Cassiano; BAYER, Arno. A formação de professores em tempos de incertezas. **ACTA SCIENTIAE – Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas, RS, v. 15, n. 1, p. 226-236, jan./abr. 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, ES, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 17 set. 2021.

POLYA, Georg. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CAPÍTULO VII

OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO MOMENTO PANDÊMICO NA EJA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-7

Marilia Andrade Ribeiro [1]

[1] Graduada e Licenciada no Curso Normal Superior e Especialista em Educação matemática pela Universidade do estado do Amazonas (UEA); Graduada e Licenciada em Ciências Matemática e Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda em Ciências da Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

RESUMO

A Educação de Jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino implementada a partir da década de 80 com a finalidade de ofertar àqueles que não tiveram oportunidade prosseguir seus estudos na idade certa, independente dos motivos que os levaram a isso. Por meio desta proposta, o índice de analfabetismo caiu de forma significativa no Brasil, graças aos métodos e programas de ensino adotados para atingir as demandas a partir dos quinze anos, que por sua vez exige o uso de metodologias diferenciadas e motivadoras por tratar-se de trabalhadores, pais de família, idosos. No ano de 2020, pensando na realidade dos alunos em período de pandemia, o estudo se voltou a conhecer as estratégias adotadas para atender os alunos da EJA. Para isso, o estudo se classificou como qualitativo, cuja metodologia se voltou a pesquisa bibliográfica e analítica com base em narrativas de professores e alunos que vivenciaram esse momento e tiveram que lidar com o novo para superar os desafios que a pandemia trouxera. O resultado da pesquisa fora satisfatório no sentido, de possibilitar reflexão sobre o ensino hibrido, a disponibilidade de material e a desigualdade ao acesso à internet por parte dos alunos em detrimento as perspectivas para a formação do cidadão capaz de atuar na sociedade do conhecimento, da tecnologia e da informação.

Palavras-chave: Matemática. Desafios. Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar é comum ouvir os alunos se mostrando avessos ao ensino da matemática. Essa problemática não é recente, mas vem se arrastando ano a ano. Para alguns estudiosos o problema está na escola, nos alunos, nas práticas de ensino. Pensando nessa questão as dificuldades se intensificaram ainda mais ao longo da pandemia, como mostra o estudo que se apoiou em uma pesquisa bibliográfica acerca das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos na modalidade de Jovens e Adultos (EJA), fazendo um recorte ao ano de 2020, quando o ensino foi tragicamente atingido pela pandemia da Covid 19.

O estudo teve origem em várias inquietações surgidas ao longo do primeiro período da pandemia Covid 19, quando, por determinação da justiça e da situação emergente em que a humanidade vivenciara em 2020, igrejas, lojas, supermercados, e escolas fecharam suas portas. Diante desse cenário, surgiram fortes indagações: como atender os alunos da EJA em um período tão difícil? Será que esses alunos vão conseguir dar continuidade aos estudos? O grau de evasão na escola será maior devido a pandemia? Qual será o nível de aprendizagem em Matemática? Tais questionamentos se voltaram a pensar os índices de evasão naquele cenário de medo, temor, angústias e incertezas.

O ensino da matemática é necessário e está presente em todos os espaços da vida humana. Por isso é importante que os alunos compreendam os conceitos e aprendam a resolver as sentenças. Porém nem sempre isso acontece, o número de recuperações evidencia o nível de insatisfação dos alunos quando se trata de Matemática, pois é sempre maior que as demais disciplinas. No momento de pandemia não seria diferente, pois se acentuavam as dificuldades de aprendizagem ao contexto social do momento e isso requer, de acordo com Almeida (2018):

> A potencialização do uso da internet e o uso das mais diversas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC trouxeram uma mudança eminente na forma de como a sociedade vê o mundo e uma revisão das relações sociais, culturais e econômicas, do ponto de vista educacional isso não foi diferente; A escola sentiu a necessidade de adaptar-se a essa nova realidade. (Apud ALMEIDA, 2018, s.p.).

Partindo da necessidade de ofertar condições para que os alunos pudessem continuar seus estudos de maneira segura e seguindo os protocolos de saúde, a escola

buscou no ensino hibrido o recuso adequado à sua realidade. De forma que o público fora atingido de forma satisfatória quando estes foram divididos em dois grupos e aos quais eram distribuídas apostilas com conteúdo disciplinares confeccionadas pela escola. Enquanto um grupo estava na escola, o outro estava em casa realizando atividades, e assim vice-versa. As estratégias de ensino são necessárias porque promovem o alcance dos objetivos do ensino aos diferentes alunos, o que significa dizer, que determinada estratégia atende a um grupo específico, logo, quanto mais, melhor para os alunos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O estudo acerca das metodologias se apoia no uso de metodologias ativas e se concretiza pela adoção do modelo hibrido em que o aluno ora estuda on-line, ora presencial. A proposta do uso de metodologias ativas não é nova, teoricamente, mas na prática parecia algo muito distante na realidade amazonense. Com a pandemia em 2020, essa prática se fez necessária, causando medo e angústia a muitos profissionais da área de educação que tiveram de lidar com ela de forma abrupta e repentina, como aconteceu em uma escola da rede de ensino público no interior do estado do Amazonas. Os alunos estudavam ora remoto, ora presencial, tendo como suporte os materiais didáticos (apostilas) elaboradas pelos professores das diferentes disciplinas, dentre elas matemática.

O sistema híbrido está sendo uma proposta viável para o ensino brasileiro em tempos de pandemia, apesar de apresentar diferentes problemas para o acesso, haja vista que muitos alunos não dispõem dos recursos necessários, como computador, celular ou internet. O Amazonas, diferentemente de outras regiões do país, além das questões geográficas, encontra grande dificuldades ao acesso de internet devido a sua estrutura, como acentua Simas e Lima (2013):

> Integrar o Amazonas ao mundo é um desafio que transcende sua dimensão geográfica ou as dificuldades de acesso, o qual é feito principalmente pela via fluvial ou aérea. Inserir o estado amazonense no mundo virtual demanda investimentos maciços não apenas em infraestrutura, mas, principalmente em educação, para que assim, a inclusão digital possa ser uma realidade palpável. (SIMAS, LIMA, 2013, p.)

Em um momento tão difícil, como foi 2020 em razão da pandemia pelo Covid 19, de tantos medos, angústias e incertezas, o que mais preocupava a escola era o nível de

aprendizagem das crianças e o aumento da evasão escolar, considerando-se o trabalho que vem sendo realizado há anos para conter tal problemática em razão das percas que ela traz para a escola, para o aluno e para o estado conforme enfatiza Bezerra (2020).

> A falta de interesse passa a ser uma das principais causas, a qual resulta do fato de, além do conteúdo ser exagerado, ser descontextualizado, opinião que é partilhada não só por alunos como pelos professores. A situação econômica é outro fator que influencia fortemente o abandono escolar. Para ajudar os pais, que às vezes até proíbem os filhos de continuar os estudos, ou mesmo para terem certa autonomia financeira, os estudantes começam a trabalhar sem ter concluído os estudos. Há aqueles que optam por conciliar as atividades laboral e escolar, mas não conseguindo, decidem priorizar o trabalho e acabam abandonando a escola. O aspecto social tem o seu peso nessa questão. A dificuldade para chegar à escola torna iminente a desistência de continuar os estudos. Isso é mais evidente nas zonas rurais. (BEZERRA, 2020, p 32).

A evasão escolar foi um problema que sempre afetou a escola brasileira principalmente na EJA cujo público são pessoas adultas e trabalhadores, que chegam à escola cansados da labuta do dia a dia e acabam desistindo, aumentando o número de evadidos e/ou reprovados, o que baixa o rendimento escolar e traz grandes prejuízos para o aluno e aos cofres públicos em razão do investimento per capta por aluno, além do desgaste que esse aluno sofre ao ter que repetir de ano, estudar as mesmas coisas.

2.1. O ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DO SISTEMA HIBRIDO: UMA NOVA REALIDADE AOS ALUNOS NA EJA

O ensino de matemática não é fácil, e a busca por estratégias que facilitem na aprendizagem torna-se constante para aqueles professores que almejam o aprendizado dos seus alunos, haja vista que para muitos é mais cômodo se sentir o 'todo poderoso' na hora de registrar o fracasso dos alunos tendo que reprová-los.

Desde muito tempo, as dificuldades no ensino da matemática vêm sendo objeto de estudo, mas pouco se tem mudado – grifo meu quando analisado no cenário local. Fator este que vai de encontro a vários estudos que defendem o uso do lúdico e de jogos como ferramenta de ensino.

Ensinar matemática presencialmente, em sala de aula, trabalhando conceitos, explicando, fazendo exercícios, era rotineiro, mas ensinar os alunos remotamente, fora um dos maiores desafios vivenciados até então. Como trabalhar os conceitos, como os alunos entenderiam sozinhos, se na sala de aula as dificuldades eram tamanhas?

A busca incessante por estratégias para superar o momento que impedia o retorno geral dos alunos à escola, se encontrou no sistema hibrido o recurso ideal. Assim, a elaboração de apostilas mais simplificadas, o uso do livro didático e de videoaulas promoveram o alcance dos objetivos traçados para o ensino e aprendizagem de matemática.

Ensinar, na atual conjuntura, exige dos docentes habilidades no uso das tecnologias, haja vista que o sistema de ensino se apresenta numa nova roupagem, se apropriando dos recursos tecnológicos como ferramenta de ensino e aprendizagem. As metodologias ativas surgem, nesse novo contexto socioeducacional com o objetivo de incentivar os alunos a aprender de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. "A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento." (GAROFALO, 2018).

2.2. 2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA EJA NA PANDEMIA E OS DESAFIOS PARA O ALCANCE DA APRENDIZAGEM

Atingir os alunos da EJA em pleno período de pandemia não fora tarefa fácil. Para isso a escolha de metodologias diferenciadas permitiu aos alunos receber os conteúdos básicos para a continuidade de seus estudos. Com base nesse novo modelo, as escolas da rede de ensino no Amazonas, a exemplo uma escola da rede municipal em Coari, adotou como estratégia de ensino a forma alternada com a distribuição de material elaborado pelos professores. Ou seja, dois grupos alternados para o recebimento de material e orientações na escola, se reversavam as estratégias de ensino que segundo Amaral *et al* 2018.

> O sujeito-aluno assume posição de coautor na construção do conhecimento, e isso requer das instituições e docentes uma urgência em se fazer circular outros sentidos distintos do modelo tradicional que caracteriza os modos de aprender e ensinar de forma unívoca. Dessa forma, é preciso estabelecer técnicas e estratégias de ensino que tornem os alunos mais participativos considerando que muitos, senão todos, são nativos digitais. (AMARAL et al. 2018, p. 15)

Embora a escola ofertasse os recursos necessários para que os alunos continuassem estudando, um dos maiores desafios era a disponibilidade de recursos para o alcance dos objetivos propostos. Alguns alunos não tinham celular ou

computador, e dos que tinham poucos dispunham da internet. O que não é um recurso confiável em se tratando do contexto amazonense.

Observou-se no contexto em questão, que o número de alunos que assistiam as videoaulas era muito baixo, logo, o material mais usado era a apostila elaborada pela escola e o livro didático. No entanto, o aprendizado emperrava diante dos assuntos mais complexos, mas que era necessário ser trabalhado uma vez que estava no currículo. Sobre isso Almeida (2018) destaca que

> É nítido que há um movimento para a informatização das escolas em todo o território nacional, porém, esse processo ainda é lento e tem encontrado uma quantidade grande de problemas na incorporação de recursos tecnológicos em suas aulas, entraves esses que vão desde a falta de recursos financeiros, passam pela adaptação dos professores e a falta de estrutura nas escolas. (ALMEIDA, 2018, s.p.).

Outro fator de interferência nesse processo fora a prática docente, quando também os professores tinham dificuldades em lidar com essa nova metodologia, poucos tinham as habilidades com as ferramentas tecnológicas. Assim, juntos alunos e professores procuravam superação tendo por fundamento uma didática inovadora, para Almeida (2018):

> A ausência de capacidade do recebimento de uma didática de ensino condizente com o século XXI começa na formação dos professores e vai até a mentalidade dos alunos, prova de um sistema de educação que não evoluiu e traz consigo características de ensino oriundas da segunda metade do século XX, onde o foco era o controle do aluno na sala de aula e não a essência do aprendizado em si. (ALMEIDA, 2018, s.p.).

Além de propor estratégias e executá-las, cabia ao professor buscar meios para incentivar os alunos a continuar, pois muitos se mostravam contrários aquelas medidas, não sabiam lidar com as tecnologias mais simples como o celular e o computador, não dispunham de internet, e não tinham recursos para adquiri-los no momento. Fator este que reportava o nível de vida dos alunos, desempregados, isolados, enlutados, temerosos.

A falta de habilidades e recursos foram maiores que a necessidade de aprender. No entanto, a custo peso, os alunos foram, pouco a pouco, retomando suas vidas e retornando para a escola. Quando menos se esperava estavam ali, pegando seus materiais e mais tarde retornando com as atividades prontas, ou quase prontas, além de muitos questionamentos e dúvidas.

No que concerne o ensino de matemática, as práticas se reduziram a exercícios básicos envolvendo problemas, figuras geométricas, composição e decomposição de números, associados aos descritores, como propõe o sistema de avaliação SAEB. Questões de múltiplas escolhas, problemas contextualizados, promoviam a aprendizagem dos alunos.

A cada atividade entregue se podia ver o desejo de vencer dos alunos, embora existissem aqueles que optaram em ficar ausente desse processo, recolheram-se e em nenhum momento apareceram na escola. Foi por esses que estavam ali, que a escola funcionava, que o professor estava ali esperando, ensinando, tirando dúvidas, motivando a continuar. As poucas palavras dos mestres agiam como consolo, como refrigério, como proposta de vitória para aqueles que estavam ali, lutando por melhoria.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Vygotsky destacam o caráter histórico e social no desenvolvimento das emoções e explora a mútua influência dos processos cognitivos e afetivos. Segundo Rego, para esse autor, os "[...] desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses e inclinações do indivíduo dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo". É nesse pensar que a pesquisa se assentou, pois na escuta dos relatos de professores todos esses sentimentos se revelaram, o que desencadeia em nós a fortalecer cada vez mais a ideia de que a escola é o meio onde o indivíduo se desenvolve.

Ensinar história, geografia, artes... em período de pandemia fora um dos maiores desafios que os docentes vivenciaram nos últimos anos. Mas, a vontade de vencer e fazer a educação acontecer foi a mola que impulsionou a busca de novas estratégias, métodos e recursos para ensinar. Especificamente, em matemática, as atividades propostas foram reduzidas a conteúdos básicos que exigem o domínio das operações.

Os alunos na EJA compõem um quadro de especificidades, mas no momento de pandemia, não havia nenhuma diferença, apenas similaridades, pois os problemas encontrados para acompanhar as aulas era o mesmo para todos. Alunos com e sem TV, celular, computador. Alunos presentes e ausentes, preparados e despreparados para continuar estudando. Por isso, em nome daqueles que se dispuseram a estar ali é que

se sente a necessidade de continuar acreditando no poder da educação e no papel social da escola.

De tudo que fora vivenciado, um aspecto positivo para os professores foi a superação das dificuldades no uso das tecnologias na escola, pois se muitos não faziam uso desses recursos por medo, tiveram que superá-los e passaram a se apoiar nelas para continuar ensinando.

É evidente que não tem sido fácil para os professores e para os alunos ensinar e aprender, pois outros fatores adentram nesse processo e acabam interferindo no sucesso almejado. E o pior é que grande parte desses fatores estão relacionados à questão econômica, que por sua vez atinge grande parte dos alunos que estão na escola pública.

Não bastava ouvir os relatos docentes, era preciso buscar respostas a cada situação narrada, para que a partir dessa compreensão se pudesse avaliar o nível de dificuldades de cada aluno, de cada professor e de todo o sistema em nome da educação. Assim, palavras de gratidão e superação se misturavam a educação e os movimentos se transformavam em magníficos resultados, quando o feedback era positivo.

Ainda convém aqui mencionar que se torna contraditório pensar o mundo na Era da Informação e da informatização, e pessoas vivendo nessa época sem o acesso as tecnologias. É um cenário antagônico e descompassado para a educação. Precisamos oferecer meios para que os alunos aprendam, e a busca de estratégias começa naquilo que julgamos necessário ao viver do aluno, naquilo que é importante para que ele aprenda. É preciso criar, inovar, afinal, a escola contemporânea preza pela formação ativa, reflexiva e criativa do aluno para uma atuação responsável e comprometida com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diana. **A tecnologia na Educação e a situação escolar**. (2019) disponível em: https://www.abime.com.br. Acesso em 28/08/2021.

BECKER F. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso; 2012.

BEZERRA, Juliana. **Evasão Escolar**. (2020) disponível em: https://www.todamateria.com.br/evasao-escolar/ - acesso em 28/8/2020.

GAROFALO, **Débora. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem.** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado - Acesso em 12/9/2021.

REGO T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes; 2013.

CAPÍTULO VIII

A NECESSÁRIA FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-8

Luciana Vieira Mariano [1]
Jaqueline Evangelista Cerqueira Ionson [2]
Angélica Sílvia de Jesus Lopes [3]

[1] Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
[2] Aluna especial do mestrado em Estudos de Espanhol e Português da Universidade de Massachusetts Amherst
[3] Professora Auxiliar do Departamento de Educação – Campus XV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

O fator motivador dessa pesquisa foram as nossas vivências enquanto docentes de Língua Espanhola na Educação Básica e no Ensino Superior. Essas vivências foram geradoras de inquietações e reflexões relacionadas ao fato de que o ensino de uma Língua Estrangeira (LE), e mais especificamente do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), deve contemplar e priorizar as questões relacionadas ao trabalho com as identidades culturais dos povos de Língua Alvo (LA). Contudo, reconhecemos que a falta de trabalho com a interculturalidade nos cursos de formação desses professores pode impedir que esse trabalho seja realizado a partir do objetivo de despertar o desejo de conhecer e respeitar essas identidades. Surge, dessas considerações, o objetivo de nosso estudo que consiste em apresentar, a partir de diferentes autores, reflexões sobre os principais desafios da universidade e da formação dos professores de Letras e dos professores de LE e abordar a importância da interculturalidade e da abordagem intercultural nessa formação. Esperamos que essas reflexões possam gerar novas inquietações e que essas inquietações resultem na construção de uma formação de professores que contemple a construção de um diálogo intercultural.

Palavras-chave: Formação de Professores. Espanhol como Língua Estrangeira. Interculturalidade.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos essa discussão com um trecho do conto “A função da arte/1” de Eduardo Galeano: “Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul [...]”. Segundo Tião Rocha, educador popular, folclorista e antropólogo, esse texto também poderia se chamar "A função do educador/1". e essa possibilidade se justificaria pelo fato de que o educador não é, metaforicamente falando, aquele que ensina o aluno como é o mar, mas o que, junto com o seu aluno, leva-o a descobrir e a se apropriar do(s) mar(es) mundo que ele vê com os olhos, sente com o coração, deseja com a alma, constrói com a cabeça e as mãos e sonha com os seus sonhos.

Rocha (s.d.) ainda afirma que quando um aluno diz “Me ajuda a olhar!”, ele está, ao mesmo tempo reconhecendo a sua necessidade de ser ajudado a olhar e ver mais longe, e homenageando seu educador, reconhecendo nele o seu saber, sua coerência, sua amizade, sua parceria. Contudo o educador adverte que para que esta educação se realize em toda sua plenitude, é necessário que o professor tome a iniciativa de levar o aluno a "descobrir o mar" uma vez que, ao fazer isto, ele estará redescobrindo o mar através do olhar do aluno. Este descobrir/redescobrir o mar juntos, significa reinventá-lo, reciclá-lo, reapropriá-lo, renascê-lo.

Concordamos com Tião Rocha. Esse texto ilustra o papel do educador. Consequentemente ele também ilustra o papel do professor de língua espanhola diante do seu desafio de apresentar aos seus alunos as identidades culturais hispânicas. O mar parece infinito aos nossos olhos e, nesse aspecto, o mar se assemelha às identidades culturais. Contudo, para proporcionar para seus alunos esses conhecimentos, o professor precisará, primeiro, conhecer as identidades culturais hispânicas.

O reconhecimento da importância de que os professores formadores conheçam essas identidades nos levou a construir esse artigo que traz reflexões sobre os principais desafios da universidade e da formação dos professores de Letras e dos professores de Língua Estrangeira e aborda a importância da interculturalidade e da abordagem intercultural nessa formação.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE E A INTERCULTURALIDADE

O Século XX trouxe novos desafios à Universidade. Mais radicalmente, os próprios desenvolvimentos desse Século e da era planetária fizeram com que nos afrontássemos cada com os desafios impostos pela complexidade que nos envolve.

Segundo Morin (2018), nossa formação escolar e, mais ainda, a nossa formação universitária, nos ensina a separar objetos do contexto, as disciplinas umas das outras e não aprendemos ou perdemos a capacidade de relacioná-las. É a complexidade que, segundo Morin (2007), nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento. Trata-se, segundo o autor, de uma nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz".

O fato defendido por esse mesmo autor é que especialistas e experts têm grandes desempenhos em suas áreas e a lógica a que obedecem projeta sobre a sociedade e as relações humanas uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora e dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador o que faz com que a Universidade precise de uma reforma que dependeria, por sua vez, de uma reforma do pensamento que viabilize e permita o emprego total da inteligência. Surge daí uma importante questão e uma fundamental reflexão propostas por Morin (2007, p. 23): “Quem educará os educadores? É necessário que se auto eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores”

É a partir da preocupação sobre como os professores serão formados que iniciamos nossa discussão. Considerando o contexto atual, não podemos deixar de ver o trabalho com as identidades culturais como um dos principais desafios para a formação dos professores uma vez que um dos principais papéis que esses professores deverão assumir é o de apresentar as culturas dos povos de Língua Alvo (LA) para os seus alunos.

Contudo, acreditamos que a formação de professores ou, pelo menos, a maioria dos cursos de formação de professores de língua, seja ela materna ou estrangeira, está distante de cumprir esse papel. A realidade de grande parte dos cursos ainda é a preocupação com a formação teórica dos alunos que, muitas vezes, se distancia da prática em sala de aula. Pimenta e Lima (2010), tratando da formação de professores, comentam que não é raro ouvir dos alunos que “na prática a teoria é outra”. Na verdade,

os currículos dos cursos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem.

Mendes (2008), corroborando com o mencionado pelas autoras e, ao mesmo tempo, tratando dos cursos de formação de professores de línguas, menciona que, nos mesmos, há uma valorização do conhecimento teórico, estanque, descontextualizado que não tem dialogado com as práticas efetivas que os professores realizam em seus ambientes de atuação e vivência.

Uma das principais consequências dessa formação, também mencionada por Mendes (2008), é que as universidades têm, na maioria das vezes, formado alunos que sabem o que não querem fazer, mas não sabem como fazer diferente ou que até sabem como fazer, mas não sabem como reagir diante dos fatores que, na teoria, os impediria de fazer. Esse distanciamento da teoria e da prática, somado à valorização do conhecimento teórico não tem contribuído para a formação de docentes capazes de construir um ensino significativo em suas aulas.

É importante considerar aqui que a postura assumida pelos professores formadores servirá, muitas vezes, como um modelo para os alunos desses cursos. É assim imprescindível que os professores formadores entendam o seu papel dentro dos cursos de licenciatura. Celani (1998), tratando do profissional de Letras que precisamos ter e que, consequentemente precisamos formar, menciona:

> Não é, por certo o "robô orgânico" (mero reprodutor), "operado por um gerente" (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) "por meio de um controle remoto" (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, "um ser humano independente", com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com "estilo característico de pensar" (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 1998, p.35).

Essa mesma autora também destaca que esse profissional, antes de tudo, deve ser um educador comprometido com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo. Esse comprometimento do profissional de Letras só poderá ser alcançado se ele for, também e principalmente, um compromisso dos cursos de formação desses professores. Trabalhar, a partir da proposta de abertura do aluno para o conhecimento das

identidades culturais do *Outro* representa, a um só tempo, o cumprimento dos três comprometimentos que devem ser assumidos pelo professor.

A relação que estabelecemos entre o trabalho com essas identidades e esses comprometimentos são reforçados pela afirmação de Siqueira (2012, p. 58):

> Dentre os inúmeros campos do saber que têm como princípio norteador o compromisso com a diversidade humana e as suas manifestações, [...] o ensino de línguas, materna ou estrangeira (LM/LE), é um daqueles que detêm maior capacidade de reação e promoção de uma tomada de consciência intercultural crítica, uma vez que, dominar línguas (não apenas aquelas de grande prestígio internacional), interagir com outros povos e outras culturas, é condição fundamental para a educação para a cidadania (SIQUEIRA, 2012, p. 58).

É bastante interessante observar o papel do professor de Letras nesse contexto: o de maior reação e promoção da interculturalidade, descrita pelo autor como consciência intercultural crítica. Para Siqueira (2012) há a necessidade de se superar o tecnicismo e deixar que nesse ambiente de cooperação, reflexão e entendimento, lapide-se um verdadeiro intelectual transformador. O autor, tratando do desafio de superar o apagamento de identidades e trabalhar a favor da promoção da diversidade, ainda afirma que:

> É nessa seara, portanto, que diversos nós ainda carecem de ser desatados. E é aqui que o profissional de Letras contemporâneo, o professor, seja de língua materna ou língua estrangeira, depara-se com um campo fértil para uma tomada de consciência da grande importância de sua tarefa, não apenas no tocante à formação acadêmica de seus aprendizes, pequenos ou adultos, mas, principalmente, no reconhecimento de que diversidade, ensino e linguagem formam uma tríade que, dentre outras coisas, ostenta a capacidade de pavimentar o caminho de cada um dos nossos alunos na busca por sua cidadania plena (SIQUEIRA, 2012, p. 58).

A responsabilidade que deve ser exercida pelos professores de LE esbarra nos problemas que envolvem o seu processo formativo uma vez que, a exemplo do resultado da pesquisa discutido na seção anterior, a maior parte dos cursos de Letras não têm dado conta de desenvolver uma formação que dê aos seus alunos condições de desenvolver um trabalho voltado para a promoção de uma postura intercultural diante das culturas dos povos de Língua Alvo.

Mais uma vez destacamos que para que isso aconteça há a necessidade de que os cursos de formação de professores promovam o conhecimento das identidades culturais hispânicas. Atento também para o fato de que somente conhecer essas identidades não é o suficiente para que o aluno do curso de licenciatura entenda que há

a necessidade de compreender que o trabalho que envolve essa temática deve ser um trabalho voltado para a construção da busca do que o autor chamou de cidadania plena.

O fato é que diante da necessidade de cumprir a função de levar aos seus alunos o conhecimento das identidades culturas hispânicas, o professor de língua e, consequentemente, o professor de E/LE, assume um olhar diante dessas identidades e, possivelmente, será a partir desse olhar que ele trabalhará com essas outras culturas. Destacamos duas possibilidades de que esse professor dispõe para olhar para essas identidades: um olhar etnocêntrico e um olhar intercultural. Segundo Rocha (1995, p. 01):

> O etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade. Esse olhar pode ser reconhecido quando um professor, ou um material didático, trata as identidades culturais do Outro como uma identidade cultural inferior.

Esse olhar, como menciona o autor parte do princípio de que a cultura desse professor é superior e que ela serve de parâmetro para julgar a cultura do *Outro*. Não há, no trabalho a partir dessa visão, a abertura para se conhecer essas outras identidades culturais porque elas são tidas como identidades estranhas e inferiores e, assim, não há nada que possa ser aprendido com ela.

Quando pensamos nessa postura nos recordamos de um curso de atualização que foi ofertado para professores de E/LE e alunos do curso de licenciatura de Letras/Espanhol. Em um determinado momento desse curso estávamos diante de um professor espanhol que apresentava questões à música na cultura cigana. No momento em que esse professor projetou um vídeo, onde um cigano cantava, foi possível ouvir gargalhadas no auditório. Concluíamos, acerca da experiência relatada, que, naquele momento, muitos dos professores e estudantes presentes no auditório olhavam para aquela identidade cultural com um olhar etnocêntrico. O canto, que era algo novo para a maioria dos presentes, foi visto com estranheza e a reação de hostilidade diante desse novo foi representada pela reação desses presentes.

Em relação ao olhar intercultural consideramos ser necessário discutir questões relacionadas à interculturalidade, antes de tratar particularmente desse olhar. Primeiramente a definimos como uma forma de olhar para as identidades culturais

distintas. Ao contrário do que propõe um olhar etnocêntrico, um olhar intercultural é um olhar onde o *Outro* é compreendido com respeito e onde se busca estabelecer um diálogo com essa nova identidade.

Quando tomamos o termo interculturalidade nesse estudo e o aplicamos ao contexto da formação de professores de espanhol e do ensino/aprendizagem de espanhol, ressaltando o trabalho com as identidades culturais hispânicas, não ignoramos que sua concepção seja mais ampla uma vez que, como afirma Kramsch (1993 apud Mendes, 2004) esse termo também significa o processo de comunicação entre pessoas que falam uma mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais (sociais, étnicos, de gênero, etc).

Também não ignoramos o fato de que o trabalho com a interculturalidade com pessoas que compartilham a mesma língua e o mesmo território é tão ou ainda mais necessário que o trabalho com a interculturalidade nas aulas de LE, uma vez que vivemos um momento em que não é incomum encontrar um discurso de ódio por parte de algumas pessoas que não compartilham dos mesmos grupos culturais ou, ainda, por parte de pessoas que compartilham de um mesmo grupo social, mas possuem posicionamentos distintos dos demais.

Ressaltamos que a interculturalidade não é um olhar que deva pertencer somente ao professor de um LE, mas a todos os professores e, mais utopicamente, a todos os seres humanos para a construção de um mundo mais justo. A esse olhar intercultural, atribuímos, as características pontuadas por Walsh (2005, p. 10 e 11) quando a autora trata da interculturalidade:

> - Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
>
> - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em sua diferença;
>
> - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim, reconhecidos e confrontados;
>
> - Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e intenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
>
> - Uma meta por alcançar.

Embora as características sejam claras e apontem o que pode ser classificado como um trabalho a partir da interculturalidade, queremos destacar aqui o uso dos termos "respeito", "igualdade" e "solidariedade". São essas as palavras que definem, para nós, os propósitos do que definimos como o trabalho a partir de um olhar intercultural: a construção de uma sociedade onde o respeito, a igualdade e a solidariedade correspondam a uma realidade para todos.

A partir do proposto pela autora, consideramos que os professores formadores e em formação devam, a partir desse conceito de interculturalidade, compreender a tolerância como sinônimo da palavra respeito, como propõe Freire (2013). Segundo esse autor a tolerância não deve ser compreendida como pura condescendência ou indulgência que "A" tem ou experimenta em relação a "B", uma vez que nesse sentido, a tolerância implicaria em um certo favor que o tolerante faz ao tolerado e assim o tolerante seria uma pessoa bondosa ou benevolente e disposta a "perdoar" a inferioridade do outro. Freire (2013) ainda menciona que nessa compreensão alienada e alienante de tolerância, como favor do tolerante ao tolerado, se acha escondida no tolerante a desconfiança, quando não a certeza de sua superioridade de classe, de raça, de gênero, de saber em face do tolerado que espera dele uma atitude de gratidão e bondade.

Não é desta tolerância, nem deste tolerante, nem tampouco desse tolerado que falamos. Falamos de tolerância como virtude da convivência humana. Falamos, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética - a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior.

A inclusão de questões voltadas à tolerância e sua relação com o ensino de LE devem ser amplamente discutidas no cenário educacional, uma vez que ensinar uma língua é colocar os alunos em contato com as culturas dos povos que a falam.

É a partir dessa postura de tolerância que o professor formador deve trabalhar e é a partir dessa postura que o seu aluno deve "encontrar" as identidades culturais hispânicas. Abordando essa questão Mendes (2008. p. 63) menciona que: [...] é importante desse modo que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como a avaliarem

criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Contudo, precisamos concordar com Walsh (2005) que a interculturalidade ainda é uma meta que deve ser alcançada. Há para nós, na proposta da interculturalidade a ideia que Galeano traz da utopia: ela está lá no horizonte, que se afasta quando eu me aproximo, mas que deve me fazer caminhar. A interculturalidade é a utopia que deve nos fazer caminhar.

Lamentavelmente, o conceito "interculturalidade" não é um conceito conhecido por parte dos professores formadores e, também, por parte dos professores em formação, de forma que esse olhar intercultural não tem sido o objetivo de suas aulas:

> É relativamente claro que os professores só desejam mudanças, novos materiais de ensino e outras alternativas, quando constatam que há muito que fazem tudo na mesma, que usam sempre o mesmo manual, utilizam sempre as mesmas estratégias (VIEIRA, 1999, p. 138).

Não concordamos com a generalização utilizada por Vieira (1999) uma vez que, ao utilizar a expressão "os professores", parece referir-se a todos os professores. Além disso, também porque não acreditamos que todos se sintam incomodados por, há muito tempo, utilizarem o mesmo manual ou as mesmas estratégias, ainda que exista, por parte de alguns, a consciência de que esses recursos não correspodem às demandas da sociedade contemporânea.

Porém, concordamos com a autora quando diz que alguns professores – e quero acreditar que a maior parte deles – têm esse desejo de mudança. A autora conclui que a mudança só pode acontecer, primeiro, quando os professores conhecem alternativas, se identificam com o *modis operandi* ou têm ao menos a curiosidade e vontade de agir de modo diferente da rotina.

Certamente, as considerações apresentadas pela autora também se estendem aos professores em formação. Fundamentado em diferentes autores, ela propõe uma formação que seja capaz de fomentar, dentre outras coisas, o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo. E na abordagem intercultural encontramos essa possibilidade. Infelizmente não podemos tratar de uma formação intercultural porque ela não é a realidade da maior parte dos cursos que formam os professores desse idioma.

Contemplamos um despertar de professores formadores que, sendo interculturais, têm ensinado os seus alunos a trabalharem com a interculturalidade. Contemplamos também pesquisas que abordam o que ainda precisa ser feito para que essa formação intercultural de professores de E/LE se transforme em uma realidade. Mas, a formação intercultural ainda é uma utopia.

Portanto, defendemos que os cursos de formação inicial devem preparar seus alunos para que, posteriormente, eles possam assumir a postura de professores interculturais. E encontramos o respaldo para a construção desse trabalho na Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004, 2008). Acerca dessa abordagem, Mendes (2008, p. 61) menciona que:

> A abordagem intercultural pode ser resumida como força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre as culturas.

A cultura ocupa o lugar central dessa abordagem. Mas, segundo a autora, ela deve ser compreendida como um fenômeno social e simbólico da construção da realidade que nos cerca, como um modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Mendes (2008); Vieira (1999) e Cruz (2004) em diferentes trabalhos, tratam ainda da criação de "terceiros lugares", ou seja, a criação de zonas fronteiriças – 'inter', 'entre' ou os 'entrelugares'.

A criação desses 'terceiros lugares' deverá ser um dos objetivos de um trabalho intercultural. O papel do professor, segundo essa abordagem, seria o de mediar esse encontro. Por isso é tão necessário que os professores se sintam capazes de exercer esse papel.

As aulas de espanhol, tanto nos cursos de formação de professores quanto na Educação, devem ser: "[...] um ambiente do encontro, um espaço para a difusão da interculturalidade" (MENDES, 2008, p.70). Dentre todas essas funções, os professores formadores devem estar especialmente preocupados em problematizar os conflitos, choques culturais e em desconstruir os estereótipos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esse estudo inquietas com as reflexões geradas a partir de nossas vivências. Como costumamos dizer para estudantes matriculados nas disciplinas que ministramos, ou mesmo para docentes que também trabalham como a formação de professores, as inquietações devem ser trazidas para a Universidade, transformadas, através do tratamento metodológico, em conhecimento científico e compartilhadas.

Quando pensamos nos cursos de formação dos quais fomos alunas, podemos observar que as identidades culturais hispânicas não protagonizaram a nossa formação. Contudo, nossa formação continuada, aliada ao nosso desejo de construir uma formação onde essa questão fosse valorizada, nos levou à realização desse estudo.

Observamos, através das questões elencadas por diferentes autores, que a Universidade e a formação de professores estão inseridas em um momento histórico que tem como principal característica a complexidade e que é necessário que essa formação considere essa característica.

Também observamos que faz-se necessário que o etnocentrismo seja vencido e substituído por um olhar intercultural que possibilite aos professores de E/LE em formação um trabalho que desperte neles e em seus alunos/futuros alunos o desejo de aprender com as identidades culturais hispânicas e estamos cientes de que esse trabalho deve ser realizado durante a formação inicial.

Esperamos assim que essas reflexões possam gerar novas inquietações que resultem na construção de uma formação de professores que contemple a construção de um diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

CRUZ, D. T. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrindo a cultura do outro. In: Mota, Kátia Maria Santos. SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 143-172.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN).** Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada). Campinas: UNICAMP, 2004.

MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, Maria Lúcia Souza. (Orgs). **Saberes em português:** Ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, E.P.G. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROCHA, T. **A função do educador**. Disponível em: < https://social.stoa.usp.br/articles/0015/9013/A-funcao-do-educador-por-TiaoRocha.pdf>. Acesso em: 04 set. 2013.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

WALSH, C. **La interculturalidade en la educación**. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingue internacional. Lima/Peru, 2005.

CAPÍTULO IX

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-9

Marcelo Tiago Balthazar Corrêa [1]
Thayse Alves da Silva [2]
Josivana Pontes dos Santos [3]
Sônia Shima Barroco [4]
Edson dos Santos Farias [5]

[1] Especialista em Saúde da Família e Mestrando em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNIR
[2] Graduada em Psicologia Mestranda em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNIR
[3] Especialista em Saúde da Família e Mestre em Educação Escolar – UNIR
[4] professora associada do Departamento de Psicologia. Universidade Estadual de Maringá – UEM
[5] Professor Associado do Departamento de Educação Física. Universidade Federal de Rondônia – UNIR

RESUMO

A licenciatura em Educação Física (EF) tem um caráter interdisciplinar e com objetivo próprio, objetivando uma formação docente ampliada, a licenciatura deve unir os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula, com práticas de ensino. Com base nisso este artigo se debruçou sobre as principais contribuições que a Psicologia pode oferecer na formação dos licenciados em EF. Com vistas na qualidade do ensino oferecido a essa formação específica. Buscando elencar os principais aspectos, tantos negativos: dificuldade dos discentes em assimilarem a necessidade das disciplinas ligadas a Psicologia em suas grades; professores dessas disciplinas são graduados em outras áreas, que passam a improvisar conteúdos por desconhecerem o objeto de estudo da EF; estudantes que encara essas disciplinas de forma descompromissada, causando uma deficiência em sua formação. Como positivos: saber organizar os conteúdos; compreender as relações interpessoais; conseguir definir os critérios para a avaliação; entender o desenvolvimento humano e suas características afetivas e as questões emocionais e motivacionais. Embora fique claro que existem muitos desafios a serem superados com relação as disciplinas da área da Psicologia na licenciatura em EF, as contribuições dessas disciplinas têm muito a acrescentar no processo de formação desse futuro docente. Apropriando-se desse conhecimento, o professor estará mais instrumentalizado, contará com mais capacidade para responder adequadamente às problemáticas encontradas no dia-a-dia escolar; será capaz de trabalhar com o objeto da EF, com o apoio dos recursos oferecidos pela Psicologia, no sentido de promover atividades de acordo com cada etapa de desenvolvimento dos escolares.

Palavras-chave: Psicologia. Licenciatura. Educação Física. Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

As graduações em licenciatura, têm se mostrado uma séria preocupação por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), visto que a qualidade do ensino oferecido, de modo geral, está atrelada a essa formação específica. Isto porque as graduações de formação docente têm como premissa principal qualificar os futuros docentes com habilidades teóricas e práticas eficazes para o exercício competente da profissão (SILVA; NASCIMENTO, 2013).

Na visão das autoras Nista-Piccolo, Simões, Oliveira (2015), a grade curricular dos cursos de licenciatura que formam os professores nos mais diversos ramos do conhecimento, e não só na EF, é estruturada por programas de ensino com várias disciplinas diferentes, e que são caracterizados pelo desenvolvimento de estudos teóricos que na maioria das vezes não representam a realidade que o futuro docente vai encontrar na escola. No exercício docente em EF, não é incomum que se observe ou que se ouçam queixas dos professores que esse abismo entre os conhecimentos teóricos e a prática aplicada acontece quase em todas as disciplinas que preparam um professor, dificultando assim, a sua pretensa atuação profissional.

Assim, partindo dessa perspectiva teórica e da constatação de queixas dos professores, outra discussão que se tem levantado é com relação ao papel das disciplinas da área de Psicologia, nas licenciaturas, em especial nos cursos de Licenciatura em EF. Assim, com este texto, contendo levantamento e reflexões, pretende-se expor alguns subsídios, de modo crítico e fundamentado, para o debate relacionado a importância dessas disciplinas na formação docente e de sua inserção na grade curricular nos cursos de graduação em Licenciatura em EF.

Os currículos dos cursos de licenciatura são formados com base nas normas estabelecidas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394-96), a formação docente deve ser oferecida pelas IES, que tanto podem ser de caráter público ou privado. É necessário que todas elas possuam devida autorização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC), para ofertarem os seus respectivos programas de licenciatura (BRASIL, 1996).

A matriz curricular onde está ordenado os conteúdos que visam a formação primária ou inicial do professor é formulada com base em dois pilares. O primeiro pilar está ligado às disciplinas fundamentais da educação e metodologias voltadas ao ensino. O segundo integra as disciplinas específicas da área de conhecimento referente à licenciatura, como a, Matemática, História, EF, entre outras. Esses pilares são fundamentais para garantir a boa formação do futuro professor, garantindo uma qualificação técnica na área da especialização escolhida, ao passo que também tem domínio sobre os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional de um modo geral (SILVA; NASCIMENTO, 2013). Os cursos de graduação em Licenciatura, também devem estar em acordo com suas respectivas normativas.

Como o foco deste estudo está voltado para a licenciatura em EF, o mais recente documento sobre o tema é o Parecer CNE-CES nº 584/2018, aprovado em 03 de outubro de 2018, que veio apontar a necessidade de mudanças profundas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de EF. No Artigo n. 5, é apontado que os cursos contarão com duas etapas na formação do profissional/professor de EF, a primeira etapa é a comum, ou seja, um núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de EF, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações: bacharelado ou licenciatura. A segunda etapa é a específica que visa a formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções escolhidas pelo estudante. O tempo de duração de um curso de Licenciatura em EF é definido pelas IES, respeitando o mínimo de 3.200 horas, distribuídas no mínimo em 4 anos.

Aqui é importante fazer um apontamento sobre essa divisão na EF, em Bacharelado e Licenciatura. A justificativa para essa formação dualizada é que esse novo currículo formaria profissionais de EF mais seguros e competentes para atuar no campo específico que escolheu (IORA, SOUZA, PRIETTO, 2017). Ou seja, busca-se especializar antes mesmo de graduar, causando um problema sério na formação desses profissionais. Como apontam os autores Taffarel e Santos Júnior (2010), a referida separação entres os licenciados e bacharéis em EF, tendo como base esse ponto, deixa de considerar o elemento unificador da profissão, que é justamente o trabalho

pedagógico e docente. Feito esse importante apontamento, voltemos ao tema em discussão.

No Artigo n.7, traz que a responsabilidade e a competência de organizar os curriculos dos cursos de graduação em EF, é da IES. Assim, cabe a cada IES a responsabilidade de elaborar um programa didático com o objetivo de capacitar os seus graduandos para os desafios da docência. No caso específico da EF é difícil indicar o seu objeto de estudo, pois na literatura ainda existem divergências importantes sobre o mesmo, entretanto é possível identificar três principais e mais aceitos atualmente: o movimento humano, a cultura corporal de movimento e a cultura corporal. É importante destacar que todos estão diretamente ligados com o movimento humano (SILVA, 2014).

Assim, a EF se apropria de conhecimentos de outras áreas do saber como a biologia e a física, para desenvolver seu próprio campo de conhecimento. Com a apropriação desses conhecimentos o futuro docente pode ter uma formação mais completa (MATOS; NISTA-PICCOLO, 2013).

Matos, Nasciutti e Nista-Piccolo (2013) destacam que desta que de 100% dessa carga horária, 40% obrigatoriamente tem que ser dedicadas aos Conhecimentos Identificadores da EF, 30% na Formação Ampliada, e 30% voltados ao Aprofundamento da área específica da EF, permitindo uma diferença que pode chegar no máximo a 5%.

A organização do currículo da EF é estabelecida com base na formação em três dimensões, a saber:

- Biológica do Corpo Humano, Produção do Conhecimento Científico
- Relação Ser Humano e Sociedade;
- Tecnológico.

Já com relação a Formação Específica as três dimensões são:

- Técnico Instrumental;
- Culturais Do Movimento Humano;
- Didático Pedagógico.

A psicologia está diretamente ligada à várias das dimensões apresentadas anteriormente, podendo contribuir de muitas formas na formação docente, como uma matéria específica da Psicologia, mas também pode estar englobada juntamente com outras matérias.

Com a atenção voltada aos assuntos que constam nas dimensões Relação Ser Humano e Sociedade e na dimensão Didático Pedagógico. Objetivando descrever as possíveis contribuições que a área da psicologia pode fornecer no processo de formação do docente em EF, voltou-se a atenção sobre as disciplinas específicas da área da Psicologia.

2. DISCUSSÃO

Primeiro é preciso que fique claro que a licenciatura em EF não se propõe como objetivo formar "Psicólogos", no seu sentido estrito, nem mesmo pedagogos. Matos e Nista-Piccolo (2013), apontam que a Licenciatura tem um caráter interdisciplinar e uma área com objetivo próprio, nesse caso a EF. Objetivando uma formação docente ampliada, a licenciatura deve unir os conteúdos teóricos que são desenvolvidos em sala de aula, com práticas de ensino e aplicá-los em estágios curriculares em escolas do ensino básico. Mesmo seguindo todos esses passos não é possível garantir que esse futuro docente terá segurança para ministrar os conhecimentos e avaliar a aprendizagem por parte dos alunos.

Um problema comum nos cursos que visam formar professores de EF a é apresentado por Verenguer (2007), que é a dificuldade dos discentes desses cursos em assimilarem a importância de algumas disciplinas em suas grades, principalmente aquelas ligadas aos conhecimentos psicológicos e socioculturais do ser humano, vendo pouco proveito para sua futura profissão. Esse processo fica ainda mais acentuado quando os professores dessas disciplinas são graduados em outras áreas, que passam a improvisar conteúdos por desconhecerem o objeto de estudo da EF.

Vieira e Medina (2012), destacam que esse problema pode se agravar quando o estudante encara essas disciplinas de forma descompromissada, causando uma deficiência em sua formação e por consequência uma despreparação para os futuros desafios vivenciados na escola. Assim o objetivo é que esse futuro professor de EF, tenha capacidade de transpor essa realidade, e possua capacidade de desenvolver o seu conhecimento, de maneira ativa e autônoma.

Matos e Nista-Piccolo (2013), apresentam os principais fundamentos da Psicologia que devem ser incorporados à prática docente, entres eles está: saber organizar os conteúdos, compreender as relações interpessoais, conseguir definir os

critérios para a avaliação, entender o desenvolvimento humano e suas características afetivas e as questões emocionais e motivacionais. Todos esses pontos são sobremaneira importantes na prática do futuro professor de EF, sendo um baluarte para tratar com as ocorrências comuns do dia-a-dia da escola.

Diante desses apontamentos então é importante destacar a inclusão das disciplinas da área da Psicologia do Desenvolvimento na grade curricular da Licenciatura em EF, como uma dimensão essencial no processo de construção e formação do conhecimento, possibilitando um auxílio em as várias possibilidades de ações que esse docente pode vir a aplicar no seu cotidiano escolar.

Em uns dos poucos estudos que se propuseram investigaram essa temática, Matos, Nasciutti e Nista-Piccolo (2013), realizaram um levantamento nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em EF, com foco voltado para as disciplinas da área da Psicologia, um destaque especial pode ser dado para a Psicologia do Desenvolvimento, estando presente em 25,5% das grades pesquisadas.

O que leva a uma reflexão de como estão se formando os outros 74,5% dos docentes que se formam sem esses importantes conhecimentos, pois a Psicologia do desenvolvimento é um elemento indispensável para formação docente em EF, principalmente para assimilar o comportamento dos escolares, nas suas relações interpessoais e reconhecendo suas dificuldades e limitações, independentemente se é de caráter físico ou psicológico, assim, o processo educativo é favorecido. Penteado (1980), já defendia a inserção da matéria da Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de licenciatura como obrigatória. Pois na sua visão essa disciplina tem aspectos fundamentais no processo de formação do docente, como os processos de desenvolvimento e aprendizagem, que seriam a base para a prática pedagógica desse futuro docente. Além disso, os conhecimentos advindos dessa disciplina auxiliaram o professor no conhecimento e entendimento das bases psicológicas dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, Lins (2012), aponta que a Psicologia do desenvolvimento não deve ser entendida como uma “receita de bolo ou manual de instruções” que deve ser usada pelo docente como solução para a prática. A inserção de disciplinas da área da Psicologia do Desenvolvimento no currículo da licenciatura em EF se deve ao fato da importante contribuição que essa pode dar na qualificação docente.

Matos, Nasciutti e Nista-Piccolo (2013), destacam a importância do conhecimento do professor de EF entre a educação das crianças com conhecimento fornecido pela Psicologia do Desenvolvimento, pois esses são referências para as crianças, tanto quantos os pais e os familiares, tendo influência direta no desenvolvimento dessas. Não é incomum que os escolares contem com os professores, para construir seus pensamentos, comportamentos e julgamentos, ou seja, contribuindo de forma direta na formação da identidade futura dessas crianças. O processo de formação de identidade pode ser caracterizado em estágios de desenvolvimento, denominados de estados de identidade, que está diretamente relacionado em certa medida com essa personalidade que será formada.

As disciplinas da área da Psicologia podem contribuir com os docentes a estarem atentos ao comportamento das crianças, principalmente pensando nas aulas de EF. Portanto é importante refletir sobre o papel necessário da Psicologia do Desenvolvimento como uma disciplina elementar nas matrizes curriculares nos cursos de EF.

Um grande estudo realizado por Matos e Nista-Piccolo (2013), sobre essa temática no estado de São Paulo, apontou que na grande maioria das IES que possuem cursos de Licenciatura em EF, parece existir um tipo de dicotomia entre os conteúdos de caráter pedagógicos e os que são específicos da área de EF. De forma prática, é como dizer que ensinar a prática do futebol, futsal, voleibol ou outro tipo esporte, não possui cunho pedagógico, o que é inadmissível. Essa observação foi identificada nas grades curriculares das grandes universidades e faculdades, assim como também nas instituições de menor porte. As licenciaturas em geral para formar um docente precisa se apropriar dos fundamentos didático-pedagógicos, não se pode abrir mão desses conteúdos, muito menos do tempo necessário para desenvolvê-los. Os conhecimentos com vistas ao ato de ensinar não pode ser desprezado em um curso e valorizado em outro, pelo contrário, deve ser independentemente da área, permeado por uma mediação que articule a teoria com a prática.

É importante ter em mente que para formação de docentes da área de EF com competência nas práticas pedagógicas, as grades curriculares que cada IES desenvolve deve ser necessariamente condizente com a qualidade dos futuros professores que se objetiva formar, destacando durante a graduação as problemáticas comuns e atuais no

dia-a-dia da escola, focando nos problemas que referem ao comportamento dos alunos (MATOS, NASCIUTTI E NISTA-PICCOLO, 2013).

Com relação a graduação em EF especificamente, é importante salientar que formações deficientes que ocorrem nas escolas tem o potencial de desvalorizar a profissão. Assim, é importante um constante olhar na formação dos professores de EF, evitando que venha a perder ainda mais espaço no ambiente escolar. Principalmente em um momento em que a EF não é vista como uma disciplina necessária no ensino básico, inclusive com propostas de lei recente para que se tornasse uma disciplina optativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa breve reflexão sobre as contribuições das disciplinas da área da psicologia na formação do licenciado em EF, ficou claro que Psicologia tem muito a acrescentar no processo de formação do docente. Também ficou evidenciado que essas disciplinas não podem ser desprezadas nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em EF, tendo em vista as grandes contribuições que pode oferecer à área.

Essas contribuições da Psicologia têm a capacidade de auxiliar o futuro professor a enfrentar os desafios presentes na escola, tantos os de caráter pedagógico como os relacionados com o desenvolvimento dos alunos, que estão muito presente nas aulas de EF. É extremamente importante salientar que os docentes das disciplinas da área da Psicologia que ministram essas disciplinas nas Licenciatura em EF, que desejam contribuir de forma positiva na formação desses futuros professores precisam dominar os assuntos a serem tratados e conhecer a realidade do contexto em que o curso está inserido, unindo os conteúdos das disciplinas com o objeto da Área e com a realidade do professor no ambiente escolar. Para diminuir o risco de os alunos perderem o interesse nessas disciplinas ou entendê-las como menos importantes no seu processo de formação docente.

Matos e Nista-Piccolo (2013), sugerem uma alternativa para aproximar a EF e a Psicologia: para as autoras deveria se utilizar estratégias de problematização de situações que imitam a realidade escolar, e, mesmo que saindo de ambientes distintos, poderiam contribuir na formação do Licenciado em EF, em uma perspectiva crítica, com o objetivo de formar cidadãos autônomos e ativos, em vários sentidos, entre eles o

físico, que é uns dos principais focos da EF, mas também contribuindo no político e social.

Entende-se, então, que inserir as disciplinas da área da Psicologia na grade curricular dos cursos de Licenciatura em EF tem a capacidade de levar o futuro docente a compreender a dinâmica das relações interpessoais, permitindo assim uma reflexão mais profunda das características afetivas de cada fase do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Apropriando-se desse conhecimento, o professor estará mais instrumentalizado, contará com mais capacidade para responder adequadamente às problemáticas encontradas no dia-a-dia escolar; será capaz de trabalhar com o objeto da EF, com o apoio dos recursos oferecidos pela Psicologia, no sentido de promover atividades de acordo com cada etapa de desenvolvimento dos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ l9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

IORA J. A., SOUZA M. S., prietto a. L., a divisão licenciatura/bacharelado no curso de educação física: o olhar dos egressos. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 461-474, abr./jun. de 2017.

LINS, M. J. S. C. Psicologia do desenvolvimento no currículo de formação de professores. Educação, Rio Claro, v. 22, p. 43-60, 2012.

MATOS T. S. Q., NISTA-PICCOLO V. L. N., contribuições da psicologia na formação do professor de educação física (EF). XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 23 a 26 de setembro de 2013, Curitiba-PR. 2013.

MATOS T. S. Q., NASCIUTTI, F., NISTA-PICCOLO V. L. N., A contribuição da psicologia do desenvolvimento na formação do professor de educação física. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. 2013.

NISTA-PICCOLO V. L. N., SIMÕES R. M. R., OLIVEIRA A. A. M., Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 40, p. 271-286, jul./dez. 2015.

SILVA. C. S., NASCIMENTO A. L., papel da psicologia da educação na formação docente: o que pensam os alunos do plano nacional de formação de professores da

educação básica / universidade federal do Piauí. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 107-129, jul. / dez. 2013.

SILVA, T. J. C., Educação Física: uma revisão sobre o seu objeto de estudo. EFDeportes.com, revista digital, v. 19, n. 193, jun. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/ efd193/educacao-fisica-seu-objeto-de-estudo.htm>. Acesso em: 28 set. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z., SANTOS JÚNIOR, C. L., Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs.). Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Goiânia: CBCE. p.13-47. 2010.

VERENGUER, R. C. G. Graduação em educação física: refletindo sobre a docência universitária e as disciplinas do núcleo sócio-cultural. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-53, 2007.

VIEIRA, S.V. e MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo... e, "mente"": bases para a renovação e transformação da educação física. Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 1, p. 175-180, jan./abr. 2012.

PENTEADO, V. M. A. (Org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papelivros, 1980.

CAPÍTULO X

METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APOIO AO TRABALHO DOCENTE: LIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-10

Raquel Aparecida Souza [1]
Dênia Falcão de Bittencourt [2]

[1] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia/UFU
[2]Doutora em Educação. Pesquisadora Edumídia/UFSC, Professora Diretora na IPE Inova Práticas Educacionais/hub inovação DnaUSP

RESUMO

Esse texto tem como objetivo socializar resultados da experiência do curso "Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais para o Trabalho Docente", uma proposta de formação continuada para professores da educação básica e superior da rede pública e privada na modalidade a distância, numa perspectiva de produção textual que reúne elementos descritos por meio de narrativa que considera alguns olhares dos professores participantes. O curso apresentou-se como um espaço de reflexão teórica e prática sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais e reuniu professores com interesse em iniciar suas reflexões sobre o assunto, docentes que desejavam ampliar seus conhecimentos ou mesmo compartilhar suas experiências sobre práticas com essas metodologias. Os resultados apontam que esses objetivos, de forma geral, foram alcançados e para alguns participantes constituiu-se também como um espaço de ampliação das redes de trabalho colaborativo, bem como um auxílio no planejamento e desenvolvimento de suas aulas no formato remoto.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Tecnologias Digitais. Trabalho Docente. Formação Continuada. Curso de Extensão.

1. INTRODUÇÃO

Com a chegada da Pandemia da Covid-19 e com o isolamento social, as instituições de educação, e em especial seus professores, foram convidados, ou melhor, convocados a utilizarem tecnologias digitais para ofertarem ensino não presencial. Ocorre que uma parcela desses professores possuía habilidades para o trabalho com tecnologias, mas outra parte além de não possuir habilidades, também apresentou resistência para a utilização de tecnologias nas atividades educativas. No entanto, de forma geral, quase todos tiveram que aprender a utilizá-las, de um dia para outro, em um tempo muito curto.

Antes mesmo da Pandemia da Covid-19 cada vez mais educadores e pesquisadores entendiam que os métodos de ensino e aprendizagem, bem como o conteúdo educacional, precisavam ser transformados para se adequarem às exigências do século XXI. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015; MORAN, 2015; GARRISON e VAUGHAN, 2008; HORN e STAKER, 2015. AUTOR, 2013). As transformações na Educação, a aplicação de metodologias ativas e modelos híbridos estavam em curso e em pleno desenvolvimento em algumas instituições educativas e essas iniciativas ganharam força por serem apropriadas para o desenvolvimento de habilidades requeridas pelos novos tempos, tais como o Pensamento Crítico, a Comunicação, o Letramento Informacional e a Criatividade. (RESNICK, 2014; CASTELLS, 1999)

Muito além da simples utilização de tecnologias digitais em sua prática docente, fazer uso dela na Educação, em uma abordagem de aprendizagem ativa, envolve repensá-la. Aplicar a abordagem das metodologias ativas, tendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem, requer o entendimento da necessidade de mudar do ensino centrado na transmissão do conhecimento para um ensino centrado na geração de conhecimento no qual o professor pode ser o arquiteto de atividades envolventes, mediando e acompanhando seus alunos em cenários propostos em ambientes flexíveis de aprendizagem.

Ciente que as possibilidades formativas podem ser muitas, um grupo de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) organizou uma proposta de formação para docentes da educação superior e da educação básica, por meio de um curso de extensão intitulado “Curso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais para

o Trabalho Docente". O curso surge a partir de demandas de professores da própria instituição que compreendiam as necessidades de mudanças em suas práticas pedagógicas e queriam conhecer as possibilidades das metodologias ativas.

A proposta de formação foi planejada no formato de um curso na modalidade a distância, foi utilizada a plataforma Moodle do Centro de Educação a Distância da UFU (CEAD), e contou com a participação voluntária de professores da instituição e externos que tinham experiência com as metodologias ativas.

A escolha pela modalidade a distância foi um dos desafios enfrentados por esta proposta de formação e, com ela, a promoção de uma formação teórico e prática com metodologias ativas e vivências com ferramentas digitais, de modo que os participantes as experimentassem nas suas próprias práticas. O uso de tecnologias na educação pressupõe a constituição de novos saberes docentes que consideram as relações entre tecnologias, conteúdos disciplinares e conteúdos pedagógicos, pautando-se na ideia do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). O Modelo desenvolvido por Mishra e Koehler (2006 e 2009) identifica os tipos de conhecimento que os professores devem dominar para integrar as TDIC (Tecnologias Digitais de informação e conhecimento) de maneira eficaz em seu ensino e ele está incluído em modelos cognitivos em ambientes cooperativos nos quais a tecnologia é usada.

Assim, esse trabalho apresenta o relato da experiência em um curso de formação docente pautado numa perspectiva de produção textual que reúne resultados por meio de uma narrativa, a partir de olhares de professores, dialogando com dados coletados no curso.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

Contrário aos que se opõem ao uso ou a forma de uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem (MOREIRA, HENRIQUES, BARROS, 2020), e considerando que a Pandemia da Covid-19 acelerou ainda mais a demanda por adesão a elas, compreendemos que a utilização de tecnologias e ferramentas digitais no contexto educativo deve ir além dessas concepções que as colocam como meros instrumentos e técnicas porque elas também têm papel fundamental ao causarem impactos nas dimensões das relações humanas e sociais dos indivíduos e, assim, precisam ser compreendidas.

Nessa perspectiva não basta introduzir tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para se obter, automaticamente, uma educação mais interativa, moderna, prazerosa e não será por meio delas que o ensino será melhor ou o aluno aprenderá mais. Utilizar tecnologias tem a ver também com as concepções de mundo e de educação que se tem e, por isso, também passa pelas questões metodológicas e epistemológicas do conhecimento.

Os saberes docentes não se restringem aos conhecimentos conceituais e técnicos adquiridos na formação inicial, ou na prática corriqueira da sala de aula, mas envolve questões metodológicas refletidas, o que inclui o modo como os conteúdos de estudo são concebidos e trabalhados. Para se ter coerência entre as práticas pedagógicas e os conteúdos de aprendizagem, é fundamental uma metodologia pedagógica adequada, ou melhor, uma metodologia que possua similaridades epistemológicas com o modo de abordar um conteúdo.

Uma abordagem interessante para pensar as práticas e metodologias com o uso de tecnologias é a da visão do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, conhecido na literatura internacional como TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), elaborado por Koehler e Mishra (2006, 2009), que, por sua vez, tomou como referência a "Base de Conhecimentos" de Shulman, mais especificamente sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

Koehler e Mishra (2006) apoiaram-se nessa teoria e integraram a ela o Conhecimento Tecnológico, criando a teoria do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), visando apresentar diretrizes ao desenvolvimento profissional docente no que se refere à utilização de tecnologias digitais aos diversos contextos educacionais, englobando conhecimentos inerentes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nessa perspectiva a TPACK constitui-se "numa relação interdependente dos conteúdos específicos das disciplinas, dos conteúdos pedagógicos e dos conteúdos tecnológicos, os quais são necessários e devem ser observados nas relações complexas do ato educativo". (GONÇALVES, NUNES, SOUZA, 2021, p. 500)

Para Moran (2018) as Metodologias Ativas não são novas pois tratam de discussões e proposições antigas que buscam romper com uma educação transmissiva e acrítica, mas que se torna mais evidenciada atualmente por contar com diversas possibilidades de integração com as tecnologias digitais:

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2018, p.4).

Numa concepção mais ampla de educação compreendemos que ela é a "apropriação da cultura humana, entendida esta como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem" (PARO, 2002, p.16). Por sua vez, essa concepção de educação permite-nos entendê-la como uma prática democrática, ou seja, aquela em que, por meio da prática social, há a apropriação do saber historicamente produzido pelos homens e, nesse sentido, as tecnologias não podem ser ignoradas.

3. O CURSO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O curso de extensão "Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais para o Trabalho Docente" surgiu em 2020, a partir de demandas de alguns professores que sentiram a necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas e queriam conhecer as possibilidades das metodologias ativas.

3.1. EXPERIÊNCIA COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Inicialmente o curso foi pensado para ocorrer no formato de uma Oficina Pedagógica presencial. No entanto, com a suspensão das atividades presenciais por conta da Pandemia, a proposta foi reestruturada para ser ofertada na modalidade a distância na forma de curso de extensão.

O planejamento e organização da proposta do curso na modalidade a distância contou com a parceria de oito professores, sendo sete deles da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e uma professora colaboradora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas (IFTM). Esses professores já possuíam alguma experiência com metodologias ativas ou temáticas relativas a elas, além de experiência com o uso de tecnologias digitais. Vale ressaltar que essa parceria foi voluntária e que os envolvidos no projeto se dedicaram, de maneira muito significativa, a ensinar, compartilhar e

aprender com o público envolvido no curso; contudo, nem todos tinham experiência com a modalidade a distância.

O objetivo de proporcionar conhecimentos teóricos e práticos sobre metodologias ativas envolveu as tecnologias digitais cujo propósito era vivenciar possibilidades de como as tecnologias podem potencializar as metodologias ativas nas práticas docentes. No entanto, também ressaltamos que contrários a uma discussão simplista e a uma racionalidade tecnicista que muitas vezes são encontradas em relação às exigências impostas para a utilização de tecnologias na educação, compreendemos que para se optar por essas práticas precisamos construir novos saberes docentes que levem em consideração as relações entre tecnologias, conteúdos disciplinares e conteúdos pedagógicos e, por isso, o curso buscou um aporte teórico nas diretrizes da TPACK.

Assim, visando oportunizar espaço de reflexão teórica e de experimentação, o curso foi estruturado em sete módulos organizados de forma autônoma pelos professores colaboradores, a partir de algumas metodologias ativas e ferramentas digitais com as quais eles tinham mais experiência, totalizando uma carga horária de 80h.

O desenvolvimento do curso foi proposto por meio da modalidade a distância, utilizando-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle do Centro de Educação a Distância (CEAD/UFU) para atividades assíncronas e também por meio de atividades e aulas síncronas agendadas em cada módulo no qual cada professor escolhia entre o uso de plataformas como o *Google Meet*, *Zoom* ou *MconfRnp*.

O módulo I foi organizado como um espaço de ambientação ao AVA/Moodle e para a introdução ao referencial teórico sobre metodologias ativas e nele foi realizada uma palestra de abertura em formato de *live* com palestrante de referência nas discussões sobre a temática do curso.

Os outros módulos foram organizados com as seguintes propostas: Módulo II "Aprendizagem Invertida/ Rotação Por Estações de Aprendizagem e Tecnologias para potencializar essas metodologias"; Módulo III "Gamificação e Jogos Digitais/Não-digitais e Tecnologias para potencializar essas metodologias"; Módulo IV "Aprendizagem em Pares e Times/Aprendizagem *Maker* e Tecnologias para potencializar essas metodologias"; Módulo V "*Storytelling* - revolucionando a sala de aula e Tecnologias

para potencializar essa metodologias"; Módulo VI "Aprendizagem baseada em Problemas e Aprendizagem baseada em Projetos e Tecnologias para potencializar essas metodologias"; e Módulo VII "Avaliação da Aprendizagem e a utilização de tecnologias".

Ao final do curso foi realizada uma *live* de encerramento no formato de uma mesa de apresentação de relatos de experiência do curso e contou com a coordenação de uma professora colaboradora do curso, bem como a participação de duas cursistas, sendo uma da UFU e outra da Universidade Federal do Pará.

Foram ofertadas 50 vagas e tivemos 80 inscritos de diferentes regiões do Brasil, professores da educação pública e privada, assim como da educação básica e superior. Dado o interesse pelo curso, ele foi reconfigurado de modo a aceitar a participação de todos os inscritos.

O número de professores inscritos da educação superior pública representados por docentes da UFU foi o maior, seguido por docentes da educação básica pública. É possível também perceber que houve interesse de docentes de instituições privadas tanto da educação superior quanto da educação básica. Embora todos tenham sido matriculados, o número de participantes ativos foi de 69 no módulo I e, a partir do módulo II, já passou para 57. Desse total, 30 concluíram com êxito todos os módulos.

A fim de promover a interação dos participantes, os canais de comunicação foram: - assíncronos: no AVA/Moodle como os fóruns de dúvidas gerais com a coordenação ou professores, uso de mensagens por e-mail, por meio da mensageira do Moodle ou do email mesmo; e - síncronos/assíncrono pelo grupo Telegram da turma. Como avaliação foram disponibilizados dois formulários *online* para que os alunos pudessem avaliar o curso, fazer uma autoavaliação e apresentar sugestões, críticas ou fazer apontamentos gerais, tendo sido um formulário solicitado ao final do segundo mês e outro ao final do curso.

3.2. DISCUSSÃO, REFLEXÕES E LIÇÕES APRENDIDAS

Algumas justificativas nos resultados obtidos podem ser compreendidas nas próprias manifestações e registros dos participantes na ocasião de suas respostas aos formulários de avaliação e espaços de dúvidas e conversas gerais no ambiente Moodle durante o curso.

Em relação às desistências e evasões aos primeiros registros dos participantes, estas foram justificadas por dificuldades em acompanhar o curso devido ao contexto vivido em maio de 2020 e às grandes demandas de trabalho, o novo formato de ensinar *online*, o grande número de reuniões de planejamentos e outros cursos dos quais tiveram que participar. No segundo momento as dificuldades foram agravadas entre final de julho e agosto, quando foi iniciado o próprio semestre letivo de atividades de ensino no formato remoto. É relevante salientar que alguns participantes pontuaram que o curso estava sendo importante justamente para auxiliar o trabalho deles nesse novo formato de ensino, sobretudo porque era um formato que exigia de todos a utilização de tecnologias digitais, bem como o repensar de suas metodologias de trabalho.

Alguns trechos registrados nos formulários de avaliações, em que identificamos os participantes pela letra "P", podem demonstrar esses olhares:

> - Quero registrar aqui que o curso está sendo ótimo e que estão de parabéns, mesmo com alguns contratempos devido essa situação em que vivemos atualmente. (P1)
>
> - Ótima proposta do curso. Apesar das minhas limitações, estou aprendendo muito. (P2)
>
> - Apesar do tempo limitado para a realização das leituras e atividades, aprendi muito. Foi além das minhas expectativas. (P3)

Em relação ao formato do curso em módulos, as indicações de leituras, atividades e a forma como os módulos foram desenvolvidos, houve alguns *feedbacks* como os relacionados sobre o tempo e a carga horária de 80h do curso, apontados a seguir. Aproximadamente 60% dos participantes acreditaram que o tempo de quatro meses foi curto e a carga horária baixa e ressaltaram a necessidade de se repensar a carga horária, destacando a possibilidade de aumentá-la, ou rever a proposta dos módulos em termos de quantidade de leituras e atividades para que essa carga total permanecesse a mesma. Foram recorrentes depoimentos quanto às dificuldades para realizar todas as leituras propostas ou realizar as atividades dentro do prazo solicitado. Também foi levantada a questão da dificuldade de trabalharem em grupos no formato a distância, bem como muitos relatos de problemas pessoais devido à pandemia.

Dos participantes ativos, 66% consideraram que o tempo foi adequado para a realização. Para alguns, os trabalhos em grupo a distância foram momentos ricos de trabalho colaborativo. Muitos ressaltaram que se conheceram mais nesses espaços e

que além de aprenderem e produzirem juntos, e interdisciplinarmente, ampliaram suas redes de amizades, como destacamos no trecho a seguir:

> Foi prazeroso fazer este curso, conhecer as metodologias ativas e ferramentas digitais e poder utilizá-las em nossas práticas profissionais. Foi muito bom voltar a trabalhar com meus amigos [...] e também de conhecer pessoas e fazer novas amizades [...] Eu vejo que este curso foi além do esperado. Conversamos no grupo do WhatsApp sobre dificuldades, angústias, medos, stress, mas enfrentamos e juntos conseguimos finalizar este curso. (P5).

Em relação aos conteúdos trabalhados, a maioria dos participantes informou que foi apenas a partir desse curso que tiveram o primeiro contato com as temáticas das metodologias ativas e destacaram que não utilizavam tecnologias digitais em suas práticas docentes. Considerando que o curso propôs desenvolver práticas de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais para que os participantes refletissem e aprendessem os conteúdos a partir de experiências práticas em sua área de atuação, destacamos que esse elemento foi bastante desafiador, tendo em vista que a grande maioria dos participantes, aproximadamente 70%, encontraram dificuldades exatamente nas práticas com as metodologias ativas. Alguns fatores que podem explicar essas dificuldades estão relacionados às concepções de ensino e às formas como esses professores foram ensinados, e ensinam, e muitos deles expressaram isso justamente com relação às dificuldades com as atividades em grupos e atividades “mão na massa”.

Alguns relatos dos participantes apontam suas próprias reflexões sobre esse assunto, embora reconheçam que as metodologias ativas são importantes e possíveis de serem desenvolvidas.

> -Trabalhar com metodologias ativas não é bem recebido em muitos meios educacionais. A resistência à mudança é muito grande. Eu imaginava isso apenas com os alunos, mas foi possível ver entre professores também. (P6)
>
> - Metodologias Ativas dão trabalho, muito trabalho ao professor e se o seu valor agregado à aprendizagem não ficar explícito, pode levar à ideia de que o esforço não vale a pena. (P.7)
>
> -Acredito que as dificuldades que tenho vencido durante o curso estão relacionadas com o fato de ter sido ensinada no modelo passivo, e ter replicado esse modelo por muito tempo. Estar do lado do aluno, sendo solicitada a ser ativa, está me ensinando muito sobre como o aprendizado é mais instigante, transformador e significativo. (P.8)

Esses olhares ajudam a compreender que para que o professor mude suas metodologias, ele precisa ter claras as concepções de educação que possui e que quer alcançar, e ter humildade de reconhecer que precisa repensar suas práticas. Além disso,

as novas visões auxiliam a compreender as possibilidades da TPACK, saber qual caminho metodológico devemos percorrer para alcançar os fins educacionais e que é preciso relacionar os conteúdos específicos das disciplinas, os conteúdos pedagógicos e conteúdos tecnológicos e essas relações não serão possíveis passivamente ou isoladamente (KOEHLER, MISHRA, 2006).

No que diz respeito ao papel dos professores colaboradores e voluntários que desenvolveram os módulos no curso a distância, quase 80% dos participantes destacaram terem tido bom atendimento dos professores e ressaltaram a importância da mediação e interação para compreenderem os caminhos sugeridos em cada módulo. Toda boa avaliação reforça a compreensão de que a presença do professor é fundamental nos cursos a distância para o diálogo e parceria colaborativa da aprendizagem.

Quanto às propostas de utilização de tecnologias digitais, destacamos que em cada módulo os participantes tiveram oportunidades de experimentarem ferramentas diversas para apresentarem as atividades propostas em práticas com metodologias ativas. Embora 75% dos participantes tenham registrado dificuldades e declararem que não utilizavam ferramentas digitais em suas práticas docentes, também ressaltaram ter sido bastante positivo fazerem o curso pois puderam conhecê-las e utilizá-las e levar esse uso para suas práticas docentes no formato remoto.

> - Aprendi novos métodos e recursos que já estão sendo empregados no meu curso remoto. Ainda precisarei de algum tempo para elaborar melhor e revisitar alguns conteúdos, textos e vídeos. (P9).
>
> - Conheci ferramentas tecnológicas. Aprendi muito com os materiais disponibilizados. As ideias e estratégias de ensino dos professores dos módulos e dos colegas me propiciaram mais conhecimento. Sei que vou utilizar muitas das ferramentas aqui apresentadas. (P10).
>
> - [...] conheci, aprendi a manusear várias ferramentas digitais que já estou usando em sala com meus alunos. Aprendi a planejar, editar e divulgar um podcast; aprendi a manusear o POWTOON, produzir infográficos e mapas mentais e várias outras ferramentas digitais. Gratidão a vocês que elaboraram este curso neste momento de tantas incertezas, medos, angústias. Por meio deste curso estou produzindo aulas síncronas e assíncronas e materiais que promovem o engajamento dos meus alunos nas aulas. (P11).

Esses apontamentos auxiliam na compreensão de que a utilização de tecnologias e ferramentas digitais no contexto educativo não se resume à inserção de meros instrumentos pois elas também constituem e impactam as relações humanas e sociais dos indivíduos que as usam.

Assim, os registros da maioria dos participantes demarcaram resultados positivos em relação ao curso ofertado e expressaram o reconhecimento pela oportunidade de aprendizado:

> - Este curso plantou uma semente muito importante na minha prática docente. Aprendi novos métodos e recursos que já estão sendo empregados no meu curso remoto. Ainda precisarei de algum tempo para elaborar melhor e revisitar alguns conteúdos, textos e vídeos. Estou muito grata pela oportunidade! (P.12)
>
> - O curso foi ótimo! Contribuiu significativamente para meu conhecimento sobre novas metodologias e o uso de recursos digitais. A interação com os professores e colegas de turma foi marcante e muito enriquecedora. (P13).

Moran (2018) lembra que as metodologias ativas não são novas, mas que atualmente elas podem ser potencializadas com a utilização de tecnologias digitais e, nesse sentido, há uma grande variedade de possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho educativo mais significativo para docentes e alunos.

Podemos dizer que o curso proposto como um espaço de formação continuada para professores com interesse na temática das metodologias ativas e das tecnologias digitais alcançou seu objetivo geral. Certamente por ser uma primeira proposta, precisa ser realinhado e reorganizado conforme sugestões e dicas dos próprios participantes e da autoavaliação realizada pelos professores que organizaram e ofereceram os módulos, bem como dos coordenadores do curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de socializar os resultados da experiência do curso de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais no Trabalho Docente, organizamos esse texto destacando algumas ações, numa perspectiva de produção textual que reúne elementos descritos por meio de narrativa que considera alguns olhares dos professores participantes.

Compreendemos que conhecer as possibilidades da utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas é fundamental para as escolhas de se utilizar ferramentas apropriadas para potencializar as práticas de metodologias ativas. Uma interessante perspectiva é a da TPACK que aponta para a importância do docente seguir em formação continuada promovendo conhecimentos produzidos a partir da interação

entre o conhecimento pedagógico, o conhecimento tecnológico e o conhecimento do conteúdo, integrando esses saberes.

Nessa perspectiva, a experiência aponta que o curso em questão buscou propor ações em que os participantes aprendessem conteúdos necessários sobre metodologias ativas, utilizando tecnologias digitais, mas propondo que não se deve perder de vista as conexões pedagógicas desses saberes. As ações didáticas foram propostas a partir de atividades que buscam construir espaços múltiplos e flexíveis de aprendizagens.

De forma geral os resultados foram promissores e os objetivos do curso como espaço de reflexões e de formação inicial de professores foram alcançados, sendo que para alguns participantes constituiu-se também como uma oportunidade para ampliar suas redes de trabalho colaborativo e como laboratório para auxiliar o planejamento diário da docência no formato remoto.

Por tudo aqui relatado, podemos destacar que a experiência com o referido curso a distância, mesmo considerando suas limitações, pode ser considerada como um processo de ensino e aprendizagem exitoso que contribuiu com a formação de muitos professores na medida em que mostrou possibilidades de processos de colaboração, interação, relacionamentos e diálogos mútuos.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L., MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITTENCOURT. D. F. de. A **Metodologia da Autoavaliação Institucional na Educação a Distância**. Palhoça: Editora Unisul, 2013, v.1. p.185.

BITTENCOURT. D. F. de. MORAN, J. **O que são Metodologias Ativas.** Curso Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. [Apostila on-line] Pein, 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARRISON D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended Learning In Higher Education**: Framework, Principles, and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, G. S. de; NUNES, K. de C. S.; AUTOR. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. **Revista Meta**: Avaliação, [S.l.], v. 13, n. 40, p. 491-514, sep. 2021. ISSN 2175-2753. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3437. Acesso em: 17 nov. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3437

KOEHLER, M.; MISHRA, P. **Technological Pedagogical Content Knowledge**: A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record, V. 108, Number 6, Junho, 2006, p. 1017–1054. Disponível em: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf .Acesso em: 06 Ago. 2019.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. **Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types**: Curriculum-based technology integration refrained. Journal of Research on Technology in Education, 41(4), 2009. 393-416. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, A. de S., M., E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II.PG: Foca PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Metodologias Ativas para Uma Aprendizagem Mais Profunda. In.: BACICH, L., MORAN, J.M. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2018.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Revista Dialogia, n. 34, 2020, p. 1-14. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756. Acesso em: 10 ago. 2020.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã. 2001

RESNICK, M. Give P'sa chance: Projects, Peers, Passion, Play. In: Proceedings of Constructionism and Creativity Conference, Vienna, Austria, 2014.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Acesso em 20 mar 2019.

SOUZA, R. A. METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA. In: Wender Faleiro; Alessandra Aparecida Viveiro; Maria Paulina de Assi. (Org.). **Inovação & letramento científic**o: caminhos e descobertas no ensino de Ciências da Natureza. 1ed.Goiânia: Kelps, 2020, v. 7, p. 38-58.

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-11

Camila Alvares Sofiati [1]
Eduardo Henrique Ferreira [2]

[1] Mestra em Educação – UEL. Coordenadora Pedagógica na rede pública de ensino do município de Cambé/Paraná.
[2] Mestre em Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Graduando em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Docente do curso de psicologia da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR.

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de estudos realizados em um curso de Especialização em Docência na Educação Superior e tem por objetivo analisar o desenvolvimento da educação superior brasileira nos últimos anos, bem como compreender a Educação a Distância enquanto modalidade de ensino. Caracteriza-se como uma análise documental por considerar como documentos todo material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, e configura-se como uma pesquisa de abordagem mista, em que a abordagem qualitativa tem primazia. Para tanto, tomamos como referência as contribuições teóricas de autores discutidos no curso supracitado, como Shigunov Neto e Maciel (2008), Martins (2002), Fávero (2006), Saviani (2010) e Goergen (2010) e como procedimentos um levantamento de dados baseado na Sinopse Estatística da Educação Superior, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009 – 2018), quanto ao número de polos de Educação a Distância nas Instituições de Ensino privadas por regiões do Brasil. Os dados apontam que embora a educação superior seja relativamente jovem na história brasileira, sofrendo influências em vários níveis – desde o político ao econômico –, houve, nos últimos anos, um processo de expansão acelerado, sobretudo, partindo da iniciativa privada, impulsionada pela economia neoliberal e valendo-se da ampliação das novas tecnologias.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior. Educação a Distância. Educação Superior. Expansão do Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

A universidade, como a concebemos hoje, passou por períodos de intensos conflitos e reformas ao longo dos anos, devido à ação de governantes e da população como um todo, entretanto, sabemos que ainda há muito que se fazer para transformá-la em um espaço privilegiado de socialização do saber e desenvolvimento científico.

Atualmente, assistimos à rápida propagação de instituições de ensino superior (IES) privadas que têm difundido a proposta da educação à distância (EaD), enquanto modalidade de ensino, proporcionando àqueles que não possuem condições para chegar até uma universidade presencial, seja por questões sociais, financeiras ou de barreiras temporais e/ou geográficas, de alcançarem o almejado diploma de graduação.

A guisa de exemplificação, segundo Queiroz et al. (2013), no período entre 1985 e 2010, foram criadas 1.474 novas IES privadas, totalizando 2.100 instituições. No último ano em questão, um número expressivo em relação às instituições públicas que equivaliam a 278. Outro dado importante, refere-se ao número de matrículas em EaD nestas IES privadas, no ano de 2010 totalizavam 748.577 (equivalente a 80,47% de suas matrículas), enquanto que nas IES públicas haviam somente 181.602 matrículas em EaD.

Reconhecemos que a função da universidade vai além da mera disseminação do conhecimento ou formação para o mercado de trabalho, mas se constitui em um espaço que deve proporcionar a formação como um todo dos educandos, isto é, o desenvolvimento em seus múltiplos aspectos. Nesse sentido, este trabalho é fruto de estudos e discussões realizados na disciplina de Ensino superior - aspectos históricos e políticos, pertencente ao curso de Especialização em Docência na Educação Superior de uma universidade pública localizada no interior do estado do Paraná. Diante da leitura de textos e debates feitos em sala de aula, surgiu o ensejo de pensar o processo de expansão da EaD nas IES privadas do Brasil.

À vista disso, indagações nos surgiram e suscitaram respostas para a seguinte problematização: como se deu a ampliação do Ensino Superior nos últimos anos no Brasil? A tecnologia influenciou de alguma maneira? Se sim, como? Assim, temos como objetivo analisar o desenvolvimento da educação superior brasileira nos últimos anos e compreender a EaD enquanto modalidade de ensino. Para tanto, tomamos como referência os autores discutidos durante a realização da disciplina supracitada e como

procedimentos uma revisão da literatura acerca da temática e um levantamento de dados baseado na Sinopse Estatística da Educação Superior, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, quanto ao número de polos de EaD nas IES privadas por regiões do Brasil.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A educação superior no Brasil teve forte influência dos sacerdotes jesuítas, membros da Companhia de Jesus. Considerados os primeiros educadores brasileiros, desenvolviam atividades escolares de catequese e ensino da leitura e escrita aos indígenas, objetivando converter o índio à fé católica e ensiná-los o português, de modo que houvesse a consecução dos objetivos do projeto português de colonização das terras brasileiras,

> Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, em parte em função de seus princípios fundamentais, que eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; a obediência absoluta e sem limites aos superiores; a disciplina severa e rígida; a hierarquia baseada na estrutura militar; e a valorização da aptidão pessoal de seus membros (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 171).

Conforme Shigunov Neto e Maciel (2008), o projeto educacional dos jesuítas objetivava a transformação social daquela realidade, isto porque o cerne de suas ações residia em propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena. Assim, uma das estratégias utilizadas foi a construção de aldeias de catequização próxima às vilas e cidades portuguesas com três objetivos bem definidos: objetivo doutrinário, para ensinar a religião cristã; objetivo econômico, para criar o hábito do trabalho; e o objetivo político, para usar os índios convertidos contra os ataques dos índios não convertidos e dos inimigos externos.

O método de ensino utilizado, conhecido como *Ratio Studiorum*, consistia em um manual de regras e prescrições a serem empregadas pelos padres jesuítas durante as aulas, isto é, a metodologia a ser utilizada. Baseava-se nas ideias filosóficas de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, priorizava a "centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música" (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180). Desse modo, ofertava a opção de um curso secundário e dois cursos superiores (teologia e filosofia), compostos por

classes (disciplinas) que se caracterizavam por graus de progressos ao período correspondente de um ano.

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008, p.169),

> Partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e autônomo da realidade social de determinado momento histórico, devemos analisar o projeto jesuítico levando-se em conta o desenvolvimento social e produtivo da época colonial. Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro.

Responsáveis pela criação de vários colégios, seminários e implantação de hospitais, os jesuítas exerceram suas atividades por cerca de trezentos anos, até que, em 1792, foram expulsos do Brasil.

Conforme Martins (2002), o surgimento das primeiras escolas de ensino superior no Brasil, datam de 1808 após a vinda da família real portuguesa ao país, sendo elas: as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ) e em 1814 o curso de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura.

De acordo com Fávero (2006), em 1927, apareceram mudanças significativas com a criação dos cursos jurídicos, ademais, outras tentativas no período imperial ocorreram sem êxito. Além disso,

> Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social (MARTINS, 2002, p 4).

Diante de todo o processo histórico percorrido para se chegar ao que concebemos como universidade, Saviani (2010) afirma que desde a criação dos cursos superiores por D. João VI até por volta de 1988, predominou-se o modelo de gestão universitário conhecido como napoleônico, em que o Estado se fez fortemente presente na organização e direção do ensino superior. A partir da década de 80, tal modelo passou a sofrer tentativas de mudanças, principalmente com as discussões travadas acerca da distinção estabelecida entre universidade de pesquisa e universidade de ensino, assim,

este modelo passou a incorporar elementos do modelo de gestão anglo-saxônico da versão norte-americana, prevalecendo o interesse de mercado.

No contexto em que vivemos atualmente, é esta realidade que presenciamos, na medida em que temos a criação desmoderada de um amplo e diversificado número de instituições universitárias privadas, que por sua vez, oferecem os mais distintos tipos de cursos visando unicamente uma ligação com o mercado de trabalho. Diante disso, acentua-se a tendência da educação superior como um produto do mercado.

Para Saviani (2010), no governo Lula (2003-2011), houve ampliação do número de vagas nas universidades federais, bem como a criação de novas instituições, entretanto, fora estimulada a iniciativa privada, principalmente por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa do governo voltado para a compra de vagas em universidades particulares.

Diante deste cenário, nos deparamos com o debate estabelecido entre educação enquanto bem público – aquela de direito de todos os cidadãos – e a educação enquanto mercado – que visa fins lucrativos – traz à tona questões relativas ao financiamento, prestação de contas e privatização. Isto nos faz repensar a ideia de bem público, a função e os deveres do Estado com relação ao financiamento e o estabelecimento de políticas públicas para as universidades (GOERGEN, 2010).

Para Goergen (2010), a globalização, estimulada pelo capitalismo, é responsável pelo globalismo econômico excludente, o qual visa a mera acumulação de capital e estabelece os rumos da sociedade em seus diversos aspectos, estimulando o livre mercado, a competitividade, o individualismo e a privatização do setor público. Sendo assim,

> A globalização e a própria natureza do conhecimento geram um novo *ethos* instrumental, utilitário e comercial do conhecimento, afetando as atividades acadêmicas, cada vez mais condicionadas pelas exigências de aplicabilidade, utilidade e valor mercadológico.

A educação superior, lócus da produção do saber, possui um explícito caráter econômico, vez que há íntima relação com a produção de conhecimentos associados à indústria e ao desenvolvimento. Diante disso, o conhecimento científico substitui a mão de obra ao tornar-se valor de troca, fazendo com que a universidade se converta em prestadora de serviços que se submete as regras do mercado (GOERGEN, 2010). Portanto, a internacionalização da educação conduz ao comércio dos serviços

educacionais e a educação superior deixa de ser compreendida como dever do Estado e de caráter público e passa a ser vista como serviço e mercadoria (PAULA, 2009).

Para Goergen (2010), a partir da década de 90, houve retração do Estado e transferência de suas responsabilidades para o setor privado, o que gerou certa estagnação do setor público e grande expansão do setor privado com fins lucrativos e qualidade duvidosa, isto é, quantidade que não significa qualidade. O autor ainda pontua que "não se pode esquecer, no entanto, que o Brasil apresenta um dos sistemas de educação superior mais mercantilizados do mundo: 73% das matrículas e 90% das instituições são do setor privado" (GOERGEN, 2010, p. 907). Paula (2009) complementa estes dados afirmando que o Brasil possui o maior índice de privatização da educação superior na América Latina e no mundo, sendo que 90% das instituições são privadas. A consequência de tudo isso, foi a expansão dos cursos de curta duração, sequenciais, politécnicos e de EaD.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa baseou-se em dados publicados na Sinopse Estatística da Educação Superior, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sendo assim, caracteriza-se como uma análise documental, na medida em que se considera como documentos todo material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De acordo com Lüdke e André (1986), este tipo de análise tem por finalidade identificar as informações factuais nos documentos, os quais se constituem como uma fonte rica e estável, pois, persiste ao longo do tempo, podendo ser consultados diversas vezes e servir de base para variados estudos.

Destarte, este estudo se configura por uma abordagem mista, que conforme Creswell (2010) trata-se de um procedimento de coleta, análise e combinação das técnicas quantitativas e qualitativas, possibilitando melhores possibilidades analíticas. Entretanto, neste artigo, a abordagem qualitativa tem primazia.

No que se referem aos aspectos quantitativos temos o levantamento do número de polos de EaD nas IES privadas por regiões do Brasil, enquanto, a pesquisa qualitativa refere-se à análise dos dados pelo referencial teórico proveniente do campo educacional.

4. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Quando falamos no surgimento da EaD, para muitos – e principalmente para os mais velhos – vem à lembrança as propagandas em revistas/livros/jornais de cursos por correspondência, nos quais as formas de comunicação se davam pelos guias de estudo impressos e os exercícios enviados via correio. Com o tempo, passaram-se a utilizar outros recursos além do material impresso, como a televisão, fitas de áudio e vídeo e as interações via telefone. Um pouco mais adiante, vimos os computadores pessoais e o acesso à internet tomarem conta deste meio, sendo que atualmente há uma infinidade de possibilidades associadas a eles e baseada em redes de conferência, como o uso de *tablets*, *smartphones* e outras tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Como se sabe, a EaD consiste em uma modalidade de ensino que se utiliza de tecnologias da informação e comunicação para realizar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EaD só pode ser ofertada por instituições credenciadas pela União, a qual regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma de seus cursos.

A resolução nº 1/16, que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, define a EaD, em seu artigo 2, como:

> [...] a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2006).

Desse modo, professores e estudantes, separados fisicamente, desenvolvem atividades educativas em diversos tempos e lugares. Tal modelo de educação vem crescendo rapidamente no país, com o objetivo de facilitar o acesso da população que não possui meios e nem condições de ingressar no ensino superior presencial, assim, visa possibilitar um aprendizado de qualidade, ativo e autônomo aos educandos. Em

síntese, temos uma modalidade de ensino que proporciona flexibilidade, melhor custo-benefício, acompanhamento individualizado, maior possibilidade de cursos e certificação válida em todo território nacional, do mesmo modo que o presencial.

De acordo com Fávero (2006), a universidade foi alvo de muitos debates nos últimos anos, nos quais diversas interpretações foram apresentadas acerca de sua história e de seus impasses. Sendo assim, para compreender a universidade faz-se necessário conhecer sua realidade, seu processo de criação, organização, seu funcionamento, desenvolvimento e as forças que podem ser mobilizadas para alcançar as mudanças desejadas.

Para a autora supracitada, não há como se pensar estas ações sem relacionar a universidade com o conjunto da sociedade, na medida em que esta instituição é um espaço privilegiado para as discussões acerca da sociedade, a qual propicia um pensamento teórico-prático de ideias e proporciona caminhos para a resolução de problemas.

Não podemos negar que a ideia de uma educação que chegue a lugares distantes dos grandes centros e metrópoles é algo extremamente pertinente e válido no mundo tecnológico em que vivemos. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de polos de EaD nas IES privadas por regiões do Brasil cresceu exponencialmente, como pode-se observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de polos de IES privados na modalidade EaD no Brasil (2009 - 2018)

Região	Número de polos									
	Ano									
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Norte	319	304	462	292	286	308	287	300	488	860
Nordeste	889	884	1.264	788	740	606	600	667	986	1.935
Sudeste	1.714	1.654	2.129	1.589	1.540	1.524	1.518	1.599	2.339	4.307
Sul	1.038	898	1.346	862	857	848	804	877	1.239	2.145
Centro-Oeste	444	435	609	421	403	404	425	424	597	1.040
Total	4.404	4.175	5.810	3.952	3.826	3.690	3.634	3.867	5.649	10.287

Fonte: Elaborado com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009 a 2018).

Algumas reflexões podem ser tecidas a partir dos dados apresentados na tabela anterior. Primeiramente o fato de que a região Sudeste possui a maior concentração de polos em EaD no país, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Se considerarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil (BRASIL, 2016),

sabe-se que a região Sudeste possui o maior índice em relação às demais, o que acarreta maior renda, isso poderia ser apontado como uma justificativa para o número expressivo de polos de EaD nesta região. Outro aspecto, refere-se ao crescimento da quantidade de polos de EaD privados nos últimos nove anos, que quase triplicou em relação ao primeiro dado, sendo que em 2009 havia 4.404 polos e em 2018 o número total se elevou a 10.287. Esse número chama ainda mais atenção quando comparado aos anos de 2017 e 2018 que apresenta uma duplicação na quantidade de polos EaD pelo Brasil.

Em alguns anos, como de 2014 e 2015, o número de polos reduziu em relação a 2009, entretanto, voltou a crescer a partir de 2016.

Neste cenário vemos um embate entre educadores que defendem a EaD por sua dialogicidade na relação educacional e veem nela uma revolução dentro da educação, na medida em que antes dos ambientes virtuais de aprendizagem havia apenas um professor ditando matéria e rodeado de alunos. E, por outro lado, aqueles que consideram a EaD uma modalidade de ensino massificada e de baixa qualidade, uma vez que a falta da presença física do professor caracteriza-a como um estilo frio e impessoal.

No que tange aos pontos positivos da EaD, citamos os recursos que são utilizados para promover o aprendizado e que geralmente faltam no ensino presencial, como é caso dos aplicativos, *softwares*, *chats*, fóruns, correio eletrônico, plataformas de transferência de arquivos e buscadores que ajudam na comunicação e na troca de informações entre os participantes desta modalidade de ensino.

Outra vantagem trata-se da flexibilidade para alunos e professores, isto porque:

> Para o aluno é possível definir benefícios em vários campos como a possibilidade de se realizar mais pesquisas na própria Internet a respeito dos assuntos, terem acesso a informações a qualquer momento e qualquer lugar, e principalmente nos momentos de motivação para estudar. Também não existe aula perdida, pois todas elas estão sempre disponíveis por determinado prazo. Já para o professor os ganhos estão na possibilidade de se disponibilizar maior conteúdo do que aquele possível de se divulgar em sala de aula, criar um ambiente de diálogo favorável no qual as críticas podem ser impessoais, inclusão de adendos informativos que possam motivar os alunos e contextualizá-los com as novidades acadêmicas, diferentemente de livros que sofrem pequenas alterações a cada edição (CRISTIANO et. al, s.d.)

Essa flexibilidade favorece a relação de troca entre professores e alunos, além de permitir um processo temporal mais flexível. No caso dos cursos de graduação muitos contam com tutores on-line que auxiliam no processo de aprendizagem do aluno tirando

dúvidas por meio de mensagens ou e-mails tanto de maneira síncrona como assíncrona. Para Souza (2004), é imprescindível fazer com que o ambiente virtual se transforme em um espaço de cooperação e colaboração entre professores e alunos, visando a transmissão do conhecimento.

As questões geográficas e sociais são outro ponto positivo dessa modalidade de ensino, isto porque, se considera o fato de as instituições de ensino superior estarem mais concentradas em determinadas regiões, geralmente em grandes cidades ou centros metropolitanos. Nesse sentido, o acesso à universidade por moradores de cidades pequenas, de interior ou regiões rurais acaba sendo limitado, na medida em que não cogitam a mudança de residência que, muitas vezes, envolve condições econômicas. Além disso, os valores de cursos em EaD geralmente é mais baixo que o dos presenciais (CRISTIANO et. al, s.d.).

Vale ressaltar que a oferta em EaD é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) que também é responsável por avaliar as IES que os ofertam, o que envolve o ensino e o corpo docente. Destarte, é importante salientar que o êxito nesta modalidade depende de inúmeros fatores, como um bom currículo, capacitação dos tutores, planejamento e interatividade apropriados por parte do tutor e uso da avaliação formativa e contínua dos alunos por diferentes meios assim como no ensino presencial.

Embora apresente tais vantagens, ainda alguns pesquisadores da área pontuam que há algumas barreiras a serem ultrapassadas na EaD, que de acordo com Mercado (2007) podem causar frustração, desilusão e angústia no aluno e ter como consequência a evasão, graduação tardia, falta de fidelidade do aluno no curso, percepção negativa quanto a EaD e a instituição. Para o autor, os principais aspectos que levam a frustração e abandono são: conteúdo do curso desinteressantes para o aluno, insuficiente domínio técnico das TIC, prática do professor na EaD on-line, falta de competência para a tutoria on-line, obstáculos na formação inicial do professor e do tutor on-line, preparação do aluno para estudar on-line, dificuldades na interações e trabalhos em grupo, administração do tempo, silêncio e orfandade on-line, práticas cooperativas ou competitivas na EaD, excesso de conteúdo e custo da impressão de materiais pelos alunos, criação de expectativas irreais na EaD e exercício da tutoria on-line.

Com relação às limitações deste tipo de educação, para Paula (2010), é comum a ausência de profissionais especializados, bem como a organização de material e

projetos de forma inadequada. Além disso, há de se considerar a falta de contato humano, que segundo a mesma é essencial na transmissão dos conhecimentos científicos, na medida em que se perde a possibilidade de riquíssimos momentos de trocas, soluções de dúvidas e discussões pertinentes ao curso.

Devido a estes fatores, muitos veem a EaD com olhar de desconfiança no meio acadêmico, duvidando de sua eficácia e acreditando na ideia de mercantilização do ensino, afinal, sabe-se que o caminho percorrido pela educação foi essencialmente marcado pelas especificidades da economia brasileira em cada período histórico.

Conforme Paula (2009), desde a década de 90 a universidade vem sendo fortemente influenciada por políticas neoliberais, de modo que "da internacionalização da educação superior passamos ao comércio dos serviços educacionais" (PAULA, 2009, p. 79). Isto significa que a educação superior deixou de ser vista como direito de todos e dever de Estado e passou a ser entendida como um serviço/mercadoria, fazendo com que houvesse um aumento significativo de IES privadas.

Além disso, a procura pelas universidades privadas, em especial na modalidade de EaD, corre o risco de enfatizar as desigualdades sociais, na medida em que:

> [...] os alunos com menor capital social e cultural, em geral, dirigem-se para os cursos aligeirados, que exigem menos investimento material e cultural, enquanto que as elites dominantes continuam chegando em maior quantidade aos cursos que dão mais status profissional, que exigem um acúmulo maior de capital social e cultural. Isto demonstra que essas iniciativas, ao invés de contribuírem para democratizar o ensino superior, na verdade, apenas reproduzem e reforçam as desigualdades sociais do sistema capitalista (PAULA, 2009, p. 82).

No panorama atual e baseado nos dados levantados por esta pesquisa, constata-se que a ampliação da EaD em IES privadas converte-se em um amplo e lucrativo campo de exploração para grandes grupos empresariais, sendo que a educação passa a basear-se na lógica mercantil e ter como finalidade obtenção do lucro. Nesse contexto, de acordo com Pereira (2009, p. 270),

> O ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo, destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital.

Para Lopes e Vallina (2017), a mercantilização da educação trouxe consequências séries para o ensino superior brasileiro, visto que ao se transformar em organização

social acabou por abandonar a pesquisa e a extensão universitária, assim como subordinou a formação e a produção acadêmica às exigências do mercado financeiro.

Nesse sentido, a oferta indiscriminada e generalizada desta modalidade de ensino, de forma banalizada e acessível financeiramente, faz com que a educação seja convertida em uma empresa que visa vender serviços a um determinado público consumidor, demonstrando, consequentemente, a precarização do ensino e do trabalho profissional docente.

É preciso considerar que, conforme afirma Goergen (2010, p. 902),

> Os rumos do desenvolvimento da sociedade internacional globalizada, em particular no que diz respeito às formas de evolução, produção e divulgação do conhecimento, impõem à educação superior um leque de novas preocupações relacionadas à qualidade, avaliação e acreditação; à pertinência econômica e social; aos processos de gestão e administração; ao aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação; ao fortalecimento da cooperação internacional; ao exercício da autonomia universitária com responsabilidade social. Trata-se, na verdade, de uma nova cultura universitária: a cultura da gestão estratégica e eficaz, da pertinência social e democrática, da informática e comunicação, da pesquisa, ensino e extensão, da qualidade e avaliação, da transdisciplinaridade e abertura internacional, enfim, da formação cidadã crítica e cultural.

Ainda segundo o autor, as universidades precisam estar lado a lado com o Estado democrático, de modo que sejam debatidas estratégias que sejam a favor de toda a população. Sendo assim, é preciso assegurar, tanto nas legislações como na prática, a educação enquanto direito social garantido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse artigo algumas reflexões podem ser tecidas a guisa de considerações finais. Ao apresentar um panorama sucinto da evolução da educação superior observa-se que nas origens do Brasil enquanto colônia a mesma não existia. Apenas com a vinda da família real para terras brasileiras começou-se a pensar em um sistema de educação superior.

A educação superior ainda é relativamente jovem na história brasileira, todavia nos últimos anos vimos um processo de expansão acelerado, sobretudo, partindo da iniciativa privada. Essa expansão foi impulsionada pela economia neoliberal e valeu-se da ampliação das novas tecnologias, pois os dados apontam um aumento significativo

dos polos e das matriculas de cursos EaD que recorrem às novas tecnologias para ofertarem seus serviços.

Ao analisarmos a ampliação da EaD no Brasil podemos questionar inclusive quais são seus aspectos positivos e negativos. Uma discussão pormenorizada desse ponto foge ao escopo desse texto, entretanto, apontamos alguns dados, tanto de aspectos positivos e negativos, apresentados por pesquisadores que têm se debruçado sobre esse ponto na área educacional.

É preciso, todavia que não nos esqueçamos de que o papel da educação é garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, à formação profissional e aos bens culturais, bem como, reavaliar os objetivos, valores, processos, gestão, pesquisa e extensão das instituições superiores, visando uma formação sólida, ética, crítica, emancipadora e criativa do aluno. Usando de modo adequado e significativo as novas tecnologias de informação e comunicação, no contexto das diferentes linguagens midiáticas.

Nossos questionamentos apresentados na introdução podem ser agora retomados e respondidos. O processo de desenvolvimento da educação superior no Brasil é relativamente recente e sofreu influências em vários níveis, desde o político ao econômico. Com o advento das novas tecnologias, elas foram inseridas no processo de ensino e aprendizagem também traçando um processo histórico desde os cursos por correspondências aos de pós-graduação. A união entre a expansão do ensino superior e das novas tecnologias culminaram com o desenvolvimento e ampliação da EaD que apresenta, atualmente, números robustos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras. Brasília, DF: PNUD: IPEA: FJP, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, mar. 2016. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CRESWELL, John W.. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de M. Lopes. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar. UFPR, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do sistema e do PNE. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p 895-917, jul./set. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/13.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2011. Brasília, DF: MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2013. Brasília, DF: MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2015. Brasília, DF: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2016. Brasília, DF: MEC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2017. Brasília, DF: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação, 2018. Brasília, DF: MEC, 2018.

LOPES, Maria Gracilei de; VALLINA, Alberto Kátia. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 8, 2017, São Luís. Anais... São Luís, MA: UFMA, 2017. Disponível em:<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/amercantilizacaodoensinosuperiornocontextoatualconsideracoesparaodebate.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, 2002. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Dificuldades na educação a distância online. 2007. Disponível em:<http://abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em 28 abr. 2020.

PAULA, Luciane Miranda De. Universidade Virtual: estratégia de desenvolvimento institucional contemporâneo. 1 ed. São Paulo, SP: Biblioteca 24 horas, 2010.

PAULA, Maria de Fátima. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. Revista Avaliação. vol. 14, n. 1, p. 71-84, 2009. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100005>. Acesso em: 28 abr. 2020.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. Rev. Katál., Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

QUEIROZ, Fernanda Cristina Barbosa Pereira et. al.. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17ago./dez. 2010. Disponível em:<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOUZA, Maria Carolina Santos. Produção do conhecimento em ead: um elo entre professor-curso-aluno. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5, 2004, Salvador. Anais... Salvador, BA: 2004.

CAPÍTULO XII

RESGATE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO REFERENTE AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-12

Taynara Bonfim Riquiere Lourenço [1]
Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza [2]
Elise Marques Freire Cunha [3]

[1] Graduada em Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.
[2] Mestra em Educação Escolar. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.
[3] Doutora em Química. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

RESUMO

O Estágio Supervisionado é um momento da formação em que o acadêmico vivencia a realidade do seu futuro ambiente profissional, sendo obrigatório nos cursos de Licenciatura. O artigo em tela trata-se de um recorte de TCC que teve como objetivo realizar o levantamento histórico da legislação norteadora do Estágio Supervisionado no Brasil nos cursos de formação docente. Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico, sendo analisados documentos norteadores e trabalhos científicos sobre o estágio. A legislação sobre o Estágio Supervisionado passou por diversas modificações ao longo dos anos até chegar ao modelo atualmente conhecido, em alguns momentos, era realizado de forma irregular e insatisfatória, sem grandes contribuições para a formação docente. Com a normatização se estabeleceram melhores condições aos estagiários, como também houve preocupação e valorização com a sua formação acadêmica, passando a ser realizado pautado na relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Docente. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura no Brasil, e este é um elemento fundamental na formação de professores. De um modo geral, o estágio é o período onde o acadêmico irá aplicar de forma prática o conhecimento adquirido ao longo do curso, além de aprender a lidar com as adversidades e dificuldades que podem ser encontradas no cotidiano do seu futuro ambiente de trabalho. Colombo e Ballão (2014, p. 173) afirmam que "a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática".

Na perspectiva dos cursos de licenciaturas, o estágio é o momento em que o acadêmico irá conhecer o ambiente escolar e identificar seu papel neste espaço, vivenciado a atividade profissional de modo que esta sirva como uma base para o exercício da docência depois de formado.

Desta forma, o estágio é uma experiência muito valiosa para a formação docente, segundo Santos (2008, p. 73) estes momentos "possibilitam que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das ações específicas do exercício da profissão".

Apesar do estágio atualmente ter como fundamento a relação da prática com a teoria, em vários momentos da história isso não ocorreu. Ao longo dos anos várias leis e decretos estipularam como este deveria ser realizado e ditaram mudanças sobre o seu formato. Diante disto, este estudo teve como objetivo realizar um resgate histórico da legislação norteadora sobre o Estágio Supervisionado no Brasil, a fim de observar como a legislação avançou até definir o estágio como é conhecido.

Quanto à metodologia, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico. Foram analisados documentos norteadores e trabalhos científicos que abordam a temática em questão.

É importante ressaltar que este texto apresenta um recorte de uma monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rondônia, Campus Ji-Paraná.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo, é de natureza qualitativa, que consiste em "[...] definir [...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório" (GIL, 2002, p. 133).

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo consiste em levantamento bibliográfico. Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) esclarece que esta "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Desta forma, foram analisados documentos norteadores e trabalhos científicos referentes ao Estágio Supervisionado no Brasil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A legislação a respeito do estágio no Brasil, desde a sua primeira instauração passou por diversas modificações, acompanhando as mudanças no cenário educacional.

Por um longo período, o estudo foi destinado apenas a pessoas de famílias mais abastadas, não sendo oferecido às classes inferiores, a estes se reservavam apenas os trabalhos braçais. Em 1808, parte deste cenário mudou. A Família Real chegou ao Brasil, e com isso houve a inserção dos primeiros cursos superiores, onde o estudo formal passou a ser aceito como uma maneira de se obter um bom emprego (MACHADO, 1997).

No ano de 1835, foi criada na cidade de Niterói, a primeira Escola Normal, com o intuito de formar profissionais qualificados na docência. No entanto, não havia preocupação com a formação intelectual do professor, Andrade e Resende (2010, p. 233) afirmam que "a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar, nas camadas populares, a civilidade e a ordem e impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal". Apesar de haver ensino superior, a prática de ensino nestes cursos era bem limitada, senão escassa.

O projeto Escola Normal apenas formava docentes com currículos limitados e insatisfatórios, não habilitava professores com qualificações necessárias para instruir uma sala de aula.

Nos primeiros cursos instaurados no Brasil, em geral, adotou-se o "Esquema 3+1" legalizado pelo Decreto-Lei n.º 1.190, de abril de 1939. Saviani (2009, p. 146) descreve esse processo afirmando que:

> Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Este decreto aprovado em 1939, orientava como deveria ser organizada a formação do docente no Brasil. No entanto, esta estrutura curricular não apresentou bons resultados, criou-se uma dicotomia entre teoria e prática e de acordo com Brzezinski (1996, p. 41) "essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para 'formar' profissionais da educação".

Em 1946, houve uma preocupação com a prática pedagógica na formação docente, onde através do Decreto-Lei n.º 9.053 estabeleceu-se a obrigatoriedade de ginásios de aplicação nas Faculdades de Filosofia, com objetivo de realizar a prática docente aos matriculados no Curso de Didática.

Segundo Raymundo (2011, p. 33) nesse período "a concepção de prática (estágio) era concebida mediante a observação de bons modelos e a sua reprodução", ou seja, caracterizava-se apenas pela imitação de modelos pré-estabelecidos baseados em técnicas consideradas boas, sem haver uma preocupação com as adversidades encontradas na educação.

Santos (2008, p. 64) afirma que "essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor, gera o conformismo e conserva hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante", a autora argumenta ainda que essa metodologia limita o papel da escola ao ato de ensinar somente, onde não há uma atenção com as possíveis dificuldades de aprendizagem, supondo ser de responsabilidade dos alunos, seus pais ou mesmo sua cultura (SANTOS, 2008).

Ainda que este decreto tenha determinado a obrigatoriedade de colégios de aplicação, isto não significava que a prática pedagógica ocorria de fato, pois não era determinada pela lei a sua realização, sendo considerada optativa.

Em 1961, foi criada através da Lei n.º 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta não trouxe nenhuma modificação para a formação de docentes, e segundo Raymundo (2011, p. 34) "pela primeira vez na história da educação brasileira, uma lei versaria sobre todos os níveis de ensino e tinha ao mesmo tempo validade em todo o território nacional".

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação, a partir do Parecer n.º 292/62, definiu pela primeira vez a Prática de Ensino, na forma de Estágio Supervisionado (ES), como componente curricular para cursos superiores. Foi estipulado ainda matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura, e a carga horária para as mesmas. Desta forma, foi eliminado o curso de Didática que era regido pelo "esquema 3+1".

O estágio então passa a ser realizado em escolas da rede de ensino, eliminando os colégios de aplicação, assim, como a prática de ensino fundamentada em modelos previamente estipulados e sua reprodução. Dessa forma, Andrade e Resende (2010, p. 236) asseguram que "os futuros professores teriam a oportunidade de 'aplicar' os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola 'real'".

A prática de ensino então se mostrou como um momento de preparação para os futuros professores, sendo realizada através de etapas de observação, participação e regência. No entanto, o estágio era realizado unicamente pela disciplina Prática de Ensino, e esta resumia o processo de estágio apenas à produção de materiais didáticos para aplicação no período de regência. Não havia nenhuma conexão do estágio com as outras disciplinas do curso, o que o definiu como a parte prática do curso, estabelecendo uma divisão entre teoria e prática, sendo realizado de maneira fragmentada, "impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade escolar e social de forma ampla e integrada" (RAYMUNDO, 2011, p. 18).

Este sistema de ensino prevalece quase até o fim da década, tendo poucas alterações. Porém em abril de 1969, há a regulamentação do curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE n.º 252/69, sendo instituído o currículo mínimo e a duração para o curso.

Quanto ao currículo, este foi fragmentado, de modo que pudesse formar tanto professores como também "especialistas em educação", que exerceriam atividades como administração e supervisão escolar, sendo inseridas habilitações específicas para

a formação dos mesmos. A duração estabelecida para o curso por este parecer seria de um tempo mínimo de 2.200 horas, podendo ser distribuídas em no mínimo 3 anos e no máximo 7 anos letivos. Ainda foi definido a Didática como uma disciplina obrigatória, sendo incluída no currículo do curso.

Michalovicz (2015, p. 13992) destaca que "com as habilitações introduzidas pelo Parecer n.º 252/1969 o curso de Pedagogia passou a se estruturar a partir da dicotomia entre teoria e prática de ensino, marcando a formação do pedagogo com uma forte fragmentação teórico-prática".

O ES volta a ser alterado novamente em 1969, onde o Parecer n.º 627/69 estipula uma carga horária mínima para o mesmo de 5% da carga horária do curso, e ainda atribui um mínimo de um oitavo da carga horária do curso para formação pedagógica em licenciaturas.

Com o golpe militar de 1964, surgiu a necessidade de adequar o contexto educacional ao contexto político em vigor. Portanto, em 1971, a Lei n.º 5.692 alterou os níveis de ensino, onde ensino primário, secundário e colegial tornou-se primeiro grau e segundo grau, no qual o primeiro grau passou a ter uma duração de oito anos em vez de quatro anos e tornou-se modalidade profissionalizante, sendo oferecido cursos de nível profissional técnico ou equivalente a auxiliar técnico.

Para Barreiro e Gebran (2006, p. 46) "a profissionalização do ensino médio se configurava como forma de conter a demanda e a pressão por mais vagas do ensino superior". Sobre esse período tecnicista Brzezinski (1996, p. 59) afirma que "a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante 'rações' de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade".

Quanto à formação de professores, não houve alterações relevantes. No entanto o Ensino Normal deixou de existir, sendo transformado em uma habilitação profissional do 2º grau, denominado como Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Estas mudanças geraram como consequência, um aumento significativo na demanda por professores, que ocasionou a criação de novos cursos de formação docente de curta e longa duração.

O Parecer CFE n.º 349 de 1972 estabelece uma organização para a Habilitação Específica para o Magistério, dividindo-o em duas modalidades. A primeira apresentava uma duração de 3 anos com habilitação para o exercício no ensino do 1º grau até a 4ª

série. A segunda modalidade possuía um ano a mais na duração que a primeira e habilitação para o magistério até a 6ª série no ensino do 1º grau.

A Prática de Ensino é então relacionada diretamente a Didática, o Parecer CFE n.º 349/72 estabelece que:

> A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1972).

O ES deveria ocorrer em escolas da comunidade, de modo que o estagiário pudesse "aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação" (BRASIL, 1972).

Até esse período o ES ainda estava baseado na imitação de modelos e na dicotomia entre prática e teoria, pois a realidade escolar vivenciada nos estágios não era favorável para relacionar esta prática com os conhecimentos teóricos apresentados ao longo do curso de formação (RAYMUNDO, 2011, p. 41).

Em 1975, através do Decreto n.º 75.778 é regulamentado o estágio do ensino superior no serviço Público Federal. O decreto estabelece que o estágio "se destina à complementação educacional e de prática profissional e será planejado e desenvolvido em harmonia com os programas escolares" (BRASIL, 1975, p. 1). O estágio poderia atuar como atividade remunerada, como forma de "bolsa" para os estudantes.

Um marco importante na história educacional brasileira ocorreu em 1977, onde a Lei n.º 6.494 dispôs condições para a normatização do ES. Em seu artigo 1º previa as instituições autorizadas a receber estagiários, e que o mesmo deveria estar devidamente matriculado em cursos que ofertassem a prática de ensino, independente da modalidade. O estágio deveria ocorrer ainda em instituições que apresentassem atividades práticas equivalentes a área de atuação do estagiário, e ainda, esta deveria implementar a aprendizagem, sendo previamente estabelecido e planejado as atividades de acordo com o currículo do curso (BRASIL, 1977).

Nesse viés, o artigo 2º estabelecia que o estágio poderia ser exercido ainda como atividade de extensão, e mesmo sendo realizado junto à comunidade, a lei estabelece que a intervenção da escola é fundamental, tornando-a assim uma espécie de mediadora entre estagiário e concedente. As atividades realizadas deveriam ser

conciliadas com os períodos de aula para que não prejudicasse a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1977).

Esta lei ainda definiu que a realização do estágio só seria possível mediante termo de compromisso formalizado por estagiário e concedente, onde seria estabelecido as condições para o mesmo. O estagiário seria assegurado contra acidentes também. O estágio não geraria vínculo empregatício de nenhuma maneira, e em casos de estágio remunerado o estagiário receberia o pagamento estabelecido pela concedente em forma de bolsa, ou prestação equivalente (BRASIL, 1977).

A Lei n.º 6.494/77 atribuiu uma formalidade para o estágio, que até então era exercido de forma insatisfatória e muitas vezes irregular, onde deixa bem evidente como deveria ser realizado, e ainda leva em consideração a aprendizagem do estagiário. Entretanto, esta lei só foi regulamentada em 1982, pelo Decreto n.º 87.497 que traz uma complementação ao conceito de estágio curricular, considerando-o como:

> [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Este decreto não limita o exercício do estágio a mera mão de obra, caracterizando a prática como uma atividade que vai além da capacitação teórica do aluno. Roesch (1996, p. 27) reconhece que "o conhecimento é algo que se constrói e o aluno, ao levantar situações problemáticas nas organizações, propor sistemas, avaliar planos ou programas, bem como testar modelos e instrumentos, está também ajudando a construir conhecimento".

No ano de 1996, foi promulgada a nova LDB através da Lei n.º 9.394 que trouxe importantes alterações para o sistema educacional brasileiro. Em vista disso, a Educação passa então a ser dever tanto da família como do Estado, a educação escolar é estruturada em duas categorias, a educação básica constituída pela educação infantil e ensinos fundamental e médio, e educação superior. Essa estrutura não inclui a educação profissional, podendo então ser entendida como uma modalidade de ensino, na forma de complementação à educação básica. Para Andrade e Resende (2010), esta lei defendeu a relação da prática e teoria como fundamento para a formação docente, além

de garantir ainda que esta formação, com exceção da educação superior, deveria ter um mínimo de trezentas horas de prática de ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Esta LDB (1996), ainda estabelece o aproveitamento de saberes e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, e define como obrigatório a formação de docentes em nível superior para a atuação na educação básica, sendo realizado em cursos de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação (ISEs).

Apesar de definir diversas normas para o sistema educacional, a LDB (1996) é bem sucinta ao que se refere à formação docente, estabelecendo normas de maneira geral apenas, sendo necessário diversas regulamentações posteriormente.

Sendo assim, o Parecer CNE/CP n.º 9/2001 define uma Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, onde estabelece uma integração da prática de ensino ao longo do curso, de modo que fosse realizada já no início do curso e não somente ao final, no ES, como era feito.

A realização da prática ao longo do curso, visa quebrar a dicotomia entre teoria e prática, que até então estava fortemente empregada nos cursos de formação docente. Segundo o Parecer CNE/CP n.º 9/2001, os cursos de formação de docentes tinham uma concepção dominante que fragmentava o curso em dois extremos, sendo um caracterizado pelo trabalho em sala de aula, onde era supervalorizado os conhecimentos teóricos, e o outro em atividades de estágio, sendo valorizado o fazer pedagógico. Desta maneira, fica definido a importância da associação da prática com a teoria, sendo abandonada a ideia de que a prática se resume apenas ao ES. Raymundo (2011, p. 48) afirma que “a prática como componente curricular transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, pois articulará todas as disciplinas do currículo”.

Outra questão importante abordada por este parecer, é quanto a organização do tempo de estágio, considerado pelo mesmo como “curto e pontual”, onde reconhece que há uma grande diferença em observar um dia de aula e acompanhar por um espaço de tempo contínuo o trabalho pedagógico, onde é possível observar todo o desenvolvimento de propostas, entre outros elementos que não são vistos em períodos curtos (BRASIL, 2001a).

O ES realizado de forma contínua permite o estagiário ter uma visão ampla do funcionamento da escola, bem como reconhecer o papel docente, além de ter uma experiência mais realista possível do seu futuro local de trabalho. Assim, o estágio passa a ser realizado em espaço de tempo contínuo e ainda através deste parecer, é reforçado o termo "supervisionado" afirmando a importância da relação pedagógica entre o aluno estagiário e futuro profissional com um profissional experiente. Ainda atribui a avaliação do estágio como responsabilidade de toda a equipe de formadores, e não apenas do supervisor de estágio, pois admite que este é um "momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso" (BRASIL, 2001a, p. 23).

O Parecer CNE/CP n.º 27 de 2001, apresentou alterações ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n.º 9/2001. Tal alteração foi voltada basicamente ao ES, onde o Parecer CNE/CP n.º 9/2001 estabelecia a realização do estágio a partir do primeiro ano de formação do curso e em escolas de educação básica, já o Parecer CNE/CP n.º 27/2001 define a realização do estágio somente a partir do início da segunda metade do curso, e ainda estabelece, que este deve ser vivenciado durante o curso de formação, tendo tempo adequado para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (BRASIL, 2001b).

O ES permanece sob a responsabilidade da equipe formadora, priorizando o envolvimento de todos os professores formadores e não somente do professor supervisor do estágio. O parecer não apresenta um argumento a respeito desta mudança, no entanto a realização do estágio a partir da segunda metade do curso pode não trazer grandes benefícios para a formação de professores, uma vez que a prática de ensino adquire novamente um caráter terminal.

Ainda no ano de 2001, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 que traz novas concepções acerca do Estágio Curricular Supervisionado. É estabelecido um acréscimo à carga horária dos cursos de formação de professores, propondo um mínimo de 2800 horas, que deveriam apresentar 400 horas de prática como componente curricular, sendo realizadas ao longo do curso, e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado, iniciando a partir da segunda metade do curso. O aumento da carga horária para esses cursos se deu pela necessidade de estabelecer a relação entre teoria e prática na formação de professores. A fim de justificar essa mudança, o Parecer CNE/CP n.º 28/2001 afirma que "a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um

reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria" (BRASIL, 2001c, p. 9).

Desta maneira, a prática é instituída como componente curricular, apontando a importância de se estabelecer constantemente relações teórico-práticas. O parecer faz também uma distinção da prática como componente curricular, da prática de ensino. "Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles" (BRASIL, 2001c, p. 9).

Este parecer ainda caracteriza o estágio curricular supervisionado como "o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício" (BRASIL, 2001c, p.10).

Em 2002, foram aprovadas duas resoluções fundamentadas em pareceres anteriores. A primeira, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 teve como base os Pareceres CNE/CP n.º 9/2001 e CNE/CP n.º 27/2001, e determinou princípios norteadores e fundamentos para a formação de professores. Sobre o ES, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 aponta em seu art. 13: "Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar" (BRASIL, 2002). Dessa forma, o ES passa a ser entendido como uma ação interdisciplinar, onde a prática não está limitada a ele, sendo integrada ao longo do curso, e este assume a "finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação" (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 243).

A segunda resolução aprovada neste ano, foi a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 28/2001, determinou a duração e a carga horária para cursos de licenciatura. Segundo Santos (2008) essa resolução estipulou que,

> Os cursos de licenciatura devem prever 2800 horas, a serem desenvolvidas no prazo mínimo de três anos, sendo 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, e 200 horas a outras atividades acadêmico-científico-culturais (SANTOS, 2008, p. 77).

Essa alteração não foi bem aceita pois estabelecia uma fragmentação no currículo, Pimenta e Lima (2004, p. 87) afirmam que "o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares".

No ano de 2006, há nova alteração na duração e carga horária para cursos de formação docente. Foi estabelecido pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006, um total de 3.200 horas a serem distribuídas da seguinte maneira:

> I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
>
> II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
>
> III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

No que diz respeito ao estágio curricular, esta Resolução CNE/CP n.º 1/2006 determina que o mesmo deve ser realizado ao longo do curso, de modo que possibilite uma experiência profissional realista ao estagiário do seu futuro ambiente de trabalho, para que este adquira conhecimento e competências que o ajudem no futuro ao exercer a profissão de docente.

Ao longo dos anos foram aprovadas algumas modificações acerca do ES. No entanto, foi somente em 2008 que uma lei apresentou nova normatização para a realização do estágio, e que revogou, portanto, a Lei n.º 6.494/77 que esteve em vigor por cerca de 30 anos. A Lei n.º 11.788/2008 estabeleceu novas regras e uma nova concepção para o estágio. Essa lei caracteriza o estágio como "ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular" (BRASIL, 2008).

Desse modo, essa lei impõe uma relação de cooperação entre os componentes envolvidos, de modo que a instituição de ensino e a concedente trabalhem em conjunto com o estagiário, tanto no planejamento como na realização e avaliação das atividades.

Assim, de acordo com Andrade e Resende (2015, p. 5) “o estagiário poderá sanar dúvidas, apresentar os desafios enfrentados na sua futura profissão e buscar junto com os professores e colegas alternativas para contornar essas dificuldades enfrentadas”. Fica definido também, nessa lei, o papel da instituição concedente, onde esta tem o dever de orientar os estagiários no trabalho educativo, para que estes, tenham um bom aproveitamento das experiências, e compreensão do processo de trabalho (ANDRADE; RESENDE, 2015).

Foi estabelecido a incorporação do estágio como componente do projeto pedagógico do curso; o direito à recesso para estagiários com contrato de duração igual ou maior que um ano, a ser concedido de preferência no período de férias escolares. A supervisão do estágio fica sob responsabilidade de um professor orientador da instituição de ensino e de um profissional supervisor da parte concedente. A duração do estágio passa a ter um prazo máximo de dois anos na mesma instituição concedente, abrindo uma exceção apenas para pessoas com deficiência.

A Lei n.º 11.788 estabelece limites na quantidade de estagiários recebidos na instituição concedente. Ainda define como obrigatório o termo de compromisso entre as partes envolvidas devendo ser redigido pela instituição de ensino proponente. Se torna obrigatório também a entrega de um relatório de atividades do estagiário à instituição de ensino, assim como a contratação de seguro contra acidentes para o estagiário.

A Lei n.º 11.788/2008 instituiu diversas alterações e regras acerca do estágio supervisionado, regulamentando alguns pontos que não eram abordados na antiga lei. Além disso, determina tanto os direitos como deveres para as partes envolvidas, como também, expressa preocupação com a fiscalização do estágio, com a intenção de pôr fim às irregularidades na execução do estágio.

Em 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Através desta resolução, é estabelecida para os cursos de licenciatura uma carga horária mínima de 3.200 horas, tendo duração mínima de 8 semestres, ou 4 quatros, sendo distribuídas em:

> I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
>
> II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, [...];
>
> III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
>
> IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015, determina ainda a carga horária para cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, definindo uma carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas, e para cursos de segunda licenciatura, uma carga horária variável entre 800 e 1.200 horas, dependendo da área do curso de origem. Acerca do Estágio Curricular Supervisionado a resolução estipula que o mesmo "é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico" (BRASIL, 2015, p. 12).

O Estágio Curricular Supervisionado sofre diversas modificações na legislação brasileira, sempre acompanhando os padrões educacionais em vigor em cada época. Segundo Andrade e Resende (2010, p. 247) "ora a prática de ensino se identifica como estágio, ora são vistos como componentes distintos. Ora o estágio é concebido como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos, ora como imitação de modelos, ou, ainda, como momento prático do curso". Dessa maneira, o estágio é visto de maneiras diferentes a cada alteração, percebendo-se, a necessidade de implantar condições melhores para a sua realização, de modo a contemplar todas as partes envolvidas no processo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado foi modificado diversas vezes desde sua implantação, e em muitos momentos não trazia seguranças ao estagiário sendo realizado de forma irregular e sem oferecer grandes benefícios.

Ao longo dos anos o estágio foi pautado na dicotomia entre teoria e prática, sendo realizado por muito tempo associado simplesmente a prática sem qualquer relação com a teoria, o que ocasionou em enorme prejuízo para a formação docente.

A normatização do estágio estabelecida através dos últimos documentos, se comparado aos primeiros documentos referentes a esse componente, proporcionou grandes avanços, definindo normas para a execução e colocando como prioridade a formação docente. No entanto, a prática docente deve ser constantemente discutida, para que se possa estabelecer novas mudanças com o intuito de manter-se sempre aprimorada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene. Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multitexto**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 58-64, jun. 2015. ISSN 2316-4484. Disponível em: http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/108. Acesso em: 27 jul. 2020.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27**, de 2 de outubro de 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 28**, de 2 de outubro de 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**, 15 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto nº 75.778**, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre estagio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2 º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75778-26-maio-1975-424291-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 03 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm. Acesso em: 03 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Disponível em: http://www.fssestagio.uerj.br/legislacao/lei6494.pdf. Acesso em: 03 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.788**, de 25 de agosto de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 24 de julho de 2020.

BRASIL. **Parecer nº 9/2001**, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2020.

BRASIL. **Parecer CFE nº 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em 03 de junho de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2/2015**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, Nilson José. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS: ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS**, 1., Curitiba. Anais [...] Curitiba: UFPR, 1997.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In: **Anais Educere XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2015, p. 13987-13999. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:** eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROESCH, Sylvia Maria A. **Projetos de estágio do curso de administração:** guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS, Adriana Pugas dos. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente: 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

CAPÍTULO XIII

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO IFRO *CAMPUS* JI-PARANÁ

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-13

Meyrielly Cristina Pereira Da Silva [1]
Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza [2]

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO
[2] Mestra em Educação Escolar. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

RESUMO

O Estágio Supervisionado oferecido nos cursos de Licenciatura oportuniza ao acadêmico uma visão da futura profissão norteando sua prática profissional tanto na área específica quanto pedagógica. Este artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso que teve como objetivo de pesquisa analisar os principais desafios e contribuições do estágio IV na formação do licenciando em Química do IFRO- *Campus* Ji-Paraná. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, adotou-se como metodologia a análise bibliográfica e documental, sendo o córpus da pesquisa os relatórios e o plano de aula dos discentes das turmas que ingressaram no período entre 2010/1 a 2016/1 do referido curso. Os resultados mostraram que a experiência do estágio possibilita aos acadêmicos uma visão das dificuldades e das competências e habilidades exigidas no magistério, principalmente no que diz respeito a capacitação contínua para que a prática profissional promova um processo eficaz de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de Química. Regência. Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

A formação dos professores no Brasil ainda se mantém desafiadora, principalmente por termos um histórico marcado por uma dualidade, que de um lado representa a priorização por um ensino mais técnico e do outro a busca por uma formação pedagógica mais ampla.

Dentre os processos que colaboram para formação do docente no currículo pertinente às licenciaturas, encontra-se o Estágio Supervisionado (ES) obrigatório. Embora este não garanta uma completa preparação para o acadêmico, o estágio possibilita o encontro com a realidade escolar, oportunizando ao licenciando vivenciar as dificuldades encontradas nas instituições de ensino, além de ser uma ponte entre teoria e prática dos conteúdos estudados ao longo do curso.

O artigo em tela é resultado de um Trabalho de conclusão de Curso[1], que teve como objetivo analisar os principais desafios e contribuições do Estágio IV na formação do licenciando em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

A pesquisa adotou abordagem qualitativa com aporte da pesquisa bibliográfica e documental. O córpus da pesquisa foi constituído por 111 relatórios finais de Estágio IV, bem como os planos de aulas elaborados pelos acadêmicos do curso que ingressaram entre os anos de 2010 a 2016. Os dados foram categorizados e discutidos com o suporte teórico dos autores que discutem a temática.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio nas licenciaturas como componente curricular é um período valioso no processo formativo do estudante. Já que durante sua realização, o futuro profissional tem maiores chances de estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, além de conhecer e passar por desafios que a profissão trará, bem como possibilita aos estagiários terem certeza da profissão até então escolhida. Roesch (1996, p. 27) afirma que:

> [...] o estágio curricular, independentemente de ser obrigatório, é uma chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de interesse do aluno. O conhecimento é algo que se constrói e o aluno, ao levantar situações problemáticas nas organizações, propor sistemas, avaliar planos ou programas, bem como testar modelos e instrumentos, está também ajudando a construir conhecimento (ROESCH, 1996, p. 27).

[1] O artigo manteve partes do texto original contido no Trabalho de Conclusão de Curso da autora.

O estagiário ao fazer uma reflexão sobre as teorias aprendidas, articula seus conhecimentos teóricos de modo que possam ser aplicados e ampliados durante a prática vivenciada na escola. Assim, o licenciando pode questionar e problematizar sua atuação com intuito de melhorar o ensino, aplicar metodologias diferenciadas para ter maior êxito e não somente copiar ou reproduzir os modelos propostos por professores mais experientes. Para Tayler (1964, p. 57-58), "A aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor."

Nota-se que o Estágio Supervisionado (ES) é o momento ideal de aplicar a teoria na prática, fazendo então a ponte entre os conteúdos adquiridos durante a graduação, colocando-os em prática durante o Estágio. Barreiro (2006, p. 89-90), ao discutir sobre a relação entre teoria e prática na formação do professor, salienta que:

> [...] constitui o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas e tendo por base uma concepção sócia histórica da educação, alguns princípios devem nortear os projetos de estágio supervisionado: a) a docência é a base da identidade dos cursos de formação; b) o estágio é um momento da interação entre teoria e prática; c) o estágio não se resume a aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnica, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria e d) o estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor (BARREIRO, 2006, p. 89-90).

Outro ponto positivo sobre o ES é defendido pela autora Pimenta (2004, p. 99), pois afirma que o estágio é uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional”. Desta forma, a prática do estágio não garante uma completa preparação para o futuro professor, mas possibilita o encontro do mesmo com a realidade das escolas e dos alunos, as dificuldades permeiam o cotidiano de modo a possibilitar também a compreensão do que é ser professor na atualidade.

Contudo, durante esse tempo o estagiário poderá colocar suas experiências em prática buscando melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, e o mais interessante é que depois, com seu olhar crítico e reflexivo, poderá fazer sua autoavaliação. Como afirma Pimenta (1995, p. 65), “levar os alunos (estagiários) a uma análise das realidades sobre os quais atuarão, e também servir como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos”.

Durante o período da regência, espera-se que o acadêmico consiga perceber quais técnicas, métodos e recursos são passíveis de serem utilizados e quais terão que ser adaptadas à realidade da escola.

Por fim, mas não menos importante, durante o período da regência, é propício a troca de experiência entre o professor (titular da concedente) e o professor estagiário, em que o titular orienta o acadêmico a como se comportar diante das situações que acontecem em sala de aula, uma vez que o ele já conhece a rotina escolar. Sendo assim, o estágio pode ser considerado como "um retrato vivo da prática docente" (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 127), funcionando como uma preparação adequada para a vida profissional e a futura inserção no mercado de trabalho.

2.2. A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA, CAMPUS JI-PARANÁ

O curso de Licenciatura em Química do IFRO - *Campus* Ji-Paraná foi idealizado visando formar professores para atuarem na Educação Básica. O curso "nasceu da necessidade de suprir demandas, tanto para a formação inicial de professores em graduação, quanto para a requalificação daqueles que já se encontram ministrando disciplinas, mas com formações distintas." (IFRO, 2009, p. 9).

O curso Licenciatura em Química é disponibilizado na modalidade presencial, com duração de quatro anos Organizado em regime semestral no qual estão previstos quatro estágios supervisionados, que na matriz curricular são ofertados como disciplinas. Os três primeiros possuem uma carga horária de 80 horas e o último, tema desta pesquisa, possui 160 horas, distribuídas entre regência, planejamento, orientações com o professor orientador e apresentação do estágio.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa, foi de cunho qualitativo uma vez que este tipo de pesquisa tratou de elementos e questões peculiares levando-se em consideração a realidade e o sujeito como elementos indissociáveis. Minayo (2008, p. 57) afirma que o método qualitativo é:

> Adequado ao estudo da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

O procedimento metodológico adotado teve ênfase na revisão bibliográfica e na pesquisa documental, entendida por Ludke e André (1986, p. 38) como "uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Os 111 relatórios de estágio IV e os planos de aula anexados nas pastas do estágio elaborados pelos estagiários das turmas ingressas nos anos de 2010/1 a 2016/1 constituíram o corpus da pesquisa. Optou-se por estas turmas, pois as mesmas fazem parte do PPC de 2009, aprovado pela Resolução nº 06 de 14 de dezembro de 2009.

Os dados coletados foram categorizados e discutidos, embasados por publicações e autores que tratam da temática abordada neste trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A pesquisa considerou averiguar em quais escolas e municípios de Rondônia os estágios foram realizados. Constatou-se que 07 municípios foram contemplados, 80% dos estágios foram realizados no município de Ji-Paraná, tais dados eram esperados levando em consideração a localização do *Campus* e de que a maioria dos acadêmicos do curso Licenciatura em Química residem no município. Já os 20% restantes estão divididos entre os municípios de Presidente Médici, Ouro Preto d'Oeste, Jaru, Vale do Paraíso, Urupá e Alvorada d'Oeste.

No que diz respeito à regência no município de Ji-Paraná, 15 escolas foram laureadas, como mostra os quadros a seguir:

Figura 1 - Escolas contempladas pelos estágios IV no município de Ji-Paraná

Concedentes	Quantidade
E.E.E.F.M. Aluízio Ferreira	14
E.E.E.F.M. Professor José Francisco dos Santos.	13
E.E.E.F.M. Marcos Bispo da Silva	13
E.E.E.F.M. Rio Urupá	12
E.E.E.F.M. Lauro Benno Predíger	10

Concedentes	Quantidade
E.E.E.F.M. Júlio Guerra[1]*	07
E.E.E.M. Jovem Gonçalves Vilela.	05
E.E.E.F.M. Coronel Jorge Teixeira de Oliveira.	05
E.E.E.F.M. Gonçalves Dias	05
E.E.E.F.M. Janete Clair	04
E.E.E.F.M. Juscelino Kubitschek de Oliveira	04
Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon	03
EEEFM Professor Alejandro Yague Mayor	03
IFRO	01
EEEFM. Professor Edilce dos Santos Freitas	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A justificativa para que algumas escolas tenham sido mais escolhidas pode estar diretamente relacionada ao Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma vez que as escolas: Aluízio Ferreira, Professor José Francisco dos Santos e Marcos Bispo da Silva foram contempladas pelo programa. Por outro lado, acredita-se que as escolas Rio Urupá e Lauro Benno Prediger, receberam mais estagiários por oferecerem a modalidade EJA no período noturno, o que favoreceu os acadêmicos que possuíam trabalho fixo em horário comercial, realizarem o estágio à noite, nos dias em que a disciplina de estágio era oferecida.

Em continuidade, averiguou-se que nos 06 municípios vizinhos, 25 estágios foram realizados, sendo alcançadas 14 escolas diferentes.

4.1. O QUANTITATIVO DE HORAS DESTINADAS AO PLANEJAMENTO E A REGÊNCIA

Quanto as horas destinadas ao planejamento, 60 relatórios apresentaram entre 20 a 59 horas, e 51 relatórios obtiveram acima de 60 horas de planejamento. Quanto à regência, as análises indicaram que 03 relatórios apresentaram abaixo de 59 horas de regência, 74 relatórios obtiveram entre 60 a 79 horas de regência e 34 relatórios acima de 80 horas de regência.

A pesquisa revelou que nem sempre o plano de aula foi realizado com êxito, alguns imprevistos foram descritos nos relatórios, tais como: queda de energia que vez

[1] Atualmente essa escola recebe o nome de Colégio Tiradentes Da Polícia Militar IV, pois se tornou uma escola militar.

ou outra aconteceram e "obrigaram" os estagiários a mudar o planejado, optando por dar a aula no pátio, dificuldade de assimilação dos conteúdos e conceitos químicos, fazendo com que o professor gastasse mais tempo na revisão do conteúdo em sala de aula, atraso dos discentes tanto no início da aula, após o intervalo e/ou reuniões ou palestra.

Consequentemente, todos esses fatores exigiram flexibilidade e mudança no planejamento inicial. Haydt (2011, p. 75-76) afirma que "o plano de aula deve estar adaptado às reais condições dos alunos: suas possibilidades, necessidades e interesses".

Quanto à regência percebe-se que o mínimo exigido foram 40 horas e o máximo 105 horas, indicando que o curso prioriza um considerável tempo de regência. Outra questão analisada foi a de que os estagiários ministram aulas nos 03 anos do ensino médio (1º ao 3º ano), tornando essa experiência mais rica, visto que, cada turma exige que sejam abordados conteúdos químicos de diferentes complexidades.

4.2. METODOLOGIAS E RECURSOS ADOTADOS PELOS REGENTES

A metodologia de ensino deve ser pensada com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem fortalecendo a interdisciplinaridade pois a Química, em geral é considerada uma disciplina de difícil compreensão. A este respeito Torriceli (2007, p. 16) afirma que: "A aprendizagem da Química passa necessariamente pela utilização de fórmulas, equações, símbolos, enfim, de uma série de representações que muitas vezes pode parecer muito difícil de ser absorvida".

Lima (2012) também afirma que é necessário discutir o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido pelos professores de química a fim de que os alunos se sintam mais motivados e interessados pela aprendizagem dessa disciplina.

Nos planos de aula bem como nos relatórios, os acadêmicos descreveram a metodologia e o recurso utilizados. Assim sendo, estes foram agrupados em 04 categorias: Aulas expositivas tradicionais (111 citações), Aulas expositivas com a utilização de multimídia (41 citações), Aulas expositivas experimentais (60 citações), aulas com recursos lúdicos (30 citações)

As aulas expositivas com auxílio dos recursos tradicionais (livro didático, quadro e pincel) compôs a primeira categoria, sendo a mais citada pelos acadêmicos.

Embora o uso de aulas expositivas seja amplamente utilizado na introdução, sistematização de informações e conclusão, é necessário considerar que diante das mudanças ocorridas na sociedade, às mesmas quando utilizadas unicamente, colaboram ainda mais para o distanciamento do aluno com a Química, uma vez que essa disciplina é visual e exige investigação através do uso de experimentos.

Para Santos e Maldaner (2011, p. 265) "o professor poderia, além do livro didático, utilizar diferentes materiais como revistas, artigos científicos, sítios disponíveis na Internet, bem como materiais alternativos de diferentes autores" isso é viável, devido ao grande número de possibilidades de aulas "diferentes" para o ensino e aprendizagem significativa.

A segunda categoria, as aulas expositivas com recursos multimídias (Slides, computador, vídeos, televisão, software) também foi identificada. Cabe ressaltar que o uso deste recurso é bem-vindo ao ambiente escolar e ganham destaque no ensino pois, aceleram e aumentam o interesse e o aprendizado além de prender atenção do aluno por mais tempo (YAGER, 1991).

O uso de vídeo pode suprir parcialmente a necessidade de um laboratório, uma vez que o professor pode conduzir os alunos a uma prática investigativa por meio de vídeos de procedimentos experimentais disponíveis em plataformas digitais possibilitando que os alunos compreendam situações abstratas, já que não conseguiriam somente com os recursos tradicionais (quadro e giz) (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Quanto ao uso de *software* educacional, estes estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico ao passo que vão propondo hipóteses e fazendo interferências, construindo as conclusões a partir dos resultados apresentados (BORGES, 1999).

Outro recurso acessível são as aulas, por exemplo, com o uso do *power point*, que, por conter imagens e animações, podem levar o aluno a visualizar e entender o que está sendo abordado, aproximando o discente com o conteúdo da disciplina (JUNIOR; BARROS, 2005). Entretanto é necessário salientar que este recurso deve ser bem explorado para não ser somente uma substituição ao quadro-negro, onde há prevalência da figura do professor no ato explicativo.

A terceira categoria apontou o uso da experimentação com materiais alternativos. Os estagiários incluíram os experimentos em seus planos de aula mesmo

diante da falta de laboratório e recursos, adotando materiais de baixo custo e facilmente encontrados em farmácias e supermercados para realizar seus experimentos na própria sala de aula.

O uso da experimentação durante o período de regência é positivo e contribui para efetivar a aprendizagem. Sabe-se que a Química é uma disciplina visual, e quando não se explora a experimentação, os discentes têm que "imaginar" o processo ocorrido para entender o conceito.

Guimarães (2009), comenta que as aulas experimentais são mais atrativas para os discentes, mostrando na prática os fenômenos químicos ocorridos, sendo que, apenas com a teoria não seria possível alcançar a compreensão e assimilação dos alunos.

A última categoria identificada foi o desenvolvimento de aulas com uso de recursos lúdicos (Jogos, seminários, paródias, encenações, teatro). Quanto aos jogos, tal escolha se mostrou acertada uma vez que na visão dos autores Ronca e Escobar (1980), estes auxiliam tanto na concentração, como retenção do conteúdo, principalmente no ensino de Química.

Assim como no uso dos jogos, a dramaturgia também possui caráter de "grande valor formativo, pois integra as dimensões cognitiva e afetiva do processo educacional e instrucional" (HAYDT, 2011, p. 133).

Outro procedimento didático para a melhoria do ensino e aprendizagem é o uso de seminários. Nesse processo, o aluno se torna responsável por sua aprendizagem e a dos demais uma vez que apresenta aos colegas o que entende do tema estudado por ele. De forma específica, o uso de seminário caracteriza uma revolução educacional ao apresentar condições necessárias para que se efetive e possibilite a aprendizagem dos envolvidos, quando o grupo realmente estuda o tema e não apenas a "sua parte", ou seja, quando a interação de todos os discentes, com todos os elementos nas várias etapas do trabalho se faz presente. "Nesse processo o aluno desenvolve o espírito de pesquisa por meio da análise, interpretação, sistematização e exposição daquilo que estudou" (BATISTA, p. 141).

4.3. PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS ACADÊMICOS DURANTE A REGÊNCIA NOS ANOS DO ENSINO MÉDIO

A pesquisa buscou identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos durante o período de regência, com intuito de formar profissionais com poder de autocrítica e também oferecer ao acadêmico uma visão prática da profissão. As categorias abaixo estão abaixo sistematizadas:

Figura 2 - Categorias das dificuldades vivenciadas pelos estagiários de acordo com o ano escolar.

ASPECTOS RELACIONADOS AO COMPORTAMENTO E COMPROMISSO DO ALUNO					
Motivos explicitados	1º ano	2º ano	3º ano	EJA	Total de citações
Agitados e Hiperativos	63	11	03	-	47
Conversas Paralelas	30	20	08	01	59
Desinteresse/Descompromisso/Dispersos/Desatentos /Faltas/Atrasos/Desistência/Repetência	39	27	21	11	98
Bagunça em sala/Brincadeiras/Formação de Grupinhos/Imaturidade/Desrespeito /mau comportamento/indisciplina	21	12	08	01	42
ASPECTOS RELACIONADOS À ESTRUTURA ESCOLAR					
Salas superlotadas	24	19	08	03	54
ASPECTOS RELACIONADOS AO CONTEÚDO ESCOLAR EXIGIDO					
Dificuldades com o conteúdo	23	18	15	10	76
Defasagem na aprendizagem/Atraso no conteúdo	14	18	10	12	54
Baixo Rendimento	04	01	01	-	06

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A indisciplina escolar foi a principal dificuldade dos estagiários sendo a mesma percebida tanto no ensino regular como na EJA. Definida como falta de disciplina, contrário a ordens e regras e incapacidade de agir de forma metódica, a indisciplina se manifesta logo nos primeiros anos de vida, e em sala de aula pode ser facilmente compreendida como desatenção, conversas paralelas, desconcentração, bagunça, desobediência e desrespeito (GIRÃO, 2013).

A indisciplina na sala de aula atrapalha não só o próprio aluno, mas a turma toda, o professor e o processo de ensino aprendizagem, pois o barulho e a movimentação tiram a atenção dos outros, mesmo os comprometidos (OLIVEIRA, 2005).

Quanto aos aspectos relacionados à estrutura escolar, nota-se que tanto no ensino regular quanto na EJA foram citada a superlotação. Na visão de Noronha (2011), a superlotação "não apenas traz problemas para os professores como também aos próprios alunos, que têm mais dificuldade para acompanhar as aulas e absorver os conteúdos ministrados", uma vez que inviabilizam o atendimento individual, comprometem a formação de grupos, dificultam o acompanhamento individual aos alunos com e sem deficiências.

Como ressalta Coelho (2017), a superlotação contribui significativamente para a desistência/repetência, visto que o professor fica impossibilitado de fazer atendimento individual. Alguns alunos temem ao fazer perguntas com medo das piadinhas e *bullying* por parte dos colegas e até mesmo da reação de alguns professores, assim eles simplesmente desistem ou reprovam na intenção de aprender no ano seguinte.

Em relação à desistência e repetência, nota-se que estas foram detectadas tanto no ensino regular como na EJA. Rocha (2010) destaca que os alunos maiores de idade são mais aptos a essa prática, pois muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho ou a procura de um, tendem a conciliar as tarefas domésticas, trabalho e filhos que juntas essas situações aumentam a dificuldade do aluno resultando em desânimo, repetência e desistência.

Quanto aos aspectos relacionados ao conteúdo, é necessário esclarecer que os alunos apresentam muita dificuldade com a Química e esta dificuldade pode estar diretamente relacionada à forma fragmentada e descontextualizada de mediar os conteúdos químicos, sem que haja relação entre os conteúdos ministrados e o conhecimento prévio dos alunos, resultando em um ensino descontextualizado e impossibilitando sua aplicação (MENEZES; NUÑEZ, 2018), culminando assim na defasagem do ensino.

A defasagem no ensino é identificada como a distância entre o que o discente sabe para a do que ele deveria saber, considerando sua idade e o ano escolar que se encontra. Desse modo, a defasagem tem se mostrado um problema persistente no ensino de Química, pois muitos alunos não conseguem entender os conceitos essenciais dessa ciência e se distraem durante as aulas, devido aos conteúdos não construírem elos uns com os outros, torna cada vez mais difícil a compreensão reforçando o pré-conceito

com a disciplina, atrasando a sequência dos conteúdos. Consequentemente, o ano letivo termina e o professor não consegue trabalhar todos os conteúdos planejados.

Para Silva (2013) a defasagem no ensino de química, pode, entre outros motivos, estar diretamente ligada às dificuldades com os conteúdos, uma vez que são considerados "abstratos". O mesmo autor ainda relaciona a defasagem, dificuldades e baixo rendimento com as práticas pedagógicas.

Dentre os desafios enfrentados durante o estágio, os acadêmicos descreveram as dificuldades do gerenciamento de suas aulas de modo geral não trazendo especificações sobre em quais turmas os problemas foram mais vivenciados, até porque os motivos foram especificados nas conclusões dos relatórios dos mesmos. Dentre os mais citados podemos destacar:

Figura 3 - Dificuldades vivenciadas pelos estagiários nas conclusões finais do relatório

Categoria 01 - Dificuldades no Gerenciamento das aulas.	
MOTIVOS EXPLICITADOS	**NÚMERO DE CITAÇÕES**
Desigualdades no processo de ensino – turmas com complexidades de compreensão diferente, curto tempo de aula/cumprir o planejamento/falta de recurso/indisciplina.	11
Inclusão dos alunos com deficiências	03
Sistema de avaliação que garante a aprovação dos discentes	03

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebeu-se que dentre os desafios apresentados, todos estão intimamente relacionados ao gerenciamento da turma. As maiores dificuldades estavam relacionadas ao desafio de se fazer um planejamento eficaz que abrangesse turmas com complexidade de compreensão diferente diante da falta de recursos, carga horária limitada e de como atuar frente ao atendimento aos alunos com deficiências e, também, de um sistema avaliativo que garantisse a aprovação sistemática dos discentes.

4.4. AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DESCRITAS PELOS ACADÊMICOS

Por fim buscou analisar as contribuições do estágio descritas pelos acadêmicos nos relatórios a fim de identificar o posicionamento destes frente ao Estágio Supervisionado IV.

Figura 4 - Contribuições do estágio na formação acadêmica.

MOTIVOS EXPLICITADOS	NÚMERO DE CITAÇÕES
CATEGORIA 01 - APLICAÇÃO PRÁTICA DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO NA GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	
Relação entre teoria e prática /colocar a didática na prática/ aprimorar os conhecimentos adquiridos na graduação/importância da prática pedagógica e docente.	77
Importância do planejamento e de Metodologias que melhorem o processo de ensino-aprendizagem considerando a realidade da escola e o crescimento cognitivo em métodos e metodologias.	24
CATEGORIA 02 - IDENTIFICAÇÃO COM A PROFISSÃO	
Realidade de ser professor (percepção da responsabilidade exigida pela profissão / importância da profissão professor/ desafios exigidos da profissão/ampliação da visão da futura profissão)	81
Realidade da sala de aula (desafios do ensino)	28
Permitiu a tomada de decisão quanto ao exercício do magistério	06
CATEGORIA 03 - APRIMORAMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	
Mudança de postura (comportamento e vestimentas)	05
Aquisição de Habilidades e competências para lecionar/Importância da Capacitação para o crescimento profissional	18
Melhora do relacionamento professor/aluno	07
CATEGORIA 04 - RECONHECIMENTO DO AMBIENTE DE TRABALHO	
Funcionamento e realidade da escola pública	31
Troca de conhecimento e experiência com profissionais atuantes em todos os departamentos da escola	08

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na primeira categoria, que trata das contribuições do estágio na formação acadêmica, percebeu-se que os acadêmicos pontuaram a relação teoria e prática, em que eles puderam aplicar em sala de aula tanto os conhecimentos específicos quanto os pedagógicos. Notável a interdependência de ambas, em outras palavras, a prática e a teoria não se separam, portanto, Freire (1983, p. 149) destaca que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p.149).

Ao observar, compreendeu-se então que o ES IV proporcionou aos acadêmicos a oportunidade de fazer e viver a experiência do cotidiano da profissão.

Outro fator analisado, foi a mudança da compreensão pessoal assim como a didática, pois os acadêmicos perceberam a importância desta disciplina e o quanto ela pode contribuir para um planejamento eficaz. Também se destacou a necessidade de uma contínua formação, ou seja, da consciência de que o professor deve ser um constante aprendiz.

> O educador, que aliena a ignorância, se mantém sempre em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 1979, p. 03)

Como o autor afirma, não cabe ao professor acreditar que o término do curso garante uma formação completa, ele deve estar em processo contínuo pelo conhecimento.

Na segunda categoria, que trata da identificação com a profissão, os acadêmicos salientaram a importância do papel social do professor e frisaram que o estágio é um período que pode ou não confirmar o desejo do acadêmico de seguir a carreira. Como elencam Pimenta e Lima (2012, p. 67), essa decisão é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar, pois, é o momento em que ele se vê como professor e consegue fazer a reflexão das práticas pedagógicas e didáticas e também refletir-se como futuro profissional, então ele consegue ou não se ver como professor.

A terceira categoria que trata das necessidades do aprimoramento de competências e habilidades para o exercício da profissão, constatou que os acadêmicos destacaram a mudança de postura, alguns perceberam a diferença entre exercer de fato o papel de professor, entendendo que não é somente a vestimenta em si, mas o fato de se tornarem referência e serem capazes de influenciar seus discentes.

Outro ponto importante a se destacar é que durante a graduação, o acadêmico adquire conhecimentos teóricos, construindo conceitos imprescindíveis para sua vida profissional, como afirma Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

> Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a

> partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

Por fim, a última categoria trata do reconhecimento do ambiente de trabalho. Desse modo, a grande parte dos acadêmicos mencionou a importância de conhecer a realidade e o funcionamento da escola pública, que na realidade possuem estrutura precária.

Em seus relatórios os alunos descrevem climatização ineficiente em algumas salas de aula, falta de acessibilidade para os estudantes com deficiência, apenas um computador e uma impressora para todos os professores, sem recursos multimídias etc. Por exemplo, quando desejavam ministrar uma aula, os acadêmicos tinham que dispor dos seus próprios objetos (*notebook* e etc.). Quanto aos laboratórios, algumas escolas não o possuíam ou os existentes encontram-se desativados ou com falta de materiais (reagentes, vidrarias, equipamentos de segurança, entre outros).

Outra realidade tristemente vivenciada é que nas escolas estaduais, professores chegam a atuar em duas ou mais escolas, alguns trabalham 60 horas semanais e o tempo destinado ao planejamento é escasso diante do quantitativo de aulas a serem ministradas. Essa carga horária excessiva dificulta o planejamento e a regência de aulas diferenciadas, principalmente experimentais, pois para sua execução é preciso além do plano de aula de um roteiro experimental. Esse fator é agravado pela inexistência de técnicos nos laboratórios.

Por fim é necessário ressaltar que o contato do estagiário com toda a equipe gestora, demais professores e funcionários da escola, permite que este compreenda a importância da troca de informação e das parcerias para a realização de um trabalho coletivo. Para Nascimento (2014), essa troca de experiência é muito construtiva na vida pessoal e profissional do acadêmico. Tal fato foi evidenciado nos relatórios e, também, a gratidão para com a “escola” que os receberam, pois eles obtiveram conhecimento prático das metodologias adotadas, observando os resultados positivos e negativos, incorporando bagagem ao profissionalismo dos mesmos.

5. CONCLUSÃO

Constatou-se que os relatórios de ensino desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado IV possibilitaram uma reflexão a respeito das contribuições e desafios que essa atividade traz à formação dos licenciados em Química.

As dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos, estiveram relacionadas ao comportamento e compromisso do aluno diante do seu processo de aprendizagem, da ausência de uma estrutura e de escolas que permitam uma melhor qualidade das aulas, e do desafio da aprendizagem do aluno frente ao conteúdo escolar requerido para cada ano.

Notaram-se poucas diferenças entre o ensino regular e o EJA. De modo geral as turmas tiveram os mesmos comportamentos, tais como a indisciplina escolar, superlotação das salas de aula, defasagem e atraso sequencial do conteúdo.

Os motivos elencados nas categorias comprovaram a dificuldade dos estagiários em planejarem e ministrarem suas aulas diante de tanta complexidade, embora seja necessário destacar que tantos desafios forçam o acadêmico a buscar soluções contribuindo para o crescimento pessoal e profissional.

A análise permitiu concluir que o estágio contribui efetivamente para a aplicação prática do conhecimento adquirido na graduação no contexto de sala de aula, permitindo ao acadêmico a identificação e o reconhecimento das competências e habilidades para o exercício da profissão. As categorias apresentadas na pesquisa corroboraram para que a mesma fosse ao encontro do referencial teórico apresentado por outros estudos da área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. **O Vídeo Educativo: aspectos da organização do ensino**. Química Nova na Escola, v. 24, p. 8-12, 2006.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BATISTA, Deniele Pereira. **PROCEDIMENTOS DE ENSINO E O SEMINÁRIO VIRTUAL**. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/05/media_biblioteca_procedimentos_ensino.pdf. Acesso em 05/11/2020.

BORGES, A. A.; SILVA, C. M. **A docência em química**: um estudo das concepções dos professores da rede pública de Formiga-MG. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/92-Texto%20do%20artigo-244-1-10-20111125.pdf. Acesso em: 26/11/2020.

COELHO, Walquer Vinicios Kifer. **Evasão e retenção dos alunos nos primeiros módulos do curso técnico concomitante em eletrônica no IFF *Campus* Itaperuna**/ Walquer Vinicios Kifer Coelho; orientação de Maria dos Anjos Vilela. Florianópolis SC, 2017.

FREIRE, Paulo. (1979). **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. Pedagogia do Oprimido. (1983). 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

GIRÃO, Carla Adriana Gameiro da Silva. **INDISCIPLINA EM SALA DE AULA** Um estudo com Diretoras de Turma e alunos do 9º Ano do Agrupamento de Escolas de Góis. Orientador: João da Silva Amado. 2013. 113 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia, da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/43572906.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral** / Regina Célia Cazaux Haydt.1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.-(Educação)

IFRO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Resolução n.º 6, de 14 de dezembro de 2009. **Projeto Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Química *Campus* Ji-Paraná. Porto Velho: CONSUP, 2009.

JUNIOR, W. A.; BARROS, D. M. V. **Objetos de aprendizagem virtuais**: material didático para a educação básica. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Bauru, p. 10, 2005.

LIMA, J. O. G. **Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química**. Revista espaço acadêmico, nº 136, Setembro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e a construção da identidade profissional docente**. In ____ Estágio e docência. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.2 – parte I, p.59-76. (Coleção Docência em Formação – Series Saberes Pedagógicos.

Luke, Menga. L975p **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.

MENESES, F. M. G.; NOÑEZ, I. B. **Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132018000100175&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18/11/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Geisiane Antonita do. **Relato de Estágio [manuscrito]**: Importância da vivencia escolar como instrumento na formação do futuro professor/ Geisiane Antonita do Nascimento – 2014. 34p.: il. Color.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Superlotação das salas de aula**: um problema que precisa ser resolvido com urgência. CUT, 2011.Disponível em: https://www.cut.org.br/artigos/superlotacao-das-salas-de-aula-um-problema-que-precisa-ser-resolvido-com-urgenci#:~:text=A%20mais%20recente%20aponta%20que,e%20absorver%20os%20conte%C3%BAdos%20ministrados. Acesso em: 22/11/2020.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar**: determinações, conseqüências e ações Brasília: Líber livro, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA? Cad. Pesq. São Paulo, n94, p 58 a 73, ago. 1995.

PIMENTA. S. G.; LIMA. M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. 5° ed. (Coleção Docência em formação. Série: saberes pedagógicos).

ROCHA; L. **Evasão escolar no ensino médio noturno**. UFRGS. Porto Alegre, RS. 2010.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guiam para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

RONCA, Antônio Carlos Caruso & ESCOBAR, Virgínia Ferreira. **Técnicas pedagógicas**: domesticação ou desafio à participação? Petrópolis, Vozes, 1980.

SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2011.

SILVA, Sonjenaria Guedes. **As Principais Dificuldades na Aprendizagem de Química na Visão dos Alunos do Ensino Médio.** In: IX Congresso de Iniciação Científica do IFRN, 2013.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre, Globo, 1974.

YAGER, Tom. **Information's Human Dimention:** Multimedia Technologies can improve presentations today. Byte, p. 153-160, dez. 1991.

CAPÍTULO XIV

VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: RELATO DA EXPERIÊNCIA NA UNIDADE ESCOLAR CHICO MONÇÃO EM COCAL-PI

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-14

Eldilane dos Santos Pereira [1]

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever as atividades vivenciadas durante o Estágio Supervisionado II, que consiste em uma disciplina de cunho obrigatório nos cursos de nível superior, e portanto do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) *campus* Cocal. O estágio é o período em que o discente tem a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento que foi construído durante a teoria. Ocorreu na Unidade Escolar Chico Monção na cidade de Cocal-PI, no interior do estado, entre os meses de Setembro e Dezembro de 2019, numa turma de ciências do 7º ano "A" sobe a supervisão da professora da disciplina de Estágio Supervisionado II, Rejane Fontenele de Sousa e a professora titular da turma, Suzete Maria Aragão de C. Brito, e o supervisor da Instituição formadora- IFPI, professor Abrão Leal Alves. O conteve etapas de planejamento, observação e regência em sala de aula. As 10h de planejamento foram de grande importância para aprimorar os conhecimentos sobre a construção de um plano. As 10h de observação proporcionaram um modo diferente de ver as aulas, agora não como aluna, mas como professora. As 40h da regência foi um período desafiador, que remete um certo medo e insegurança, mas pude contar com o apoio da escola e da professora. O período de estágio me proporcionou um novo olhar como profissional, uma vez que é bem difícil atuar em uma escola pública com poucos recursos e com alunos vindos de famílias desestruturadas.

Palavras-chave: Estágio. Experiência. Observação. Planejamento. Regência.

1. INTRODUÇÃO

O estágio é o período em que o discente tem a oportunidade de colocar em prática todo o conhecimento que foi construído durante a teoria, ele acontece sob a supervisão de um professor que irá acompanhar e orientar o estagiário durante as atividades a serem desenvolvidas, e assim quando estiver atuando como profissional possa aplicar os conhecimentos adquiridos (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

No estágio podem surgir momentos de tensões e desafios em que os estagiários irão se deparar, como por exemplo a indisciplina de alguns alunos, a desvalorização da profissão, a colégios mau estruturados e a inexperiência dos licenciandos frente as diversas situações dentro de sala (MORAES, et. al., 2019).

O estágio supervisionado é caracterizado como um espaço de aprendizagem da profissão e também da construção da identidade profissional, portanto é um campo de conhecimento reflexivo e interventor quando se retrata de questões educacionais (SILVA; GASPAR, 2018).

Ele promove a união entre a teoria e a prática, além de possibilitar ao estagiário esses momentos reflexivos quando estiver na realidade escolar, o que lhe permitirá desenvolver suas metodologias de ensino, planejamento e verificação da aprendizagem durante o processo chamado ação-reflexão-ação (BARROS et. al., 2011).

De acordo com Pimenta e Lima (2006), p. 7:

> O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser.

Assim com a prática o discente constrói suas próprias atitudes sobre processo de ensino e aprendizagem, o que ocasiona ideias transformadoras referentes ao ensino. Portanto, esse processo gera a formação do cidadão, de forma contextualizada o que promove ao educando o desenvolvimento de habilidades como, a capacidade de interpretar cientificamente os fenômenos que estão em nosso cotidiano (BARROS et.al., 2011).

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas no período de Estágio Supervisionado II. A escola campo de estágio da presente regência foi a Unidade Escolar Chico Monção, localizada na cidade de Cocal no interior do estado do Piauí. A turma de estágio foi a do 7° ano "A" do turno manhã entre os meses de setembro e dezembro de 2019.

2. AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Durante as 60 horas vivenciadas no estágio II, as etapas desenvolvidas foram:

2.1. 10 HORAS DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Esta etapa ocorreu nas turmas de ciências 6° ano "B" e 7° ano "A" permeada por atividades de observação da professora titular das turmas (Suzete Maria Aragão de C. Brito) em sua rotina, a saber explicação de exercícios, abordagem de conteúdos e trabalhos de apresentações em cartolinas. Assim tendo-se a oportunidade de conhecer um pouco da metodologia adotada pela professora e o comportamento dos alunos durante as aulas. São turmas numerosas onde percebeu-se que a professora tem o domínio dos conteúdos e da turma, mas que é bem difícil mantê-los quietos e participativos.

2.2. 10 HORAS DE PLANEJAMENTO

Antes da regência sempre eram destinadas horas para a elaboração dos planos de aula, proporcionando assim um aprimoramento na elaboração dos mesmos que são uma ferramenta de organização para as aulas. Por meio do planejamento o professor consegue ter o domínio sobre sua aula, que vai desde o conteúdo ministrado, as atividades que serão propostas até o tempo necessário para a realização de cada um desses momentos. Ao todo foram dez planos de aula seguindo a seguinte ordem: Anfíbios, Avaliação, Recuperação, Répteis, Aves, Mamíferos, Revisão, Briófitas/Pteridófitas, Angiospermas/Gimnospermas/ Revisão. Estes seguiram um modelo já determinado e que seguia sempre de uma forma que ocorresse uma ligação professor-aluno por meio das atividades propostas, onde o objetivo dos planos é sempre aluno no que se refere ao que eles devem alcançar com a aula.

2.3. 40 HORAS DE REGÊNCIA EM SALA

A etapa de regência em sala foi somente na turma de 7° ano "A", realizando-se a abordagem dos conteúdos presentes no livro didático, bem como foram desenvolvidas atividades extras como a aplicação de uma cruzada, um diagrama de palavras, e a elaboração de resumos fazendo comparação de conteúdos, além dos exercícios do livro, desenvolvimento do projeto, aplicação de prova e de recuperação.

No primeiro dia de regência em sala, foi ministrado o conteúdo sobre os anfíbios referente a anatomia dessa espécie, respiração, circulação, os órgãos dos sentidos, nutrição, temperatura do corpo, fecundação e os grupos. Ao final da abordagem dos conteúdos os alunos fizeram a atividade do livro que foi corrigida ainda no mesmo dia, e assim chegou-se ao final das aulas.

No segundo dia foi a aplicação da prova mensal que foi elaborada pela professora titular da turma, onde continha nove questões mistas. Percebi que os alunos tinham muita pressa em terminar a prova para poderem sair da sala, com isso erravam questões por falta de atenção, muitos terminavam sua avaliação em menos de 10 minutos o que demonstra a pressa que os mesmos tinham.

No terceiro dia realizei uma revisão dos mesmos capítulos da prova que foi realizada e em seguida apliquei a recuperação bimestral para os que não alcançaram a média. A mesma foi corrigida pela professora titular da turma, nesse dia os alunos permaneceram em silêncio durante a prova e realizaram esta de forma bem rápida.

No quarto dia deu-se início ao novo conteúdo referente aos "Répteis", quanto ao corpo, reprodução, grupos e evolução destes, ao término da abordagem teórica, passei para eles uma cruzada que foi entregue ainda no mesmo dia, passei também a atividade do livro, e assim chegou ao fim das aulas. Nesse dia os alunos estavam um pouco agitados no início da aula, mas ao falar que iria aplicar uma atividade que valeria ponto, eles deram uma acalmada, mas ainda persistiram conversas paralelas, o que não impediu o andamento da aula.

No quinto dia comecei dando vistos na atividade que foi passada na aula anterior, logo em seguida fiz a correção desta e após dei início a outro capítulo referente ao conteúdo das "Aves", abordando o corpo, respiração, nutrição, excreção, sistema nervoso e órgãos dos sentidos. Ao término passei a eles uma atividade de diagramas de

palavras que foi entregue ainda no mesmo dia, e pedi que fizessem em casa o exercício do livro.

No sexto dia foi realizada a correção do exercício, logo em seguida deu-se continuidade ao capítulo abordando o conteúdo sobre os "Mamíferos" referente ao corpo, reprodução, nutrição, respiração, excreção, sistema nervoso, órgãos dos sentidos, ordem e evolução. Passei um questionário que eu mesma elaborei e a atividade do livro, ao final expliquei como se daria sobre a revisão da semana seguinte, que consistiu em um jogo de perguntas e respostas

Na aula sete realizei uma atividade de revisão com a turma, onde esta foi realizada por meio de um jogo de perguntas e respostas, sendo a turma dividida em seis grupos de cinco a seis componentes, cada grupo respondeu a cinco ou seis perguntas dependendo de como foi o desempenho na rodada, ao final restaram três grupos, restando apenas um ganhador, ao final entreguei chocolates para todos o que os deixou ainda mais agitados e me pedindo pra repetir a atividade novamente outro dia.

Na oitava aula iniciei novo capítulo, pois a aplicação da prova quem realizou foi a professora titular porque não pude ir. Na presente aula abordei o conteúdo sobre as "Plantas" que nesse dia foram os grupos das Briófitas e Pteridófitas, no que se refere ao corpo, nutrição, reprodução e origem, nesse dia os alunos estavam atentos no início da aula, mas já no término do conteúdo haviam grupos de conversas paralelas, mas não atrapalhou o andamento das atividades, no mesmo dia passei os exercícios do livro e pedi um resumo das principais características referentes aos dois grupos de plantas, e assim após eles me entregarem a aula foi encerrada.

Na nona aula iniciei com a correção do exercício da aula anterior, em seguida abordei o capítulo sobre as Angiospermas e Gminospermas referente ao corpo, produção, reprodução com uso de computador e data show, de início os alunos ficaram mais atentos ao slides, mas tiveram momentos de conversas paralelas mesmo com um material novo em sala, após o término do conteúdo, passei os exercícios do livro, na oportunidade expliquei como seria o projeto a ser realizado ao final do meu período de estágio e que contaria como nota na avaliação, assim foram divididos os grupos e os conteúdos que iriam estudar.

Na décima e última experiência em sala de aula fiz a correção do exercício passado na aula anterior, logo após iniciei uma revisão referente aos quatro grupos de

plantas já estudados, ao término pedi aos alunos que fizessem um resumo com as principais características que diferenciavam os grupos e estes foram entregues no mesmo dia, e assim deu-se por terminada a presente aula.

Realizou-se ainda um projeto contabilizando 10h para a regência, este foi juntamente com a turma de 6° ano "B" e apresentado no pátio da escola no dia 29 de novembro às 10h:00. O projeto teve como tema: Cientistas do amanhã, a turma de 6º ano ficou com o Sistema Solar e o 7º ano com Planeta Terra (Ambiente aquático e terrestre). Os grupos do 6º ano montaram maquetes referentes ao sistema solar, onde estes apresentaram o que representava cada maquete com auxílio de microfone e caixa amplificada, a turma de 7º ano confeccionou cartazes sobre o planeta terra, que continham as principais características e imagens ilustrativas, onde os mesmos também apresentaram seus trabalhos. E assim chegou-se ao final das experiências de regência em sala de aula referentes ao Estágio Supervisionado II.

3. ALGUMAS APRENDIZAGENS

Com o período de Estágio Supervisionado II pude ter uma nova experiência já que no Estágio Supervisionado I estava em uma turma de EJA que tem uma realidade totalmente diferente de um ensino fundamental. Durante as horas de observação das aulas da professora titular nas turmas de 6º e 7º vi um pouco da metodologia da professora, que nos dias foi a tradicional, as turmas são grandes e em uma fase bem complicada, mas a professora tem o controle da situação. Assim já pude ver que poderia adotar uma metodologia diferente para atrair a atenção, mas principalmente levá-los a sair de um ensino monótono, onde o aluno muitas vezes não é instigado a pensar e refletir, e com isso tentei promover o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira diferenciada e que ao mesmo tempo os alunos gostassem de realizar as atividades que foram propostas.

As 10h de preparação dos planos foram de grande importância para que eu pudesse aprimorar os conhecimentos sobre a construção de um plano, onde a cada um percebi o quanto já estava me adaptando e conseguindo fazê-los sem muitas dificuldades. Com essas horas vi o quanto é importante que se prepare uma aula, uma vez que as coisas saem organizadas e mesmo que apareçam alguns imprevistos, é possível ter o controle e não se desesperar, além disso é a primeira experiência de

regência e se tudo já estiver planejado já nos proporciona uma segurança para conduzir a aula. As 10h de observação proporcionaram um modo diferente de ver as aulas, agora não como aluna, mas como professora. E isso proporcionou momentos reflexivos quanto à profissão, suas dificuldades e as recompensas de se tornar responsável por contribuir com a aprendizagem de cada aluno.

Nas 40h de regência pude me deparar com um experiência muito desafiadora, que de início nos remete um certo medo e insegurança, mas pude contar com o total apoio da escola e da professora. A turma era bem numerosa e com isso foi bem difícil conseguir mantê-los atentos e participativos durante as aulas, onde procurei levar atividades diferentes em que eles podiam pensar mais e sair do exercício mecanizado que sempre vem nos finais dos capítulos.

No meu primeiro dia de regência ao ministrar o conteúdo sobre os "Anfíbios" senti de início um certo medo, mas logo que comecei explicar e interagir com os alunos e ver a interação deles comigo, o medo foi embora e então consegui ministrar a aula conforme o planejado, o que mostra o quanto é importante que se estabeleça uma boa interação entre aluno e professor e saber escutar os alunos durante a abordagem dos conteúdos

Outro momento marcante foi no quarto dia onde abordei o conteúdo sobre os "Répteis" e pensei que não iria conseguir ministrar a aula, pois os alunos estavam muito agitados, mas logo que comecei a ministrar e dizer que a atividade do dia valeria ponto, eles então ficaram mais calmos, o que implica dizer que para muitos o maior medo é a reprovação.

Ao término do conteúdo sobre as "Aves" passei um diagrama de palavras para os alunos e muitos deles disseram que estavam gostando das atividades e um deles me pediu que eu continuasse levando, porque achou muito bom para responder, e isso me motivou ainda mais a seguir levando algo diferente para a turma e me deixou feliz em saber que minha metodologia estava agradando aos alunos.

Com base no exposto, foi um período de muito aprendizado e desafios onde me deparei com diversas situações novas, tive o contato mais próximo com os profissionais da educação e suas experiências adquiridas ao longo dos anos, e foi o período de estar atuando diretamente com um público de alunos bem diferenciado e

não muito fácil de se lidar, mas que me proporcionou momentos bem agradáveis e que levarei comigo tanto como profissional como ser humano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi relatado, o período de estágio me proporcionou um novo olhar como profissional, uma vez que é bem difícil atuar em uma escola pública e de um bairro considerado perigoso, com alunos vindos de famílias totalmente desestruturadas. Nesse momento de experiência vi que os mesmos muitas vezes não tem o incentivo à educação e nem acreditam que podem, mas que se tiverem a atenção necessária eles irão ter um grande desenvolvimento. Assim, foi um período bem marcante e que somou muito para a minha certeza de que quero seguir na licenciatura, e ajudar de alguma forma no processo de aprendizagem de muitos alunos. Com base nisso o estágio foi concluído com êxito e com momentos bem produtivos, denotando assim sua importância para a formação profissional como um todo.

REFERÊNCIAS

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, 2014.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Revista Ciência Educação**, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, 2013.

BARROS, J. D. de S.; SILVA, M. de F. P. da; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva

na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira Estudante Pedagogia**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

CAPÍTULO XV

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-15

Rothchild Sousa de Morais Carvalho Filho [1]
Mayra Gabriele Brito de Carvalho [2]
Silvana de Brito Alves [3]

[1] Mestrando em Química – UESPI, Graduado em Licenciatura Plena em Química – UESPI, Graduado em Pedagogia - FSM, Professor SEDUC - PI
[2] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UESPI, Professora SEDUC - PI
[3] Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas – UESPI

RESUMO

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96, que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no espaço de trabalho, que visa contribuir para a formação dos estudantes que estejam frequentando o ensino superior. Desta maneira, é através do estágio que os alunos podem criar e/ou formular suas próprias concepções sobre o processo de ensino aprendizagem. O presente trabalho tem por objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura Plena em Química. O estágio foi realizado na Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, situada na Avenida Coronel Pedro de Brito, 934, centro de Piracuruca-PI nas turmas da VI e VII etapa do EJA e na turma do 2º Ano "C" do ensino regular, turno noturno, no período de 19 de Agosto a 09 de Outubro de 2015. Conclui-se que o estágio compõe uma importante etapa na vida de um acadêmico de licenciatura, pois abre o caminho para que os acadêmicos possam atuar dentro das escolas, conhecendo sua estrutura e funcionamento, bem como, adquirindo o conhecimento necessário para a sua futura docência. Por fim, é de suma importância que essa experiência prática seja desenvolvida, pois proporciona aos estagiários o contato direto com a realidade escolar que o espera futuramente, fazendo com que o mesmo esteja mais preparado e seguro para o bom desempenho de seu papel de educador não só dentro da escola, mas na sociedade em geral.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Experiência Docente. Ensino de Química.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) e é um cumprimento da (Lei Federal nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008), que define o estágio como ato educativo escolar supervisionado desenvolvido no espaço de trabalho, que visa contribuir para a formação dos estudantes que estejam frequentando o ensino superior (BRASIL, 2013).

> O modelo tradicional de desenvolvimento das atividades do licenciando nas escolas, baseia-se na realização de três tipos de estágio quais sejam: observação, onde o aluno é um espectador do que ocorre na sala de aula; participação, onde o mesmo passa a ter atividades em sala de aula junto ao professor e a classe e, finalmente, a etapa de regência, onde o licenciando assume a responsabilidade pela condução dos trabalhos em sala de aula (AYDOS; ZUNINO, 1994, p. 172).

A experiência como docente para o graduando é obtida através da atividade de estágio, formada a partir de três eixos temáticos: observação, participação e docência. Acredita-se que um estágio sem a presença desses eixos temáticos não irá concretizar o trabalho docente, pois o estágio deve ser completo e ter sequência.

O estágio faz parte do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, além de agregar o itinerário formativo do discente, visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, buscando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2013).

Segundo Brasil (2013, p. 100):

> "O estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovando por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do *caput* do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final".

Assim, durante o estágio supervisionado, o estagiário deverá ser acompanhado por seus orientadores, no qual os mesmos devem fiscalizar e orientar o futuro docente, pois o estágio é algo tão complexo, importante e de alta responsabilidade para o processo de ensino.

O Estágio Supervisionado em Química possibilita ao graduando de Licenciatura a experiência em uma situação real de ensino e de averiguação das condições do seu exercício profissional. O estágio torna-se um componente curricular integrador, onde

surge a primeira oportunidade com a realidade escolar. Isto é, oportunidade em que o trabalho docente é vivenciado.

> A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógica, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor de Química (GAUCHE et al. 2008, p. 29).

Assim, é por meio do estágio, que os acadêmicos de licenciatura plena em Química podem compreender o quão complexo e importante é a dinâmica desenvolvida no processo educacional de ensino de Química e que participar desse grandioso mundo de significações que é a troca de conhecimentos entre alunos e professores / professores e comunidade escolar / alunos e comunidade escolar, requer muita dedicação e compromisso.

O estágio exerce um papel fundamental para a formação dos acadêmicos, pois segundo (BIANCHI, 1998):

> "O estágio pelo qual o aluno de licenciatura passa, é um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência e envolve ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso".

Desta maneira, é através do estágio que os alunos podem criar e/ou formular suas próprias concepções sobre o processo de ensino aprendizagem, partindo do pressuposto de que o mesmo terá a oportunidade de fazer um paralelo entre as teorias estudadas e analisadas na universidade e a prática em sala de aula.

O presente trabalho tem por objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura Plena em Química, da disciplina de Estágio Supervisionado III, ministrada pelo professor Antônio Leonel de Oliveira, como cumprimento das exigências acima. O estágio foi realizado na Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, situada na Avenida Coronel Pedro de Brito, 934, centro de Piracuruca-PI nas turmas da VI e VII etapa do EJA e na turma do 2º Ano "C" do ensino regular, turno noturno, no período de 19 de Agosto a 09 de Outubro de 2015.

A escolha por estagiar nesta escola foi pela mesma ser de um caráter tradicional na cidade de Piracuruca. Pois, a Unidade Escolar Presidente Castelo Branco foi a pioneira da cidade a oferecer o Ensino Fundamental II aos Piracuruquenses. Por esta escola passaram vários estudantes que hoje formam a sociedade como professores, advogados, contabilistas, médicos etc. O motivo por escolher o turno noturno para

realizar o referido estágio, vem de dois motivos: o primeiro por frequentar a universidade no turno matutino e o segundo, por trabalhar no turno vespertino.

Os dados relativos ao estágio serão apresentados seguindo a seguinte estrutura: apresentação, em que se encontra a estrutura organizacional deste relatório, dividido em: introdução, objetivos: geral e específicos, regência, conclusão, anexos e apêndices com as atividades realizadas em sala de aula, avaliações, planejamentos e fotos.

Por fim, a realização do Estágio Supervisionado III é de indubitável relevância, pois garante aos acadêmicos o contato direto com a realidade escolar e assim fornece aos mesmos a construção e/ou aprimoramentos de suas práticas educacionais.

2. METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado III foi realizado na Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, nas turmas da VI e VII etapa do EJA e 2º Ano "C" do ensino médio regular do turno noturno, no período de 19 de Agosto a 09 de Outubro de 2015, o cronograma de atividades do estágio supervisionado III, pode ser visualizado na tabela 1.

Tabela 1: Atividades do estágio supervisionado III

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Orientações gerais do estágio e elaboração do plano de atividade do estágio	10h
Observação da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica da escola	10h
Observação de aulas ministradas nas diferentes séries do ensino médio	30h
Horário pedagógico	30h
Regência	30h
Elaboração do relatório de estágio	20h
Seminário socialização do estágio	10h
Encontros com professor da disciplina	10h
TOTAL	150h

Fonte: autoria própria.

As Tabelas 2 e 3 mostram o cronograma da fase de observação e regência do estágio supervisionado III.

Tabela 2: Cronograma de observação de estágio.

Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – VI Etapa, Noite.			
Data	**Fase**	**Aulas**	**Dia**
19/08	Observação	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
21/08	Observação	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
26/08	Observação	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
28/08	Observação	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
02/09	Observação	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
04/09	Observação	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
09/09	Observação	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
11/09	Observação	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – VII Etapa, Noite.			
19/08	Observação	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
21/08	Observação	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
26/08	Observação	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
28/08	Observação	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
02/09	Observação	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
04/09	Observação	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
09/09	Observação	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
11/09	Observação	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – 2° ano"C", Noite.			
21/08	Observação	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
28/08	Observação	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
04/09	Observação	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
11/09	Observação	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
Total de Horas de Observação		24 horas	

Fonte: autoria própria.

O período de observação do estágio iniciou-se no dia 19 de agosto com término no dia 11 de setembro de 2015, totalizando um total de 24 horas de observação.

Tabela 3: Cronograma de regência de estágio.

Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – VI Etapa, Noite.			
Data	**Fase**	**Aulas**	**Dia**
16/09	Regência	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
18/09	Regência	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
23/09	Regência	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
25/09	Regência	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
30/09	Regência	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
02/10	Regência	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira
07/10	Regência	3ª aula (7:20h)	Quarta-Feira
09/10	Regência	1ª aula (6:00h)	Sexta-Feira

Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – VII Etapa, Noite.			
16/09	Regência	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
18/09	Regência	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
23/09	Regência	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
25/09	Regência	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
30/09	Regência	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
02/10	Regência	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
07/10	Regência	4ª aula (8:10h)	Quarta-Feira
09/10	Regência	3ª aula (7:20h)	Sexta-Feira
Unidade Escolar Presidente Castelo Branco – 2° ano, Regular, Noite.			
18/09	Regência	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
25/10	Regência	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
02/10	Regência	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
09/10	Regência	2ª (6:40h) e 4ª aula (8:10h)	Sexta-Feira
Total de Horas de Regência		24 horas	

Fonte: autoria própria.

Já o período de regência iniciou-se no dia 16 de setembro indo até o dia 09 de outubro, totalizando um total de 24 horas.

O presente estágio teve sua carga horária de atividade reduzida, pelo fato do graduando já exercer atividade docente, na qual lhe dá direito de reduzir a carga horária do estágio.

O presente estágio se dividiu em três etapas, onde a primeira compreendeu a fase de observação e entrevista. A segunda etapa foi constituída pela observação do professor em sala de aula. Já a terceira etapa foi constituída pela regência do estagiário.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a primeira etapa desse estágio, foi possível observar a estrutura física da escola, bem como o funcionamento da mesma, entrevista com diretor, coordenador, professor titular da disciplina de Química etc. Na segunda etapa, foi possível observar a didática do professor titular em sala de aula, a interação dele com os alunos, domínio com a disciplina etc. Já a terceira etapa foi constituída pela regência do estágio, etapa importante na vida de um graduando de licenciatura, pois abre caminho para o mesmo adquirir o conhecimento necessário para a sua futura docência.

Nesse estágio, não foi necessário que o diretor me apresentasse as regras do colégio, pois já exerço função de docente no mesmo e conheço o ambiente escolar e suas regras de funcionamento.

3.1. FASE DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

A unidade escolar, está em ótimo estado de funcionamento, bem localizada atendendo diversos alunos, a maioria é dos bairros Esplanada, Centro, Bairro de Fátima, Guaraní e alguns da zona rural de Piracuruca. A escola possui dependências bem distribuídas são 07 salas de aulas, possui ainda 01 cantina, 01 biblioteca para atender as dificuldades dos alunos, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala dos professores, 01 banheiro (feminino e masculino) e 01 quadra para a prática de esporte e lazer.

As salas são grandes, bem arejadas e bem conservadas e contam com a mobília adequada aos discentes. A escola também conta com recursos audiovisuais como: 01 Data Show, 02 televisores e 01 aparelho de DVD etc. A escola recebe recursos financeiros como: PDE e PDDE. A grande maioria do quadro docente da Unidade Escolar possui especialização.

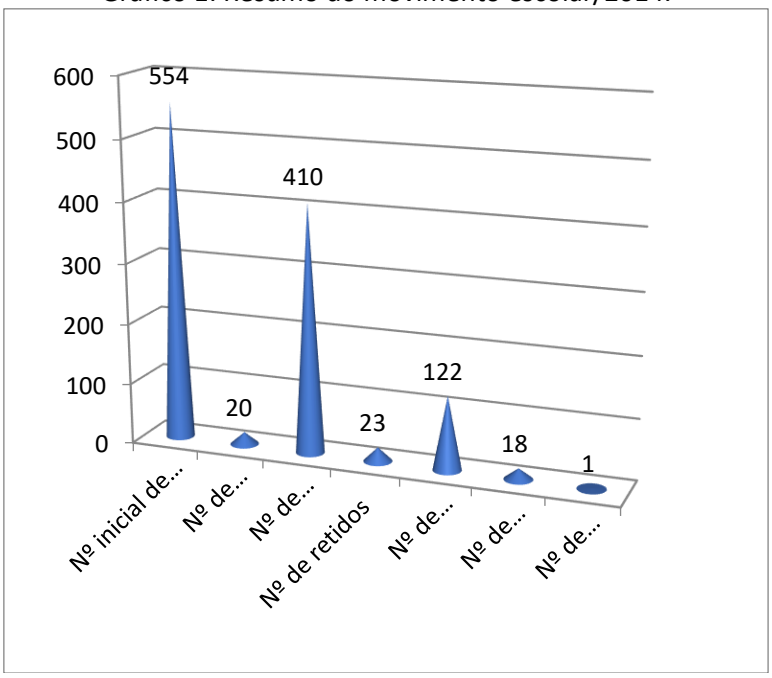
A escola funciona nos 03 turnos, atendendo a clientela do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. A Unidade Escolar conta em seu corpo administrativo com 01 Diretor, 01 Diretora Adjunta, 02 Coordenadoras e com 02 Secretários Escolares.

Na instituição, toda a comunidade escolar participa do conselho escolar, e o planejamento escolar é realizado mensalmente, onde envolve toda comunidade docente da escola, coordenação e direção.

O núcleo gestor promove vários projetos na escola. Na sua grande maioria são aferidas notas na participação dos alunos. A participação dos alunos nesses eventos é bem significativo bem como a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões pedagógicas.

Durante o estágio supervisionado III, solicitei a secretária da escola o Resumo do Movimento Escolar referente ao ano de 2014, o que pode ser visualizado no Gráfico 1.

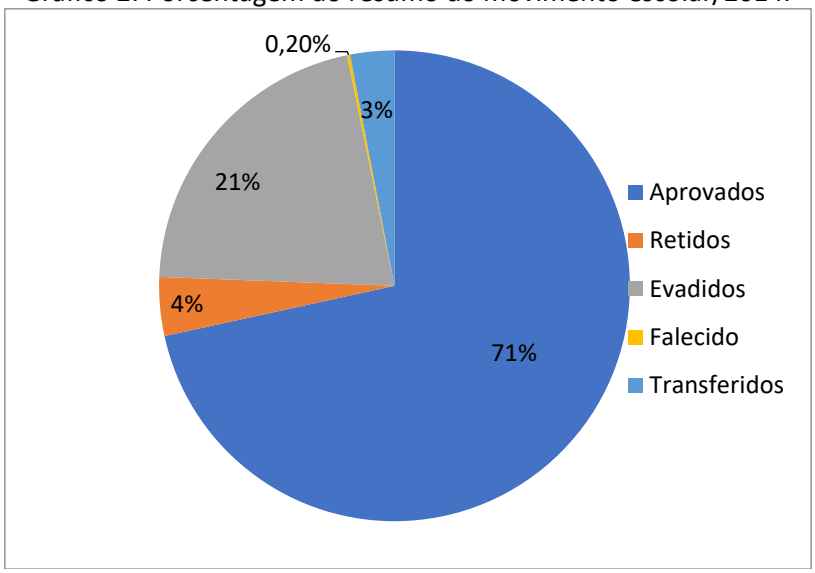
Gráfico 1: Resumo do movimento escolar/2014.



Fonte: autoria própria.

Com relação aos dados acima, observa-se que o número de alunos evadido é bastante alto, tornando o índice da escola baixo. Com relação ao número de retidos e transferidos são bem baixos, algo positivo para a unidade escolar. Os dados na forma de porcentagem podem ser visualizado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Porcentagem do resumo do movimento escolar/2014.



Fonte: autoria própria.

Com base no gráfico 2, observa-se que o número de aprovados na Unidade Escolar Presidente Castelo Branco não é maior devido ao grande número de estudantes evadidos, pois o número de evadidos é superior ao somatório de retidos, transferidos e

falecidos. O resumo do movimento escolar de 2014, pode ser visto mais detalhado no anexo desse relatório.

Através da entrevista feita com o professor, verificou que o docente tenta relacionar a teoria com a prática, mas tal relação torna-se muito difícil devido a dois motivos: a falta de um laboratório e recursos financeiros destinados a realização dessas atividades.

Durante a entrevista com o professor titular, pude reconhecer a quantidade de alunos presentes nas turmas da VI e VII Etapa do EJA e 2^0 Ano "C" do Ensino Médio Regular, o que pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4: Relação do número de alunos da VI e VII Etapa do EJA e do 2^0 Ano "C" do Ensino Médio Regular.

VI ETAPA		**VII ETAPA**		**2^0 ANO "C"**	
56 ALUNOS		**23 ALUNOS**		**25 ALUNOS**	
MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
35	21	11	12	14	11

Fonte: autoria própria.

Com base na tabela acima, observa-se que a turma da VI Etapa apresenta uma quantidade de alunos bem superior em relação a VII Etapa e o 2^0 Ano "C".

3.2. FASE DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO PROFESSOR TITULAR

Durante a etapa de observação, pude perceber que as aulas ministradas pelo professor titular da disciplina eram descontraídas, pois o mesmo procurava sempre a relação professor/aluno/professor tornando-as menos cansativas fugindo assim do rigor da Química. Durante as aulas, os alunos interagem com liberdade de criar e estão sempre recebendo o apoio do professor.

As 03 salas de aulas onde ocorreu o estágio são grandes, os alunos são heterogêneos: alguns têm dificuldade de aprendizagem, outros tiram notas baixas, mas a maioria são comportados, compromissados e com ótimos rendimentos escolares. Algo que foi observado é que apesar dos recursos didáticos presentes na escola como data show, o método de ensino predominante ainda é o tradicional, isto pode está relacionado ao tempo de uma aula, pois as aulas no turno da noite são reduzidas para 40 minutos.

3.3. FASE DE REGÊNCIA

Na regência viu-se que o método de avaliação dos alunos é baseado nos aspectos qualitativos e quantitativos, tendo as seguintes aferições: teste mensal com valor de 0 a 7,0 pontos que serão somados a mais 3,0 pontos do, resultando no final de 10 pontos, a nota mínima para a aprovação final é de 48 pontos, e a avaliação conta ainda com recuperação bimestral com extração da média mínima de 6,0 pontos.

Ao assumir o controle das turmas eu já me encontrava bem ambientado com a escola, corpo docente e discente em geral, já me sentia à vontade para focar mais no objetivo principal do estágio supervisionado, dar aulas e ter bons resultados.

Durante esse período tudo aconteceu como esperado em meus planos de aula, os assuntos foram sendo fixados pelos alunos, ou pelo menos pela a maioria deles, visto que sempre há alunos que simplesmente se negam a querer aprender Química, mas estes mesmos foram incentivados o bastante para tentar aprender o máximo que pudessem para tirar uma boa nota na avaliação.

Os conteúdos foram trabalhados utilizando o máximo de exemplos presentes no dia a dia dos estudantes para deixá-los mais à vontade e motivados com os conteúdos da disciplina.

3.3.1. REGÊNCIA NA VI ETAPA

Quando iniciei o estágio na VI Etapa, pensei que seria difícil trabalha nessa turma, pois me deparei com uma turma bastante lotada, pensei que lotação iria ser sinônimo de dificuldade. A regência na VI Etapa foi bem legal e proveitosa, pois foi a turma mais fácil de trabalhar, pois a grande maioria dos alunos participavam das aulas, tornando o ensino mais dinâmico.

Com relação aos conteúdos ministrados durante o período de estágio na refida turma foram: Misturas de soluções, Propriedades coligativas e Processos de oxirredução.

Na turma de VI etapa, quando iniciei o trabalho docente, já estava próxima da semana das provas, meu papel como docente, foi de preparar uma revisão, no intuito de preparar os mesmos para a prova que já estava bastante próxima. Durante a revisão dos conteúdos de misturas de soluções, pude perceber que os estudantes estavam com

bastante dúvidas com relação aos conteúdos. Durante essa revisão, tentei ajuda-los da melhor forma possível, vindo a minimizar tais dificuldades apresentadas.

No mês seguinte, iniciei um conteúdo do zero, sendo o assunto de Processos de Oxirredução. O referido conteúdo foi ministrado de forma bem ampla, transmitindo aos alunos as diversas informações. Durante a explanação do capítulo teve uma relação professor/aluno, vindo a melhorar o ensino, nessa relação foi possível esclarecer diversos fatos, vindo a eliminar futuras dúvidas.

3.3.2. REGÊNCIA NA VII ETAPA

Com relação aos conteúdos ministrados durante o período de estágio na referida turma foram: os grupos funcionais das Aminas, Amidas, Nitro-compostos e Geometria molecular. O primeiro assunto trabalhado foi os grupos funcionais, sendo que o professor já tinha explicado quase todo o conteúdo, apenas terminei de explicar os grupos funcionais e preparei uma revisão referente ao conteúdo em estudo.

No mês seguinte, trabalhei todo o conteúdo de geometria molecular, explicando os diversos tipos, mostrando as diferenças entre uma e outra. Durante a explanação desse conteúdo, observei que todos os discentes estavam apresentando dificuldade no conteúdo, tal dificuldade apresentada pelos estudantes pode está relacionada pelos mesmos não terem estudado o assunto de ligações química e tabela periódica, pois esses conteúdos são base necessária para conseguirmos escrever a geometria de uma determinada molécula. Com base na dificuldade apresentada pelos alunos, resolvi revisar de forma bem rápida e simples esses conteúdos não estudados.

Após tal revisão pude perceber uma nova visão dos alunos em relação a geometria molecular. Para tornar esse assunto mais didático, utilizei o kit molecular como complemento didático, facilitando de forma significativa o ensino.

A presença do kit molecular em sala de aula tornou a aula mais dinâmica. Solicitei que os estudantes construíssem geometrias moleculares, o que pode ser observado na Figura 1, no intuito que eles praticassem o conteúdo, colocando a mão na massa, relacionado teoria/prática.

Figura 1: Montagens de geometrias moleculares.

Fonte: autoria própria.

3.3.3. REGÊNCIA NO 2º ANO "C"

Na turma do 2º Ano "C" trabalhou-se os mesmos conteúdo da turma da VI Etapa, sendo: Misturas de soluções, Propriedades coligativas e Processos de oxirredução. Os dois primeiros conteúdos já tinham sido ministrados pelo professor titular, quando iniciei a regência na turma já estava no período de revisão.

No mês seguinte, trabalhei o conteúdo de processos de oxirredução, mesmo conteúdo ministrado na VI Etapa. A mesma abordagem nas duas turmas foi bastante importante, pois consegui observar que a turma do 2º Ano "C" não conseguiu abordar a mesma quantidade de informações que foram abordados na VI Etapa. Esse fato pode está relacionado a dois motivos: terem as duas aulas na sexta-feira e por sua clientela ser mais nova. Na referida escola, faltam bastante alunos no dia de sexta-feira, pela a ausência de vários estudantes nesse dia, o corpo docente libera os alunos após a 3º aula, prejudicando o trabalho docente na turma do 2º Ano "C".

Durante o estágio, consegui observar que as turmas do EJA (VI e VII Etapa) da referida escola se destacaram em relação a turma do 2º Ano "C" do Ensino Médio Regular, tal fato pode esta relacionados a idade, pois as turmas do EJA recebem uma clientela com idade superior a do 2º Ano "C". Conseguiu-se compreender que a idade contribui no processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos do EJA pelo fato de serem

mais velhos são mais comportados e dedicados em sala de aula, devido terem uma maior maturidade em relação a clientela do Ensino Regular.

Com o decorrer do estágio, pude confirmar que realmente os alunos precisam de incentivos para se esforçar e aprender Química e procurei incentivá-los o máximo que pude. A maioria dos discentes mostrava-se bastante motivados ao fim do estágio, perguntando cada vez mais sobre o assunto e sobre curiosidades em relação a Química.

Ao fim das avaliações do mês letivo, ao corrigir as avaliações, algo muito recompensador, pouquíssimos alunos não atingiram a média, mas a maioria com boas notas foi uma grande recompensa de ver que um mês de trabalho já havia dado bons frutos.

Cheguei à conclusão de que eu conquistava e mostrava que a Química não era algo ruim e complicado como eles pensavam. Busquei na medida do possível ser divertido sem deixar de me impor como profissional, ter conversas informais sobre a importância do estágio, além de investir nas dinâmicas em sala de aula.

Pode-se afirmar que a referida escola, desenvolve suas atividades com maestria e consegue desempenhar bem o seu papel na formação e desenvolvimento dos alunos nos seguimentos: cognitivo, social e motor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio fez com que o estagiário valorizasse as diversas formas de aprender de cada aluno bem como suas inteligências variadas e específicas.

Aprendeu-se nesse estágio que não basta somente o professor saber, ter uma educação continuada, mas também saber repassar o que aprendeu ou saber guiar os alunos à construção desse saber. Constatou-se que ser professor não é nada fácil, pois um docente precisa de muita dedicação para atuar nesse caminho. A atividade docente se torna gratificante, quando chega no final de um mês e observa-se que a grande maioria conseguiu absorver o conteúdo.

Conclui-se que o estágio compõe uma importante etapa na vida de um acadêmico de licenciatura, pois abre o caminho para que os acadêmicos possam atuar dentro das escolas, conhecendo sua estrutura e funcionamento, bem como, adquirindo o conhecimento necessário para a sua futura docência.

Por fim, é de suma importância que essa experiência prática seja desenvolvida, pois proporciona aos estagiários o contato direto com a realidade escolar que o espera futuramente, fazendo com que o mesmo esteja mais preparado e seguro para o bom desempenho de seu papel de educador não só dentro da escola, mas na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

AYDOS, M. C. R.; ZUNINO, A. V. Prática de ensino de química – uma experiência educacional dialógica. **Quim. Nova**, v. 17, n. 2, p. 172-174, 1994.

BIANCHI, A. C. M. **Manual de Orientação: Estágio Supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998. cap1.

BRASIL**. A educação e a sociedade civil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2013. 148p.

GAUCHE, R. et al. Formação de Professores de Química: Concepção e proposições. **Quim. Nova**, n. 27, p. 26-29, 2008.

CAPÍTULO XVI

PROJETOS DE PESQUISA DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE NO IFSC - CAMPUS URUPEMA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-16

Ana Carolina Moura de Sena Aquino [1]
Denis Anísio Socorro Carvalho [2]

[1] Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC - Campus Urupema
[2] Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) - Buenos Aires

RESUMO

Esta pesquisa científica descritivo-exploratória objetivou realizar um levantamento junto aos docentes e discentes envolvidos nos projetos de pesquisa didático-pedagógicos executados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - Campus Urupema, nos anos de 2018 e 2019, visando identificar o impacto destes projetos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a sua potencialidade como oportunidade para inserção de metodologias ativas de aprendizagem. Realizou-se um estudo qualitativo e quantitativo, sendo que os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários estruturados com questões fechadas. Os resultados da pesquisa demonstram que professores e alunos identificaram, a partir das suas participações nos projetos, os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Os professores ainda reconheceram os principais benefícios da aplicação do método de Aprendizagem Baseada em Projetos, com destaque para a relação imediata entre teoria e prática, ensino contextualizado, estímulo à formação de pesquisadores e foco no desenvolvimento de competências. Quando questionados sobre o quanto a participação no projeto de pesquisa contribuiu para a sua formação profissional, 77,42% dos discentes responderam que foi muitíssimo relevante. As experiências advindas da participação efetiva nos projetos representam uma oportunidade de professores da EPT inserirem temas e projetos nas suas aulas, possibilitando para os estudantes a discussão de metodologias utilizadas, resultados de pesquisas, análise de dados, para posteriormente identificar e propor novos temas e problemas, considerando a futura atividade profissional do aluno e a continuidade do ensino a ser facilitado pelos professores.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Metodologias ativas. Projetos de pesquisa didático-pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

Dentre as principais responsabilidades contemporâneas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está o empenho em formar sujeitos e profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual. Essa educação requer uma formação que vai além de articular a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, por meio de critérios de relevância social e ética. Logo, para a EPT adquirir significado novo e atender às demandas da sociedade, torna-se necessário que a pesquisa faça parte do processo ensino-aprendizagem (VIEIRA *et al.*, 2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição com 24 unidades no estado (Reitoria, unidade EAD e 22 Campus) que se alinha com essa proposta, pois realiza pesquisa científica e tecnológica, levando em conta o avanço da tecnologia e as necessidades da sociedade. Através da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI) são lançados editais de pesquisa como por exemplo: iniciação científica júnior (PIBIC-EM), universal, fluxo contínuo e de apoio ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com finalidade didático-pedagógica (chamados de projetos didático-pedagógicos).

Considerando esse último, os cursos regulares do Campus Urupema do IFSC desenvolvem atividades de pesquisa com finalidades didático-pedagógicas, tendo a pesquisa como instrumento do processo de ensino e de aprendizagem. Tais atividades, incorporadas à rotina dos cursos ofertados, são parte integrante de seus projetos pedagógicos e têm importância estratégica para a integração ensino-pesquisa-extensão (IFSC, 2019).

Os editais de projetos de pesquisa didático-pedagógicos preveem como um dos seus objetivos apoiar projetos que estimulem os cursos do Campus Urupema a desenvolverem trabalhos de pesquisa dentro de práticas didático-pedagógicas inovadoras. De acordo com Valer, Brognoli e Lima (2017, p. 2789) “a atividade que envolve a pesquisa, quando organizada por meio de projetos contextualizados e articulados, torna a aprendizagem mais significativa, qualificando, assim, o processo de aprendizagem dos sujeitos estudantes”.

Segundo Barbosa e Moura (2013), as metodologias ativas se apresentam como contribuição relevante na criação de ambientes de aprendizagem contextualizada, com impactos de grande interesse para a formação em EPT. As principais características das metodologias ativas de aprendizagem são: professor como orientador, aluno como protagonista, relação de parceria entre professor e aluno, estímulo à autonomia intelectual do aluno, foco do processo no desenvolvimento de habilidades mentais, uso de desafios como caminho para a aprendizagem, e princípio de que o verdadeiro aprendizado surge da prática (MALHEIROS, 2019).

A aprendizagem baseada em projetos (ABProj) é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade. Esses projetos podem ser focados em apenas um sujeito ou podem ser interdisciplinares (BENDER, 2014). Essa é um dos requisitos previstos nos editais da modalidade didático-pedagógica do IFSC, visto que os projetos deverão priorizar o trabalho coletivo e interdisciplinar, em temas e áreas de conhecimento que estejam relacionados às temáticas desenvolvidas nos cursos regulares oferecidos no IFSC.

Na prática, os resultados desses projetos ficam vinculados ao previsto nos editais, como elaboração dos relatórios de atividades e financeiro, e com as produções científicas (como apresentação de trabalhos em eventos, resumos e artigos). Com estes fundamentos, identificou-se a necessidade de pesquisar junto aos docentes e aos discentes envolvidos nos projetos, buscando compreender como eles são percebidos pelos atores e responder as seguintes questões: quais os impactos da pesquisa, através dos projetos didático-pedagógicos, como instrumento do processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na realidade do IFSC - Campus Urupema? Considerando o conceito de metodologias ativas, seriam esses projetos didático-pedagógicos uma oportunidade em potencial para inserção de metodologias ativas de aprendizagem?

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento junto aos docentes e discentes envolvidos nos projetos de pesquisa didático-pedagógicos executados no IFSC - Campus Urupema, nos anos de 2018 e 2019, visando identificar o impacto deles na EPT.

2. METODOLOGIA

Quanto à abordagem, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa e quantitativa do tipo descritiva e exploratória, sendo que os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários.

Inicialmente foi feita a solicitação de autorização para realização de pesquisa com dados institucionais do IFSC, sendo a declaração de concordância emitida pela PROPPI/IFSC. Em seguida foi realizada a busca pelos dados junto à Coordenadoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Campus Urupema, referentes aos projetos de pesquisa didático-pedagógicos executados no Campus Urupema nos anos de 2018 e 2019, sendo as informações obtidas: número de editais, identificação dos editais, título dos projetos contemplados e cursos aos quais os projetos foram vinculados, coordenadores dos projetos, bolsistas e voluntários, e seus respectivos cursos.

A partir destes dados e considerando os objetivos e as temáticas da pesquisa, foi elaborado um questionário estruturado não-disfarçado, através do *Google Forms*, para fazer o levantamento junto aos docentes (coordenadores) e discentes (bolsistas e voluntários) envolvidos nesses projetos de pesquisa. O questionário, com o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi encaminhado para os participantes através de *link* por *e-mail* ou aplicativo de mensagem. As questões do formulário direcionadas, respectivamente, para os docentes e os discentes envolvidos nos projetos, foram elaboradas contextualizando os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 estão apresentados alguns dos dados referentes aos editais em análise, totalizando 20 projetos de pesquisa didático-pedagógicos contemplados nos anos de 2018 e 2019, sendo que três destes foram vinculados ao curso técnico em Agricultura e os demais aos cursos superiores de Tecnologia em Alimentos e de Viticultura e Enologia.

Tabela 1 - Dados dos editais de pesquisa didático-pedagógicos do IFSC - Campus Urupema nos anos de 2018 e 2019.

DADOS	2018	2019
Número de editais	2	2
Identificação dos editais (número de projetos contemplados)	N˚11/2018/PROPPI (n=4) N˚30/2018/PROPPI (n=4)	N˚10/2019/PROPPI (n=5) N˚44/2019/PROPPI (n=7)
Número de discentes bolsistas	8	13
Número de discentes voluntários	3	9

Fonte: Autoria própria (2020).

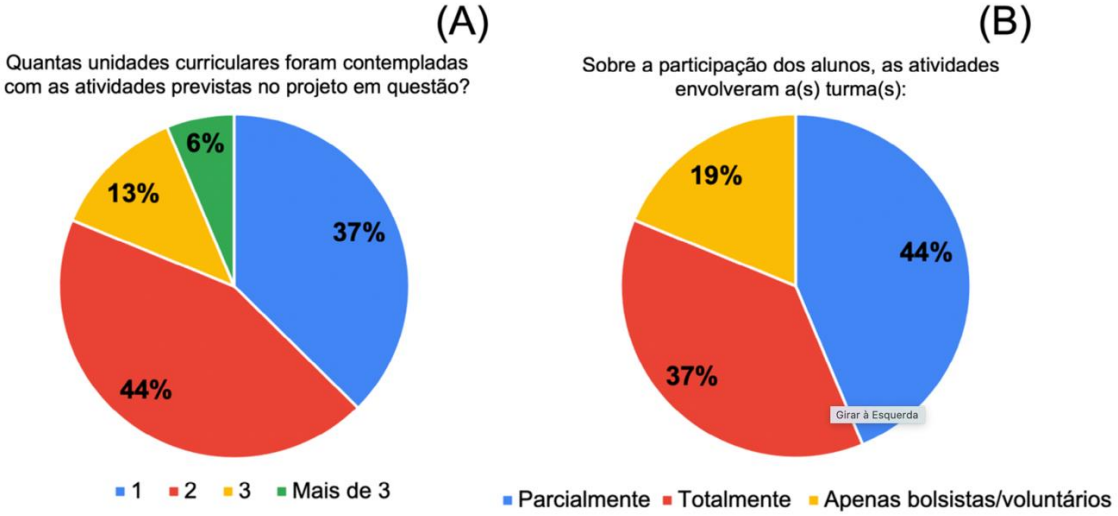
Os prazos de execução previstos nestes editais foram: N˚11/2018/PROPPI (1° de abril a 31 de julho de 2018), N˚30/2018/PROPPI (1° de setembro a 30 de novembro de 2018), N˚10/2019/PROPPI (esse edital teve duas retificações quanto ao prazo de execução, sendo a última de 21 de março de 2019 a 31 de dezembro de 2020). O edital de N˚44/2019/PROPPI também teve retificações quanto ao prazo de execução, sendo a última de 19 de novembro de 2019 a 30 de novembro de 2021). Essas retificações foram decorrentes da contingência orçamentária que ocorreu no ano de 2019 e da suspensão das atividades presenciais em 2020, em virtude da pandemia de COVID-19.

Considerando os números de coordenadores e de discentes, conforme dados apresentados na Tabela 1, 80% dos coordenadores e 94% dos discentes envolvidos nos projetos de pesquisa didático-pedagógicos, dos anos de 2018 e 2019 do IFSC - Campus Urupema, responderam o questionário. Foram obtidas 47 respostas (n=47), sendo que 16 foram de docentes coordenadores de projetos e 31 de discentes bolsistas (n=21) e voluntários (n=10). As respostas serão apresentadas e discutidas a seguir.

3.1. DOCENTES (COORDENADORES DOS PROJETOS)

Em relação ao número de unidades curriculares que foram contempladas com as atividades previstas em cada projeto (Figura 1A), observa-se que a maioria dos projetos envolveu uma (37%) ou duas (44%) unidades curriculares, mas 63% envolveram duas ou mais, caracterizando a interdisciplinaridade dos projetos. Sobre a participação dos alunos (Figura 1B), somente em 19% dos projetos as atividades envolveram apenas os bolsistas e voluntários, caracterizando um representativo envolvimento dos alunos das turmas nas unidades curriculares vinculadas aos projetos, seja parcial (44%) ou total (37%).

Figura 1 - Respostas dos coordenadores (n=16) dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos do IFSC - Campus Urupema, dos anos de 2018 e 2019, quanto: A) ao número de unidades curriculares e B) à participação dos alunos das turmas, envolvidas nas atividades previstas nos mesmos.



Fonte: Autoria própria (2020).

Na Tabela 2 estão apresentadas as respostas dos coordenadores de projetos de pesquisa referentes às questões relacionadas com os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e os aspectos relativos aos impactos desses projetos de pesquisa como princípio pedagógico.

Tabela 2 - Respostas dos coordenadores dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos do IFSC - Campus Urupema, dos anos de 2018 e 2019, quanto aos aspectos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e seus impactos como princípio pedagógico.

QUESTÕES	% (n=16)				
	1	2	3	4	5
1) Em relação aos ALUNOS, o quanto você acha que o projeto contribuiu para a AUTONOMIA deles, ou seja, sendo responsabilizados pela construção do seu próprio conhecimento?	0,00	6,25	18,75	62,50	12,50
2) Em relação à REFLEXÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE, o quanto você acha que o projeto estimulou os alunos a refletirem sobre a identificação de problemas e na construção de propostas de solução?	6,25	6,25	25,00	37,50	25,00
3) Em relação ao TRABALHO EM EQUIPE, o quanto você acha que o projeto auxiliou na relação dos alunos, através de trabalhos em grupos para chegar às soluções e realização das atividades previstas no projeto?	6,25	6,25	18,75	43,75	25,00

QUESTÕES	% (n=16)				
	1	2	3	4	5
4) Em relação à INOVAÇÃO, o quanto você acha que o projeto contribuiu para colocar em prática novos conceitos nos atos de ensinar e aprender?	12,50	0,00	6,25	56,25	25,00
5) Em relação ao seu PAPEL DE PROFESSOR, com a responsabilidade de orientar as experiências de aprendizagem e auxiliar o aluno a pensar, a construir e a testar hipóteses. O quanto você acha que o projeto contribuiu para que você reavaliasse as suas metodologias e as suas práticas didáticas para identificar os pontos que precisavam ser corrigidos e/ou melhorados?	0,00	0,00	6,25	62,50	31,25
6) Em relação à ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS, o quanto você acha que os alunos participaram nessa etapa do projeto?	12,50	6,25	25,00	43,75	12,50
7) Em relação à REDAÇÃO DO RELATÓRIO PARCIAL E/OU FINAL E DE TRABALHOS (resumos, artigos científicos, etc.), o quanto você acha que os alunos participaram/contribuíram nessa etapa do projeto?	18,75	6,25	50,00	18,75	6,25
Sendo: 1-muito pouco; 2-pouco; 3-mais ou menos; 4-muito e 5-muitíssimo					

Fonte: Autoria própria (2020).

Nas questões relacionadas com a contribuição dos projetos para os alunos, a maioria das respostas dos coordenadores foram 4 (muito) e 5 (muitíssimo) considerando os aspectos de metodologias ativas de aprendizagem, representando 75% de autonomia, 62,5% de reflexão e problematização da realidade e 68,75% de trabalho em equipe.

O fato de as metodologias serem ativas está relacionado às práticas pedagógicas que envolvem os alunos em atividades práticas, ou seja, situações de aprendizagem em que constroem conhecimentos sobre os conteúdos práticos, refletindo e estabelecendo relações com o contexto em que estão inseridos. Bem como desenvolver capacidade crítica, além de fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor e explorar atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017).

Quando questionados, considerando o princípio de inovação, sobre o quanto achavam que o projeto contribuiu para colocar em prática novos conceitos nos atos de ensinar e aprender, 81,25% responderam 4 (muito) e 5 (muitíssimo).

Em relação ao papel de professor, com a responsabilidade de orientar as experiências de aprendizagem e auxiliar o aluno a pensar, a construir e a testar hipóteses, 62,5% responderam 4 (muito) e 31,25% 5 (muitíssimo) para o quanto o projeto contribuiu para uma reavaliação das suas metodologias e práticas para identificar os pontos que precisavam ser corrigidos ou melhorados. Nas palavras do educador Paulo Freire (1996, p. 14), "não existe ensino sem aprendizagem", haja vista que "educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da (re)construção do saber, pois o conhecimento não está no professor, o conhecimento circula, é compartilhado" (FREIRE, 1996, p.26). Nessa relação, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina seu educador e o educador ensina e aprende com seu aluno (PIVELLO, 2020).

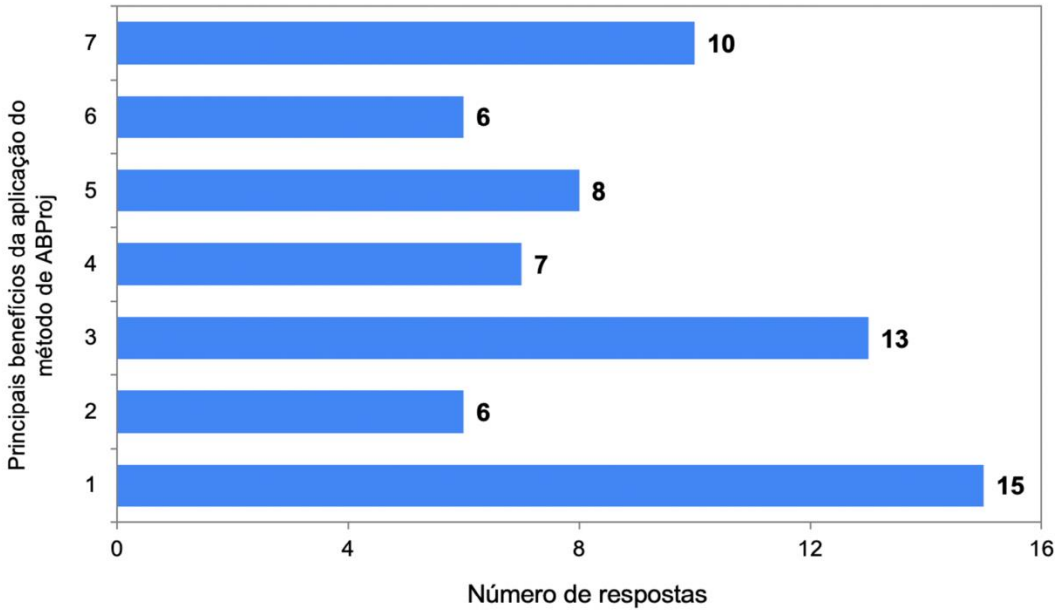
Quanto à participação e contribuição dos discentes, 18,75% responderam 1 (muito pouco) ou 2 (pouco) na análise e discussão dos resultados obtidos no projeto.

Sobre a participação e a contribuição na redação de relatórios parciais e finais e de trabalhos (como resumos e artigos científicos), apenas 25% responderam 4 (muito) ou 5 (muitíssimo), sendo que a maioria (50%) responderam 3 (mais ou menos).

A partir desses resultados observa-se uma possibilidade de participação mais efetiva dos discentes nas etapas finais do projeto. Quando se opta pela metodologia de ABProj há a necessidade de um acompanhamento do desenvolvimento das diversas etapas do projeto por parte dos docentes, o qual serve, fundamentalmente, para que não se perca o foco do objetivo de aprendizagem (MALHEIROS, 2019).

Na Figura 2, que trata dos principais benefícios da aplicação do método de ABProj contemplados durante a execução dos projetos de pesquisa, é possível observar que quase a totalidade dos coordenadores (n=16) identificaram a relação imediata entre teoria e prática (n=15). Todas as opções de benefícios da ABProj foram identificadas pelos coordenadores dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos, com destaque para: ensino contextualizado (n=13), estimular a formação de pesquisadores (n=10) e foco no desenvolvimento de competências (n=8).

Figura 2 - Respostas (n=16) dos coordenadores dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos do IFSC - Campus Urupema, dos anos de 2018 e 2019, quanto aos benefícios da aplicação do método de Aprendizagem Baseada em Projetos contemplados durante a execução dos projetos de pesquisa.



Fonte: Autoria própria (2020).

Santos *et al.* (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as aplicações de projetos em salas de aulas dos Institutos Federais, em diferentes níveis educacionais, comparando-as com os padrões recomendados da ABP. Esses autores observaram nas aplicações de projetos nos Institutos Federais, uma priorização na promoção de projetos que proporcionam experiências autênticas aos estudantes, encorajando uma autonomia crítica e uma investigação verídica e sustentável sobre o conhecimento abordado. Com a aplicação de projetos, professores participantes relataram desenvolver em seus estudantes uma série de habilidades sociais e organizacionais, de forma que eles possam produzir seus projetos colaborativamente.

Especificamente para os projetos vinculados aos editais N˚10/2019/PROPPI e N˚44/2019/PROPPI, com execução durante o ano de 2020, os coordenadores responderam o quanto a suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19, comprometeu a execução das atividades previstas no projeto. Foi verificado o seguinte grau de impacto: 37,5% responderam 3 (mais ou menos) ou 4 (muito) e 6,25% responderam 5 (muitíssimo), o que pode estar diretamente relacionado com a necessidade da adequação de atividades práticas previstas nos projetos para atividades remotas, além de outras limitações impostas pelo momento.

3.2. DISCENTES (BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS DOS PROJETOS)

Na Tabela 3 estão apresentadas as respostas dos discentes envolvidos nos projetos de pesquisa referentes às questões relacionadas com os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem e os aspectos relativos aos impactos desses projetos de pesquisa como princípio pedagógico.

É possível observar um maior número de respostas (mais de 90%) dos discentes entre 4 (muito) e 5 (muitíssimo) quanto aos aspectos de: autonomia, reflexão e problematização da realidade, trabalho em equipe e inovação.

Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente. Aplicar os aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram obtidos exigirá mais do que o simples decorar de conteúdo ou a solução mecânica de exercícios.

Sobre o papel do professor, 25,81% e 74,19% dos discentes responderam, respectivamente, 4 (muito) e 5 (muitíssimo) para o quanto o orientador do projeto conseguiu orientar as experiências de aprendizagem e auxiliá-los a pensar, a construir e a testar hipóteses.

Tabela 3 - Respostas dos discentes (bolsistas e voluntários) dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos do IFSC - Campus Urupema, dos anos de 2018 e 2019, quanto aos aspectos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e seus impactos como princípio pedagógico.

QUESTÕES	% (n=31)				
	1	2	3	4	5
1) O quanto você acha que o projeto contribuiu para a SUA AUTONOMIA, ou seja, o quanto foi responsabilizado pela construção do seu próprio conhecimento?	0,00	0,00	0,00	35,48	64,52
2) Em relação à REFLEXÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE, o quanto você acha que o projeto te estimulou a refletir sobre a identificação de problemas e na construção de propostas de solução?	0,00	0,00	0,00	41,94	58,06
3) Em relação ao TRABALHO EM EQUIPE, o quanto você acha que o projeto te auxiliou na relação com os outros alunos, através de	0,00	3,23	6,45	38,71	51,61

QUESTÕES	% (n=31)				
	1	2	3	4	5
trabalhos em grupos para chegar às soluções e realização das atividades previstas no projeto?					
4) Em relação à INOVAÇÃO, o quanto você acha que o projeto contribuiu para adquirir novos conhecimentos e aprender novos conceitos, além daqueles tratados nas aulas tradicionais na sala de aula?	0,00	0,00	6,45	22,58	70,97
5) Em relação ao PAPEL DE PROFESSOR, com a responsabilidade de orientar as experiências de aprendizagem e auxiliar o aluno a pensar, a construir e a testar hipóteses. O quanto você acha que o seu orientador conseguiu atender?	0,00	0,00	0,00	25,81	74,19
6) Em relação à ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS, o quanto você participou/contribuiu com essa etapa do projeto?	3,23	6,45	12,90	32,26	45,16
7) Em relação à REDAÇÃO DO RELATÓRIO PARCIAL E/OU FINAL E DE TRABALHOS (resumos, artigos científicos, etc.), o quanto você participou/contribuiu com essa etapa do projeto?	3,23	6,45	19,35	32,26	38,71
8) O quanto você acha que a sua participação no projeto de pesquisa contribuiu para sua formação profissional?	0,00	0,00	3,23	19,35	77,42
9) Você se sentiu motivado a participar de outros projetos de pesquisa?	0,00	0,00	3,23	16,12	80,65
Sendo: 1-muito pouco; 2-pouco; 3-mais ou menos; 4-muito e 5-muitíssimo					

Fonte: Autoria própria (2020).

Quanto à participação e contribuição dos discentes na análise e discussão dos resultados obtidos no projeto, apenas 3,23% e 6,45% responderam, respectivamente, 1 (muito pouco) e 2 (pouco). Em relação à participação e contribuição na redação de relatórios parciais e finais e de trabalhos (como resumos e artigos científicos), 32, 26% e 38,71% responderam respectivamente 4 (muito) e 5 (muitíssimo). Comparando com os resultados dos docentes para as mesmas questões, observa-se que os alunos tiveram uma percepção de maior participação nessas etapas finais dos projetos.

A partir do questionamento do quanto a participação no projeto de pesquisa contribuiu para a formação profissional, foi obtido um resultado positivo e expressivo, pois 77,42% dos discentes responderam 5 (muitíssimo), expressando o impacto desses projetos e a sua potencialidade como uma metodologia ativa, sendo uma estratégia pedagógica que direciona o foco do processo de ensino e aprendizagem no aluno. Além disso, 96,77% responderam que se sentiram muito e muitíssimo motivados a participar de outros projetos de pesquisa.

Esses resultados reforçam que o trabalho com pesquisa possibilita que o aluno deixe de ser um ouvinte, repetidor de conteúdos, e passe a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fatos estudados. Uma proposta que objetiva a efetividade do protagonismo do discente no seu processo de aprendizagem, podendo assim replicar esse protagonismo em ambientes de trabalho e também de interação social (VALER; BROGNOLI; LIMA, 2017).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da participação em projetos de pesquisa didático-pedagógicos, foram identificados, pelos alunos e professores, os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: autonomia, reflexão e problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e papel do professor. Além disso, os professores reconheceram os principais benefícios da aplicação do método de ABProj, contemplados durante a execução dos projetos, com destaque para a relação imediata entre teoria e prática, ensino contextualizado, estímulo à formação de pesquisadores e foco no desenvolvimento de competências.

Os resultados obtidos nesse estudo demonstram a importância dos projetos de pesquisa didático-pedagógicos, reforçada pelo expressivo resultado obtido para a questão do quanto a participação no projeto de pesquisa contribuiu para a formação profissional dos discentes, dos quais 77,42% responderam 5 (muitíssimo), ou seja, é de elevada relevância.

Considerando o conceito de metodologias ativas e os resultados obtidos com a pesquisa, os projetos didático-pedagógicos se apresentam como uma oportunidade em potencial para inserção dos princípios das metodologias ativas de aprendizagem, com foco, principalmente, no conceito da aprendizagem baseada em projetos.

As experiências advindas da participação efetiva nos projetos representam uma oportunidade de professores da EPT inserirem temas e projetos nas suas aulas, possibilitando para os estudantes a discussão de metodologias utilizadas, resultados de pesquisas, análise de dados, para posteriormente identificar e propor novos temas e problemas, considerando a sua futura atividade profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFSC. **Edital 44/2019/PROPPI – Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa com Finalidade Didático-Pedagógica em Cursos Regulares no Campus Urupema**. 2019. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-urupema/pesquisa-e-inovacao>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MALHEIROS, B.T. **Didática Geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC,2019.

PIVELLO, R.L. O processo de ensino aprendizagem nos cursos técnicos com a utilização de metodologias ativas. **Ágor@ - Revista Acadêmica de Formação de Professores**, v.4, n. 6, 2020.

SANTOS, A. *et al*. Uso de projetos em salas de aula dos Institutos Federais: uma análise sob a ótica da Aprendizagem Baseada em Projetos e das competências do século 21. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, v.1, n. 44, p. 113-121, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M.E.B.; GERALDINI, A.F.S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VALER, S.; BROGNOLI, A.; LIMA, L. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.14, n.4, p. 2785-2803, 2017.

VIEIRA, J.A. *et al*. Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 29, p. 279-298, 2019.

CAPÍTULO XVII

DIAGNÓSTICO DOS INTERESSES DE LAZER POR UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-17

José de Caldas Simões Neto [1]
Marcos Antonio Araújo Bezerra [2]
Lara Belmudes Bottcher [3]
Maria Leciana da Silva [4]
Gabriel de Melo Rocha [5]
Cícero Cleber Brito Pereira [6]

[1] Mestre em Educação – Universidade regional do Cariri – URCA. Docente dos cursos de Educação Física – Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte – Ceará.
[2] Mestre em saúde da criança e do adolescente – Universidade Estadual do Ceará – UECE. Docente dos cursos de Educação Física – Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte – Ceará.
[3] Doutora em Ciências da saúde – Faculdade de Medicina do ABC - FMABC. Coordenadora dos cursos de Educação Física – Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte – Ceará.
[4] Especialista em Educação Física, Esporte e Saúde – Instituto Federal do Ceará – IFCE.
[5] Graduado em Educação Física Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte – Ceará.
[6] Mestre em ensino na saúde – Universidade Estadual do Ceará – UECE. Docente do curso de Educação Física – Centro Universitário Vale do Salgado – UNIVS – Icó – Ceará.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo diagnosticar as atividades de lazer praticadas pelos jovens universitários ingressantes no curso de graduação em Educação Física. O estudo é caracterizado como descritivo e exploratório. Participaram 71 universitários do primeiro semestre do curso de Educação Física, sendo 36 do sexo masculino e 35 do sexo feminino, ingressantes nos dois semestres letivos do ano de 2019. O instrumento para o diagnóstico das práticas de lazer dos jovens, foi o Relatório de Atividade Diárias e Ocupações. Em relação aos interesses de lazer, o lazer virtual apresentou (90,1%) entre os participantes, seguido das atividades de lazer físico (83,1%), social (74,6%) e intelectual (73,2%) e as atividades com menos frequência foram lazer artístico (40,8%), turístico (36,6%) e manual (32,4%). Com esses dados pode-se organizar, planejar e executar ações na educação para o lazer, para formar sujeitos com entendimentos sobre como usar o seu tempo disponível de forma mais ativa e positiva.

Palavras-chave: Lazer. Educação Física. Universitários.

1. INTRODUÇÃO

O lazer como um fenômeno social, é uma das grandes áreas de atuação dos profissionais de Educação Física. Considerado também pelos estudiosos como um conjunto de ocupações em que oportunizam o repouso, o divertimento, a recreação e/ou o entretenimento realizado de forma espontânea e livre dos determinantes socioeconômicos e culturais, na busca de descansar, sentir-se livre, experienciar prazeres únicos e ampliação de sua personalidade, pode ser considerado um dos prazeres fundamentais para o bem-estar humano (DUMAZEDIER, 2004; SCHÜZ, et al., 2015).

As relações do lazer contemporâneo começaram a ser estudadas e debatidas no início do século XX, "contrapondo às demandas político-sociais do trabalho existente na sociedade capitalista, quanto a saúde, sobretudo seus determinantes e condicionantes", esses estudos despertam para valorizar e discutir no âmbito social a relevância do lazer (LABEGALINI, et. l., 2016, p. 02). Contudo, no Brasil, nas últimas três décadas, tem causado maiores inquietações e propostas de intervenção mais elaboradas, apesar de já haver tais preocupações desde as décadas de 1920 e 1930 do século passado, porém, é a partir da década de 1970 que os estudos na área do lazer são impulsionados, sendo atualmente identificados e organizados por interesses. Que para Marcellino (2012), o ideal seria vivenciar as atividades de lazer em sua abrangência, pois existem os vários interesses nos campos do lazer.

Os tipos ou campos de lazer são: físico, artístico, manual, intelectual, social, turístico e virtual (DUMAZEDIER, 1980; SCHWARTZ, 2016). A classificação inicialmente foi proposto por Dumazedier (1980), que foi ampliada pela inserção do conteúdo turístico, já proposto por Camargo (2003), cuja motivação estava centrada nos estudos da busca pelas novas paisagens, ritmos e costumes distintos daqueles vivenciados cotidianamente pela população nos grandes centros urbanos, e o conteúdo virtual, agora idealizado por Schwartz (2003), como fenômeno social o lazer pode ser alterado, e com as atividades usando as tecnologias da informação e internet, surge diversas atividades virtuais de lazer.

Segundo Marcellino (1998, p. 37) o lazer é "praticado e vivenciado no tempo disponível, é o que fazemos quando não estamos presos a nossas obrigações. É aquilo

que fazemos por prazer ou diversão, para a nossa satisfação pessoal". Bramante (1998) destaca o lazer como um ato de liberdade, pois é a oportunidade de praticar atividades prazerosas durante um determinado tempo do dia. Já Pinto (2003, p. 254), explica que o tempo de lazer é o "espaço privilegiado para a vivência lúdica, na qual o prazer é a conquista da experiência da liberdade", sendo esse tempo destinado a realização de diversas ocupações não obrigatório, em que podemos encontrar um tempo destinado às atividades para o divertimento livre, prazeroso, criativo, desinteressado e espontâneo.

Para Dumazedier (1980, p. 110) o lazer é realizado a partir das nossas experiencias e interesses vividos e "por interesse, deve-se entender o conhecimento que está enraizado na sensibilidade, na cultura vivida". Assim, a percepção pelos interesses das atividades de lazer, estão interligadas a várias expressões das experiencias com nossas famílias, colegas de escolas, no trabalho e em nossas vidas religiosas, política, afetiva e social. Esse pensamento nos leva ao conhecimento mobilizado durante as práticas de uma atividade de lazer, que, torna-se imprescindível, nesse sentido o profissionais de Educação Física em formação, requerem de competências e habilidades para poderem atuar na área do lazer, bem como serem estimulados a pensarem dentro de seus campos de atuação sobre a educação para e pelo lazer, oferecendo e realizando práticas de lazer mais ativas e criativas, esquivando-se das práticas alienadas e mercadorizadas pelo consumo.

Nessas perspectivas, o objetivo principal que norteia esse estudo é diagnosticar as atividades de lazer praticadas pelos jovens universitários, na busca de vislumbrar sobre a realidades vividas pelos acadêmicos durante suas vidas, bem como nortear os futuros passos para uma formação efetiva na educação para e pelo lazer.

2. MÉTODO

Estudo caracterizado como uma pesquisa descritiva e exploratória, a qual visa conhecer e aprofundar-se sobre uma determinada realidade, analisando de forma quantitativa e qualitativa, no levantamento de dados estatístico a serem aplicados em uma amostragem e ainda traçando o perfil das atividades na forma de chegar às práticas de lazer do grupo pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Participaram do estudo 71 jovens universitários ingressantes no primeiro semestre do curso de Educação Física, em uma instituição de ensino superior na cidade de Juazeiro do Norte, localizada na região metropolitana do Cariri, do estado do Ceará – Brasil, compondo 100% da amostra para o total de ingressantes no curso no ano de 2019, sendo 36 do sexo masculino e 35 do sexo feminino, com média de idade de ±20,5 anos para o sexo masculino e ±19,2 para o sexo feminino, ingressantes nos dois semestres do ano de 2019. O primeiro semestre do curso de Educação Física na instituição, oferta aos acadêmicos como componente curricular obrigatório a disciplina de Educação Ambiental, Esporte, Lazer e Sociedade, a qual tem entre seus objetivos compreender a constituição do lazer, do esporte e da educação ambiental no contexto mundial, nacional e regional; além de conhecer os conceitos básicos para a compreensão do lazer, do esporte e da educação ambiental enquanto fenômeno social.

Como instrumento para o diagnóstico das práticas de lazer pelos jovens, foi utilizado um Relatório de Atividade Diárias e Ocupações – RADO, proposto pela Schwartz (2016) esse relatório permite uma maior compreensão sobre a destinação de tempo de lazer dos alunos, possibilita a identificação das atividades, quanto tempo realizam e em quais dias são praticadas. No relatório, os acadêmicos tinham que apresentar quais atividades dentro dos interesses eles realização como forma de lazer e em que dias eram realizadas.

Na busca por identificar as representações sociais das atividades de lazer entre os universitários pesquisados, foram realizadas duas análises, sendo uma quantitativa e outra qualitativa. Inicialmente, foi realizado a distribuição de frequência absoluta e relativa em relação aos tipos de lazer praticados com os dados obtidos através do questionário e da tabela de mapeamento das atividades com o auxílio do software SPSS. Já para análise qualitativa optou-se pela utilização da análise de conteúdo, definida por Minayo (2000) que apresenta uma técnica sobre o corte entre as instituições de hipóteses e interpretações, sem afastar-se das exigências atribuídas no estudo científico, permitindo reconstruir valores, atitudes, opiniões, preconceitos e compará-los entre comunidades, os quais foram organizados por meio de uma nuvem de palavra, em que quanto maior e mais destacada em sua cor, equivale a pratica de lazer mais realizada pelos universitários dentro dos seus interesses.

Foram seguidas as normas do Conselho Nacional de Saúde, na resolução nº 510/16, para estudos na área das ciências humanas e sociais. Em que todos os participantes foram informados sobre os objetivos e riscos do estudo, mediante participante voluntária apresentados pelo termo de consentimento livre esclarecido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que possamos compreender os resultados que serão apresentados, se faz necessário que entendamos sobre o tempo, e como é usado pelo fenômeno do lazer. Visto que o tempo e lazer são intimamente ligados, estudos realizados por Kuroda (2013) e Aguiar, Hurst e Karabarbounis, (2012) já apresentam algumas evidências sobre o uso do tempo para atividades de lazer, destacando a relevância de compreendermos como os sujeitos na sociedade moderna e pós-moderna estão alocando as tarefas em seu tempo de trabalho e não trabalho, bem como compreender sobre o tempo destinado a educação, a outras atividades da rotina diária e em especial ao lazer.

A tabela 1 apresenta os interesses de lazer por sexo, para que possamos observar se há alguma alteração quanto a busca e práticas dos interesses pelos determinantes culturais e sociais expresso na sociedade quanto ao sexo, que acaba interferindo e direcionando nossos desejos. Destaca-se o lazer virtual com 90,1% como o interesse de lazer realizado em maior percentual, seguido das atividades de lazer físico com 83,1%, social 74,6% e intelectual com 73,2% e as atividades com menor percentual apresentados pelos acadêmicos foram o lazer artístico com 40,8%, turístico com 36,6% e manual com 32,4%.

Tabela 1: Distribuição das frequências das práticas de lazer.

Interesses de Lazer		Físico	Intelectual	Social	Artístico	Manual	Turístico	Virtual
Feminino	n	27	25	30	14	9	14	32
	%	77,1	71,4	85,7	40,0	25,7	40,0	91,4
Masculino	n	32	27	23	15	14	12	32
	%	88,9	75,0	63,9	41,7	38,9	33,3	88,9
Geral	n	59	52	53	29	23	26	64
	%	83,1	73,2	74,6	40,8	32,4	36,6	90,1

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

E o interesse de lazer virtual apresenta-se como a maior prática de lazer entre os acadêmicos. Para Kiesler, (2014) esse novo modo de comunicação através do acesso à internet, a cultura da internet em que as pessoas têm contato com a informação

imediata, outras pessoas e diversos serviços, revolucionou à nossa maneira na qual interagimos com as demais pessoas e com o mundo, as redes sociais estão cada vez mais nos envolvendo em uma certa "fusão" de tudo que fazemos, vemos ou agimos. Tudo é registrado e postado nas plataformas digitais, como era feito nos antigos diários, porém os diários eram fechados, guardávamos nossos sentimentos e desejos, as redes sociais virtuais são totalmente abertas, em que expomos tudo que sentimos e vivemos, chegando a tornar-se um novo campo das atividades humana, ao passar horas viajando nas redes sociais, em perfis de amigos, famosos e desconhecidos, acompanhando vídeos, fotos e textos sobre assuntos e área de interesses.

O lazer físico está em segundo lugar, ressaltando que dentro do lazer físico estão todas as práticas esportivas, bem como a musculação, que é uma atividade tratada por muitos como uma atividade de lazer. Essas práticas de lazer físico podem estar ligadas com o aumento da população e a busca da melhoria da qualidade de vida estão fortemente interligados a prática de lazer. Demanda proporcional à procura por espaços e equipamentos de esporte e lazer no tocante as práticas corporais das atividades físicas (CAMARGO, et al., 2015; BORGES, 2017).

As atividades de interesse intelectual abrangem leitura, estudo, ensino, aprendizagem e entre outras atividades mais cognitivas, é o tempo destinado para essas atividades estarem ligados aos espaços, como escolas, bibliotecas e cursos que esse tipo de lazer é mais disponibilizado. Assim, podemos observar a importância do acesso e disponibilidade de espaços, equipamentos de lazer a população. Os espaços e equipamentos de esporte e lazer são elementos importantes das políticas públicas para o convívio social (SILVA, et al., 2012), as quais têm se difundido pelo Brasil, ampliando as possibilidades de ações e programas, oferecendo à sociedade serviços relacionados aos interesses para as áreas do lazer.

Sobre as ligações sociais, essas estão voltadas para manifestações de conteúdo recreativos, com sentidos de divertimento, descanso e até ócio. O lazer social está presente nos encontros em famílias e amigos atividades essas realizadas principalmente são realizadas nos fins de semanas, por conta da relação de tempo livre disponível para realizar essas atividades, em especial para os trabalhadores. Assim, fez imprescindível que políticas públicas sejam compreendidas a partir das ações e das reações entre o Estado e a sociedade, de um interacionismo das práticas históricas e culturais de cada

região e sua população visando sempre a busca por melhores condições de vida de todos. Outrossim, é de suma importância que esses equipamentos estejam presentes em todas as comunidades e bairros, valorizando as práticas sociais, e melhorando a qualidade de vida (SCHWARTZ, 2016).

Podemos observar que o interesse para o lazer físico, intelectual, artístico e manual prevaleceu para o sexo masculino, e os interesses para o lazer social, turístico e virtual são mais realizados pelo sexo feminino. Sendo o interesse social e o físico com representações mais significativas entre os sexos. Bonalume (2011) afirma que tem sido muito comum campanhas a favor da prática esportiva para benefício na vida das pessoas e, neste sentido, a mídia tem reforçado bastante estes aspectos, refletindo na maneira de pensar na vida das pessoas e no campo das políticas sociais, em especial do lazer.

Baseado na categorização elaborada por Dumazedier (1980), apresentaremos de forma sumária, uma compreensão para um dos interesses de lazer, para que possamos seguir com análise dos resultados do estudo, agora de forma qualitativa, apresentando os resultados através de análise do conteúdo, por meio de nuvens de palavras com as práticas de lazer dos acadêmicos. A seguir apresentamos a análise qualitativa através das nuvens de palavras para cada interesse de lazer, é possível observar as relações das práticas do lazer na rotina dos jovens universitários, bem como conhecer quais as atividades e práticas ainda não estão inseridas em suas rotinas e interesses, podendo ser assim, um campo para estimular as práticas dentro e fora da universidade.

Imagem 01: Atividades de interesses praticadas pelos participantes.

Lazer Físico

Lazer Intelectual

Lazer Social

Lazer Artístico

Lazer Manual

Lazer Turístico

Lazer Virtual
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Atividades físicas ou interesses físicos do lazer, compreendem as práticas gerais de atividades que envolvam o movimento, como as práticas de ginástica, esportes no geral e caminhadas, sejam elas realizadas em um ambiente especializado ou não executada formalmente ou informalmente (DUMAZEDIER, 2004; CAMARGO, 2003). Podemos observar que as práticas de interesses dos universitários mais praticadas, são atividades na academia e caminhada, seguidas de práticas esportivas como voleibol, corrida e lutas, ainda podemos perceber que a dança o jogo com bola (futebol e futsal) são atividades de grandes interesses pelos participantes, além de natação, ciclismo, rugby e skate.

Ainda existem muitos equívocos em perceber o lazer físico vinculado apenas aos esportes e ao treinamento esportivo, numa visão mais funcionalista, alienada e consumista, em que na maioria das vezes o desenvolvimento pessoal e social, na visão do lazer criativo e crítico é deixado em segundo plano, assim como a satisfação em realizar tal atividade de forma contemplativa (MARCELLINO, 2009; SILVA; SILVA, 2012). Percebe-se também nessa análise que o interesse vinculado ao esporte não se fixa nas atividades da academia de musculação e na prática do futebol, que é considerado o maior interesse da população brasileira, em especial do sexo masculino. Vejamos que apareceram outras modalidades como natação, vôlei, lutas, ciclismo, rugby e skate. Segundo Camargo (2003) o interesse por outras modalidades pode ser explicado, pelo aumento da presença de jovens do sexo feminino na execução dessas atividades e pelo aumento do nível de escolaridade, além disso há um crescente investimento na publicidade de outras modalidades esportivas no país.

Em relação aos interesses intelectuais de lazer, podemos observar que o lazer é a cultura vivenciada no seu tempo livre, gera valores sociais e que cria um cidadão capaz de transformar a sociedade em que vive. O interesse intelectual do lazer está ligado a busca por atividades que remetam a um contato real, a informações objetivas associadas ao conhecimento científico e ao próprio desenvolvimento pessoal. Essas atividades são realizadas por meio de mídias digitais como a internet, e-books e meios de comunicação como televisão, rádio, livros, jornal, revistas e cinema, especificamente documentários (MARCELLINO, 2002; PIRES; ANTUNES, 2007).

Os interesses intelectuais mais praticados pelos acadêmicos foram estudar, leituras e documentários. Esses interesses estão ligados a classificação dos 3D's do lazer, especificamente ao *D* de desenvolvimento, que remete a crescimento pessoal e cultural (MARCELLINO, 2012). Para Campagna e Schwarts (2010) as atividades "leitura" e "estudar" estão relacionadas ao prazer em aprender e a busca prazerosa pelo saber. Esse conhecimento e a busca de informação é uma forma de resistência, pois torna o cidadão autônomo e crítico ao ponto de conhecer e questionar as mazelas e as assimetrias sociais que assolam esse país.

Para os interesses sociais de lazer, como ação desinteressada, livre e prazerosa como já abordamos anteriormente nesse estudo, também é segundo Santos; Martins e Pascom (2016, p. 02) "um momento em que o mesmo constrói algo relacionado à sua

cultura, e por isso, tem uma dimensão educativa e possui um significado social e cultural". E podemos perceber que para análise dos interesses social de lazer, os acadêmicos têm fortemente uma relação com atividades ligadas aos amigos, família e projetos sociais e sua religião.

Esses interesses sociais como prática de lazer, têm um dualismo frente as próprias definições do lazer descritas por Dumazedier (1980), o qual apresenta que ações devem ser realizadas após as obrigações profissionais, familiares, sócio espirituais e sociopolíticas. Assim, como amigos, família e religião podem ser considerados interesses sociais de lazer? Esse dualismo pode ser entendido segundo o próprio Dumazedier (2004, p. 95) como semilazer que é "uma atividade mista em que o lazer é misturado a uma obrigação institucional". Isso ocorre quando, a atividade passa para além do fim da satisfação individual, em que o estar em grupo também gera outros interesses ou obrigações como nas atividades religiosas.

Essas práticas já eram esperadas para esse grupo, pois, a realidade da região e cidade em que o estudo foi aplicado é um campo fortemente regado pela fé e crenças religiosas. Juazeiro do Norte, é reconhecida como a capital da fé, a cidade que respira religiosidade e cultura popular, pela ilustre figura política e religiosa do Padre Cícero Romão Batista, o município também é reconhecido com um dos três maiores centros de religiosidade popular do Brasil. Sendo o ponto mais visitado a estátua do Pe. Cícero na colina do Horto, com 27 metros de altura chegando a receber em média 2,5 milhões de visitantes por ano.

Aos interesses artísticos de lazer, foi verificado que a música, desenhos, dança e tocar violão foram as principais práticas realizadas pelos acadêmicos, e ainda observamos que a decoração da casa, canto, cinema e o teatro também são atividades de interesse dos participantes em suas práticas de lazer. Faz-se importante entender que essas atividades, podem estar associadas a benefícios como o regulamento do humor e o estado de bem-estar.

Estudos apresentados por Vieira, Romera e Lima (2018) destacam que tais vivências artísticas de lazer, além de gerar o benefício próprio, em que podem ser transportadas para vivências no campo de sua formação e atuação profissional. Vieira, Romera e Lima (2018) destacam ainda a relação da qualidade de vida e estresse com as práticas de atividades de lazer em amostragem com estudantes universitários. Nos

estudos apresentados pelas autoras, observaram uma tendência na diminuição do estresse e uma melhoria da qualidade de vida nos acadêmicos que vivenciam alguma atividade artística no âmbito do lazer.

Quanto aos interesses manuais dos acadêmicos, podemos observar que o artesanato, atividades de consertar objetos e cozinhar são as mais praticadas, seguida de práticas como cuidar dos animais, das plantas e da casa. Como podemos perceber o interesse manual são para aquelas atividades relacionado ao prazer de manipular, explorar e transformar a natureza, objetos e/ou produtos (SCHWARTZ, 2003; MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Geralmente essas práticas são realizadas por um público mais velho, como explica o estudo realizado com 159 idosos de ambos os sexos, observado os interesses de lazer, em que o lazer manual apresenta em 45% das atividades de lazer dos idosos (BALSAN, 2006).

Assim essas práticas podem também contribuir para melhorar a nossa saúde mental, para Pondé e Caroso (2003, p.167) já há um "consenso crescente que o lazer pode ser considerado um fator de proteção contra sintomas psicológicos, uma vez que amortece os efeitos estressores". Outrossim, essas atividades devem ser estimuladas para que todos e em todas as fases da vida, possamos realizar atividades de lazer e em especial atividades ligadas aos interesses manuais, pois são nelas que expressamos ainda mais quem somos, nossos desejos e projeções criativas.

O interesse pelas atividades turísticas de lazer pelos acadêmicos são principalmente práticas ligadas ao turismo religioso, atividades ecológicas nas trilhas e balneários da região, passeios e viagens em especial para paisagens com praias. Pois essa mudança da paisagem e rotina é uma das características de interesse de lazer, bem como a busca por um outro ritmo, na saída do seu cotidiano, o visitar, conhecer e observar sensações de outros estilos de vida são outras características do lazer turístico. Para Melo e Alves Júnior (2003) apud Souza (2010, p. 12) "o lazer tem sido visto como sendo responsável por recuperar as energias e conceder a felicidade que as pessoas não encontram no âmbito do trabalho". Para Krippendorf (2001, p. 36), as práticas turísticas de lazer funcionam como uma "válvula de escape" na sociedade moderna. "O lazer e, sobretudo, as viagens pintam manchas coloridas na tela cinzenta da nossa existência. Elas devem reconstruir, recriar o homem, curar e sustentar o corpo e a alma, proporcionar uma fonte de forças vitais e trazer sentido à vida".

As atividades mais realizadas pelos universitários no interesse virtual são: redes sociais com uso dos smartphones, ver televisão, filmes, series e jogos virtuais. Características que vem aumentando significativamente no decorrer dos anos da chamada era tecnológica, também conhecida como era da informação ou era digital. Além de gerar alterações nas perspectivas do lazer, que Segundo Schwartz (2003, p. 30) relevando uma nova etapa histórica, com "grandes repercussões sociais e onde se comprova esse caminho dialético entre o inteligível e o sensível, caracterizando no novo processo de recriação da realidade cultural vigente".

Levando a população a uma infinidade de possibilidades de práticas, pois o acesso à internet como mediadora das atividades de lazer, abre caminho para além do hedonismo, oportuniza também aproximações e relações sociais virtuais, como apresenta o estudo de Pozzebon, et. al, (2014) que avaliou questões sociais de 2.396 jogadas online, e o estudo releva que 1.943 (81%) dos participantes não tem dificuldades de convívio social; 1.894 (79%) conhecem pessoalmente alguém com quem jogam online e 1.209 (50,5%) dos jogadores já tiveram algum tipo de relacionamento afetivo através dos jogos online.

Ainda há a necessidade de uma educação para e pelo lazer, como Amaral e Paula (2007, p. 333) destacam que "[...] sem uma educação para o lazer e para os jogos, [...] não haverá reflexão por parte de seus jogadores e estes continuarão como meros compradores aos olhos daqueles que produzem e divulgam os games". Sendo a educação para o lazer, a fim de formar sujeitos com entendimentos sobre como usar o seu tempo de forma mais ativa e positiva, através da construção de um olhar mais amplo sobre o seu conhecimento de si próprio, sobre o lazer e suas relações na vida social (LABEGALINI, et. al, 2016).

Assim, a disciplina ofertada no início do Curso de Educação Física na instituição, busca introduzir tanto na vida pessoal como na formação e posteriormente na atuação dos profissionais de Educação Física, os saberes, habilidades e competências necessárias para entender como o fenômeno social do lazer se dá na sociedade, e como deve ser abordado em sua atuação profissional.

4. CONCLUSÃO

Com o diagnóstico das atividades de lazer pelos grupos de interesses, bem como sobre quais práticas os jovens universitários realizam em suas escolhas de lazer, e como a observação dessas práticas na rotina dos jovens, possibilita aos professores no curso de graduação e aos profissionais e gestores de lazer, visualizando o movimento desses interesses e práticas para nortear ações que possam auxiliar a formação dos professionais de educação física, além de ampliar o olhar para a comunidade ingressante para que esses dados possam abrir e ampliar visões sobre a gestão do lazer para comunidade em geral.

Visto que, o movimento do lazer como fenômeno sociocultural fica evidente, a crescente para o interesse virtual, já que estamos vivendo o pós-moderno e a era na tecnologia, outrossim, os interesses pelas atividades físicas de lazer apresentam-se fortemente entre os jovens, revelando e confirmando a mudança e busca por atividades com movimento do corpo, com uma tangente aos hábitos saudáveis na busca por melhoria da saúde e qualidade de vida, fugindo das práticas sedentárias.

Destacamos ainda que, mostra-se relevante os resultados das práticas de lazer social e intelectual com índices altos para o grupo pesquisado, visto que essas atividades estão e são inerentes a nosso cotidiano, com a família, amigos e a área educacional, em que além de estudos obrigatórios estão inseridas outras práticas intelectuais mais de interesses próprios. Quanto ao interesse artístico e turístico, percebemos um índice razoável, até podendo ser considerado bom em relação com outros estudos citados, já o interesse manual nesse estudo apresenta-se como área menos praticada pelos acadêmicos, em que podemos supor que são atividade que veem sendo substituídas por atividades virtualizadas das práticas de lazer.

Contudo, o estudo pode relevar novos caminhos para os estudos do lazer como um fenômeno sociocultural, demostrando mudanças de acordo com o grupos, suas experiencias anteriores e com as influências do meio social em que vivem, demostrando que existem muitos caminhos a serem aprofundados na perspectiva de conhecer melhor as demais da atual e pensar nas estratégias para educação pelo e para o lazer das futuras gerações, assim sugere-se novos estudos com outras variáveis e técnicas de observação mais aprofundadas nas área das ciências sociais para compreender o lazer e seus

interesses na formação social e profissional, em especial para o curso de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mark; HURST, Erik; KARABARBOUNIS, Loukas. Recent developments in the economics of time use. **Annu. Rev. Econ.**, v. 4, n. 1, p. 373-397, 2012. Disponível em: https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-economics-111809-125129?casa_token=5rRhYTO_ah4AAAAA:GVX9m7t1eoNp_4º8iw0sKy5 r0O-gcqIq0utvxx63VQb_OsXcMz6o6e8FIc5tE33DYMX3BDtfcSixRybP Acessado em 07 Ago. 2020.

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond; MELO, Victor Andrade. **Introdução ao lazer.** São Paulo: Manole, 2003.

AMARAL, Sílvia Cristina Franco; PAULA, Gustavo Nogueira. A nova forma de pensar o jogo, seus valores e suas possibilidades. **Pensar a Prática**, v. 10, n. 2, p. 155-168, 2007. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1098 Acessado em 02 Jul. 2020.

BALSAN, Rosane. Atividades de lazer dos idosos na cidade: um estudo de caso na cidade de Rio Claro-Sp. **Geografando–Revista laboratório de cartografia e estudos ambientais, Pelotas**, v. 1, n. 2, p. 65-87, 2006. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/ich/lacea/geografandov1n2.pdf#page=65 Acessado em: 30 Jul. 2020.

BONALUME, Cláudia Regina. O paradigma da intersetorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 14, n. 1, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/782/583 Acessado em 10 Jul. 2020.

BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Cidadã pelo Lazer: A Contribuição das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 20, n. 1, p. 372-410, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1599 Acessado 10 Jul. 2020.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Lazer: concepções e significados. **Revista Licere do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, Belo Horizonte, 1, 1, p. 9-17, 1998. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1552 Acessado em 07 Jul. 2020.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAMPAGNA, Jossett; SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo intelectual do lazer no processo do aprender a envelhecer. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 414-424, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/20767 Acessado em 13 Ago. 2020.

DUMAZEDIER, Joffre. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva; 2004.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. Editora Perspetiva S. A., São Paulo, 2004.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. Administração regional no estado de São Paulo, 1980.

GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Autêntica Editora, 2004.

KIESLER, Sara. **Cultura da Internet**. Psychology Press, 2014.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do turismo**: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo: Aleph, 2001.

KURODA, Sachiko. Leisure. **Japan labor review**, v. 10, n. 4, p. 16-23, 2013. Disponível em: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2013/JLR40_kuroda.pdf Acessado em 07 Ago. 2020.

LABEGALINI, Célia Maria Gomes et al. Pesquisa-ação educativa no Facebook®: aliando lazer e aprendizado. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. SPE, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472016000500411&script=sci_arttext Acessado em 02 Jul. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer:** uma introdução. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer como fator e indicador de desenvolvimento regional. in MÜLLER, A.; DaCASTA. L. P. **Lazer e desenvolvimento regional.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 41-51, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer, saúde e educação física: a corporeidade e a qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Org.). **Educação Física e produção de conhecimento.** Belém: EDUFPA, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer: concepções e significados. **Revista Licere do Centro de Estudos de Lazer e Recreação**, Belo Horizonte, 1, 1, p. 37-43, 1998. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1555 Acessado em 07 Jul. 2020.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Inovação e avaliação: desafios para as políticas públicas de esporte e lazer. In: WERNECK, CHRISTIANNE, LUCE, Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer, recreação e educação física.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 243-264, 2003.

PIRES, Giovani de Lorenzi; ANTUNES, Scheila Espíndola. Revisitando os interesses intelectuais do lazer mediante as inovações tecnológicas de

informação/comunicação. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e cultura**. p. 89-117. Campinas: Alínea, 2007.

PONDÉ, Milena Pereira; CAROSO, Carlos. Lazer como fator de proteção da saúde mental. **Revista de Ciências Médicas**, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/ download/1268/1242 Acessado em 30 Jul. 2020.

POZZEBON, Eliane et al. Perfil dos jogadores brasileiros de mmo-massively multiplayer online game. **SBC–Proceedings of SBGames 2014**, p. 499-506, 2014. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2014/files/papers/culture/full/Cult_ Full_Perfil%20dos%20jogadores%20brasileiros.pdf Acessado em 02 Jul. 2020.

SANTOS, Aline Andrade dos; MARTINS, Mariana Zuaneti; PASCOM, Graziela. **Lazer e gênero**: o contexto social e o cotidiano de mulheres da zona urbana e rural. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Câmpus Muzambinho, 2016. Disponível em: https://revistas.apps. uepg.br/index.php/sociais/article/view/10194 Acessado em 10 Jul. 2020.

SCHÜZ, Benjamin et al. Leisure time activities and mental health in informal dementia caregivers. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 7, n. 2, p. 230-248, 2015. Disponível em: https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/aphw.12046 Acessado em 02 Jul. 2020.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Educando para o lazer:** volume 4. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo Virtual do lazer-contemporizando Dumazedier. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 6, n. 2, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/ index.php/licere/article/download/1468/1029 Acessado em 02 Jul. 2020.

SILVA, Kelson de Oliveira. Lazer, espaço público e qualidade de vida na capital Potiguar. **Revista Turismo: estudos e práticas,** UERN/ RN, v.1, n.2, jul-dez, 2012, p. 48-60. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/turismo/article/download/336/225 Acessado em 10 Jul. 2020.

SOUZA, Tatiana Roberta. Lazer e turismo: reflexões sobre suas interfaces. VI SEMINTUR. **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul.** Saberes e Fazeres no turismo: Interfaces. Caxias do Sul, v. 102, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplSeminTur2010/eventos/seminario_de_pesquisa_ semintur/anais/gt11/arquivos/11/Lazer%20e%20Turismo%20Reflexoes%20Sobre%20Suas%20Interfaces.pdf Acessado em 21 Jul. 2020.

VIEIRA, Júlia Lelis; ROMERA, Liana Abrão; LIMA, Maria Cristina Pereira. Lazer entre universitários da área da saúde: revisão de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 4221-4229, 2018. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/csc/2018.v23n12/4221-4229/ Acessado em 06 Ago. 2020.

CAPÍTULO XVIII

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS ÀS REUNIÕES DO SUBPROJETO QUÍMICA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-18

Andréia Francisco Afonso [1]
Camila Oliveira Delfino [2]

[1] Professora Adjunta do Departamento de Química. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
[2] Graduanda em Química. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

RESUMO

O processo de formação inicial de professores tem como objetivo auxiliar na construção da identidade docente, por meio dos saberes que são adquiridos ao longo dos cursos de licenciatura. Esses saberes se dão não só no âmbito das disciplinas que compõem a matriz curricular, mas também nos momentos em que os licenciandos desenvolvem a prática docente. De modo a contribuir com o aprimoramento dessa prática, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Na Universidade Federal de Juiz de Fora, o projeto institucional, em 2018, tinha entre os seus subprojetos, o da Química, atuante em três instituições escolares. Entre as diferentes atividades a serem cumpridas pelos integrantes – bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área – estavam as reuniões semanais. Assim, com o objetivo de identificar as contribuições desses encontros na formação dos primeiros, enviamos um questionário por correio eletrônico, cujas respostas foram interpretadas pela Análise de Conteúdo. Entre as aprendizagens adquiridas nas reuniões, os bolsistas de iniciação à docência destacaram: o estudo e discussão de referenciais teóricos, que deram suporte para a busca por soluções para os desafios enfrentados nas escolas; o planejamento e construção de projetos e materiais didáticos que foram desenvolvidos junto aos estudantes da Educação Básica; e o compartilhamento de ideias e saberes com professores mais experientes. Dessa forma, destacamos a importância da continuidade do Programa e a implementação de outros projetos que valorizem a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Química. Reuniões. Subprojeto. PIBID.

1. INTRODUÇÃO

Para iniciarmos este texto, consideramos importante uma breve introdução sobre a formação inicial de professores. Formação é uma palavra que pode estar associada a muitos sentidos, e

> En la actualidad existe una clara asociación entre el concepto de formación y otros similares, pero no iguales, tales como escolaridad, capacitación, adiestramiento, entrenamiento y profesionalización (todos son procesos que se pueden certificar) (LOZANO-GONZÁLEZ, 2020, p.3).

O sentido da profissionalização pode ser transposto para o processo que ocorre nos cursos de licenciatura, nos quais diferentes conhecimentos são adquiridos e ocorre a construção da identidade docente. Esta identidade é que norteia o trabalho pedagógico cotidiano, pois ela tem o

> [...] significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p.19).

Diante desses aspectos que influenciam a construção da identidade docente e permeiam todo o processo formativo, Coutinho et al. (2020, p.27426) afirmam que

> [...] a formação se responsabiliza por um papel que ultrapassa o ensino que tem como intenção uma mera atualização científica, didática e pedagógica, possibilitando o surgimento de espaços de reflexão, participação e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza.

Por isso,

> [...] formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2006, p.88).

Portanto, há

> [...] a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação (LEITE et al., 2018, p.724).

Concordamos com os autores que a docência vai além do domínio de conhecimentos de uma área específica, pois ao nos voltarmos à finalidade da Educação

Básica, que é preparar os estudantes para viver e vencer os desafios impostos pela sociedade, numa postura reflexiva e crítica, percebemos que eles podem não ser suficientes para o alcance desse objetivo e para a busca pela qualidade de ensino e pelo aprimoramento das competências docentes.

De acordo com Altet (2008, p.28), as competências profissionais são entendidas como "o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão do professor". Elas podem ser desenvolvidas nas instituições de ensino superior, nas disciplinas que compõem a matriz curricular das licenciaturas; e no contexto escolar, no qual ocorre o trabalho docente, quando o licenciando participa dos estágios supervisionados e de projetos e programas, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Essas competências profissionais têm grande importância para o desenvolvimento profissional, pois são através delas que o futuro professor se constitui, enquanto profissional, uma vez que tem a possibilidade de identificar e buscar soluções para os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.196) consideram que "as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores". Logo, indo ao encontro do que apontam os autores, concordamos que a imersão do licenciando no ambiente escolar é imprescindível.

Essa imersão, na maioria das vezes, acontece no Estágio Supervisionado, que "também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar" (PIMENTA; LIMA, 2009, p.17). Porém, ele acontece nos últimos anos do curso, quando os licenciandos já adquiriram uma gama de conhecimentos que serão aportes para a prática.

Mas para alguns licenciandos, a interação com o ambiente escolar se dá já nos primeiros anos do curso, por meio do PIBID. Fetzner e Souza (2012, p.687) o concebem "[...] como um programa que oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, desde é claro, que tais campos estejam em postura de troca e não de sobreposição de saberes".

E diante de tal oportunidade, que será descrita mais detalhadamente a seguir, Zibetti (2011) lamenta que ela esteja sendo garantida a um grupo restrito de estudantes,

devido à limitação no número de bolsas que são destinadas aos subprojetos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2. O PIBID AO LONGO DOS ANOS...

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ele tem, entre as suas finalidades, a valorização do magistério desde a formação inicial, incentivando o futuro docente a desenvolver metodologias diferenciadas que auxiliem na qualidade da educação oferecida nas escolas da rede pública, nos diferentes âmbitos: federal, estadual e municipal (CAPES, 2020).

O PIBID contempla diferentes áreas do conhecimento, que se constituem como subprojetos, dentro de um projeto institucional. Em 2009, apenas faziam parte a Biologia, a Química, a Física e a Matemática por serem consideradas as mais críticas em relação ao déficit de professores formados para atuação nas escolas de Educação Básica. Mas esse número foi sendo ampliado a cada edital publicado, aumentando, consequentemente, o número de subprojetos participantes.

Cada subprojeto é composto por três categorias de bolsistas: o coordenador de área (professor da instituição de ensino superior), os supervisores (professores das escolas de Educação Básica) e os de iniciação à docência (alunos de licenciatura), como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Modalidades de bolsas concedidas aos membros de um subprojeto e suas respectivas funções.

CATEGORIAS	BOLSISTAS	FUNÇÃO
Licenciandos	Iniciação à Docência	Desenvolver atividades pedagógicas e escolas da rede pública de Educação Básica
Docente da instituição de Ensino Superior	Coordenador de área	Orientação dos bolsistas de iniciação à docência e coordenação do subprojeto
Docentes das escolas de Educação Básica	Supervisor	Acompanhar e orientar os bolsistas de iniciação à docência na escola

Fonte: Autoria própria.

A partir de 2018, o PIBID passou por mudanças em relação ao último edital, publicado em 2013, entre elas, destacamos a orientação de oito bolsistas de iniciação à docência, no mínimo, para cada supervisor. Antes eram cinco. Outras mudanças estão no Quadro 2.

Quadro 2: Diferenças entre os editais de 2013 e 2018.

EDITAL Nº 061/2013	EDITAL Nº 7/2018
Alunos de licenciatura de qualquer período do curso podiam participar do Programa.	Só podem participar do Programa alunos de licenciatura que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso.
A exigência era de 20 horas semanais de dedicação ao Programa, com possibilidade de permanência do bolsista de iniciação à docência até sua formação.	A exigência é de 32 horas semanais de dedicação ao Programa, com a possibilidade de permanência do bolsista de iniciação à docência até dezoito meses.
Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por: i. 1 (um) professor da licenciatura da IES que atue como coordenador de área (professor do ensino superior); ii. 1 (um) professor da educação básica que supervisione os estudantes na escola. iii. 05 (cinco) estudantes de licenciatura.	Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por: i. 1 (um) coordenador de área (professor do ensino superior); ii. 3 (três) supervisores (professor do ensino básico); iii. No mínimo, 24 (vinte e quatro) e, no máximo, 30 (trinta) discentes (estudantes de licenciatura).
---	Inserção dos currículos dos Coordenadores Institucionais e de Área e dos docentes supervisores na Plataforma Freire.

Fonte: Adaptado de CAPES, 2019.

Ao longo dos anos, desde que foi criado, a CAPES tem reduzido o número de bolsas. Além disso, a partir de 2018, o edital aponta a condição de participação de 24 bolsistas para que um subprojeto possa ser desenvolvido, como mostra o Quadro 2. Dessa forma, pela importância que o PIBID tem na formação de professores, Queiroz, Andrade e Mizukami (2020, p.16), ao se referirem ao quantitativo de bolsas, afirmam que "o número deixa a desejar, pois é grande a massa de alunos que optam pela formação nas diversas licenciaturas e apenas uma parcela mínima de estudantes das universidades é atendida pelo programa".

3. O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

O PIBID na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) teve início em 2009, com os Subprojetos nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, atuando em oito escolas da rede pública estadual. Em 2012, o projeto teve uma expansão, e a UFJF passou a ter a participação de outros dez subprojetos: Artes, Ciências, Pedagogia, Educação Física, Geografia, Letras – Português, Letras – Inglês e três licenciaturas da modalidade à distância (EAD): *Física, Química e Matemática.*

Com o aumento do número de cursos participantes, consequentemente, houve maior número de bolsistas de iniciação à docência, o que foi preciso aumentar também o número de escolas participantes, indo de 8 para 22 entre 2011 e 2013.

Em 2013, a UFJF ampliou ainda mais sua participação, com 22 subprojetos e 30 escolas participantes. Os subprojetos foram: *Artes, Biologia, Ciências Ciclo 1, Ciências Ciclo 2, Ciências Sociais, Educação Física Presencial, Física – EAD, Educação Física – EAD, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física Presencial, Geografia, Informática – EAD, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática Presencial, Matemática – EAD, Pedagogia, Química Presencial e Química – EAD.*

Mas com a implementação do Edital de 2018, a Universidade teve que reduzir o número de bolsistas, contando também com menor número de escolas parceiras.

> Em 2018, o Projeto Institucional do PIBID/UFJF atua em 5 núcleos distintos e em um núcleo multidisciplinar com 4 núcleos, envolvendo os seguintes cursos de licenciaturas: Artes e Música, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. Com esta constituição a UFJF intermedeia 216 bolsas de ID, 27 bolsas de supervisão e 9 bolsas de coordenação de área (UFJF, 2019).

O subprojeto Química é um dos quatro, juntamente com o de Biologia, Matemática e Física, que permanece até o último edital.

4. O SUBPROJETO QUÍMICA DO PIBID DA UFJF

O subprojeto Química, contemplado no Edital de 2018, tinha 24 bolsistas de iniciação à docência, que são licenciandos em Química; três supervisores – professores da Educação Básica nas escolas parceiras -; e três coordenadores de área. Os coordenadores de área são professores da UFJF, sendo dois deles lotados no Departamento de Química e uma na Faculdade de Educação. Dos três, somente a professora do Departamento de Química era bolsista, os outros dois eram voluntários no Programa. Ao todo, o Subprojeto Química possui 30 participantes.

Um dos objetivos do Subprojeto Química é incentivar os licenciandos a planejarem e desenvolverem metodologias de ensino diversificadas para que a Química seja apresentada aos estudantes da Educação Básica de forma a motivá-los ao estudo e a perceberem que ela está nos diferentes fenômenos.

Para a realização do planejamento e apresentação dos resultados, após o desenvolvimento das metodologias nas escolas, os membros do Subprojeto Química se reúnem semanalmente, em torno de duas horas. Na primeira hora, são realizadas reuniões por grupo atuante em cada escola. Cada grupo é constituído por um coordenador de área, uma supervisora e oitos bolsistas de iniciação à docência. Na segunda hora, todos os três grupos, ou seja, os 30 participantes, se reúnem em uma sala do Departamento de Química da UFJF.

Nas reuniões, além do planejamento de ações a serem realizadas nas salas de aula, junto aos estudantes da Educação Básica, há leitura e discussão de textos e sobre temas, que, muitas vezes, se constituem como desafios a serem superados no cotidiano escolar.

Assim, entendendo que o processo de formação inicial de professores também se dá em espaço de interação com o outro, iniciamos um estudo que se norteou pela seguinte questão: Quais as contribuições das reuniões do Subprojeto Química do PIBID da UFJF para a formação dos bolsistas de iniciação à docência? Os dados obtidos para respondê-la serão apresentados mais adiante.

5. PERCURSO METODOLÓGICO PARA RESPONDERMOS À QUESTÃO DE PESQUISA

Inicialmente, fizemos um levantamento, junto à secretaria do Projeto Institucional do PIBID da UFJF, dos nomes de todos os bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Química, participantes nos anos de 2018 e 2019, o que totalizou 26 licenciandos. Este levantamento junto à secretaria se deu porque no momento da pesquisa, início de 2019, alguns bolsistas já haviam deixado o Subprojeto, sendo substituídos por outros.

Em seguida, elaboramos um questionário, que foi enviado pelo *Google Forms* com sete perguntas, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Questionário enviado aos bolsistas de iniciação à docência.

PIBID QUÍMICA UFJF – Questionário para pesquisa

Nome: _____

Ano de ingresso no curso de Química: _____

1) Quando você iniciou sua participação no PIBID? (Mês e ano)
2) Porque ingressou no PIBID?
3) De todas as atividades que vem desenvolvendo no PIBID, qual(is) mais gostou?
4) Descreva as reuniões gerais do subprojeto Química.
5) Quais são as contribuições dessas reuniões:
   a) Para a elaboração e desenvolvimento das atividades no âmbito PIBID. (Justifique sua resposta)
   b) Para a sua formação docente (Justifique sua resposta)
6) O que poderia ser mudado nessas reuniões?
7) O que mais gostou nas reuniões?

Fonte: Autoria própria.

O questionário é uma técnica utilizada onde se tem como objetivo coletar informações sobre conhecimento, interesses, comportamentos, etc. para traduzir questões específicas de uma pesquisa. Gil (2008, p. 122) cita algumas vantagens ao se usar o questionário como instrumentos para aquisição dos dados:

> a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
>
> b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
>
> c) garante o anonimato das respostas;
>
> d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
>
> e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Contudo, dos 26 bolsistas de iniciação à docência que estiveram ou estavam atuando no Subprojeto, somente 15 responderam o questionário. Assim, como não conseguimos total adesão, decidimos realizar uma outra tentativa e imprimimos o questionário para entregá-lo em uma das reuniões, na qual todos os membros estivessem reunidos.

Para que o tempo dessa reunião (uma hora) não fosse dispendido somente com o questionário, pedimos que os bolsistas de iniciação à docência o levassem e entregassem na semana seguinte. Aqueles que não estavam presentes, e, portanto, não receberam o questionário, foram contatados via *e-mail*, para que enviassem as respectivas respostas. Ainda assim, só conseguimos o retorno de 16 licenciandos.

As respostas foram interpretadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), sendo criadas categorias a *posteriori*, que emergiram das escritas dos participantes, e para preservar suas identidades, os identificaremos como Aluno 1 até Aluno 16.

6. OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ÀS REUNIÕES DO SUBPROJETO QUÍMICA.

Ao perguntar no questionário o motivo pelo qual os licenciandos decidiram ingressar no Subprojeto Química, três deles afirmaram ter como objetivo se certificar sobre a escolha da profissão a ser exercida futuramente. Essa certificação seria dada, por exemplo, pelas vivências em sala de aula, onde, com a visão de professor, e não mais de aluno, conheceriam na prática, a carreira profissional escolhida, como mostra o excerto da resposta do Aluno 2: *"Pois eu gostaria muito de saber como é a experiência de estar no ambiente escolar (não como aluno), ter a certeza se é isso que quero" (Aluno 2).*

Esse objetivo vai ao encontro daquele proposto ao PIBID, pela CAPES (2020), que é

> Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Ao estarem inseridos nas escolas parceiras, os bolsistas de iniciação à docência podem se

> Aproximar do ambiente escolar, entender as particularidades e dificuldades de cada escola, perceber que há diferença entre turmas, que mesmo apresentando o mesmo conteúdo as turmas reagem de formas distintas (Aluno 4).

Esses aspectos citados pelo Aluno 4, dificilmente serão abordados nas disciplinas que compõem a matriz curricular das licenciaturas, pois se tratam de particularidades do contexto em que está inserido, e para o qual há respostas específicas para os desafios encontrados. Esse tipo de vivência pode fazer com que o bolsista de iniciação à docência, entenda "melhor a realidade do professor dentro de sala de aula e trabalhar para uma melhor formação profissional" (Aluno 1).

Assim, *"o PIBID é uma forma de aprender na prática, tudo que aprendemos da parte de educação e colocamos isso, no início da nossa formação" (Aluno 3).* Essa aprendizagem, segundo os respondentes, muitas vezes, não são adquiridas nos estágios obrigatórios. Noronha, Noronha e Abreu (2020, p.2), ao citarem Machado e Reginato (2005), afirmam que

> [...] as experiências de estágios que ocorrem nos cursos de graduação nem sempre são suficientes para a compreensão da realidade da atuação docente, seja pela sobrecarga das escolas, por não terem como receber os graduandos com a devida atenção, pela dificuldade da Universidade em estabelecer relações entre o pensar e o fazer da realidade docente ou ainda pela sensação dos graduandos de não pertencimento àquela realidade.

A relação entre as vivências adquiridas nas escolas e o processo de formação inicial também foi citada pelo Aluno 12, que afirmou ter a possibilidade de "entender melhor a licenciatura e como é uma sala de aula na visão do professor", ao participar do PIBID. Além disso, o Aluno 9 declarou que *"ajuda a adquirir novos conhecimentos e a questionar as atitudes que tomo em relação a minha formação" (Aluno 9).*

Entretanto, as aprendizagens vão além da compreensão de como se dá à docência no cotidiano das escolas. De acordo com o Aluno 8, o contato com os alunos da Educação Básica, também destacado pelo Aluno 9, é importante, pois pode influenciar na motivação e interesse pelas aulas. Lacerda e Lopes (2020, p.18), ao analisarem os dados advindo de uma pesquisa sobre o PIBID, destacam que também observaram

> [...] na sistematização registrada pelos licenciados, que a dimensão pedagógica se reafirma quando as ações desenvolvidas proporcionam contato com os alunos da Educação Básica e contribuem para ampliar o conhecimento da área específica, quando por exemplo, precisam estudar o conteúdo trabalhado nas aulas.

É importante destacar que esses dois aspectos – motivação e interesse – eram sempre discutidos nas reuniões, e, talvez, eles sejam a razão pela qual os bolsistas

procuravam desenvolver atividades diferenciadas em sala de aula e em outros ambientes, fora dela. Nesse sentido, quando o Aluno 9 foi questionado sobre qual(is) atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, ele mais gostou, obtivemos como resposta: “Fazer experiências práticas com os alunos”. As outras atividades destacadas foram:

> A que mais gostei foi o desenvolvimento da prática sobre sistema sensorial”(Aluno 3).
>
> Atividades de monitoria, onde passávamos exercícios e tirávamos dúvidas dos alunos que se interessavam em ir (Aluno 5).
>
> Dentre todas as atividades realizadas no PIBID a que mais gostei foi a realizada na Semana da Química do ICE. Atividade na qual tínhamos o objetivo de levar práticas voltadas principalmente aos alunos do Ensino Fundamental. O retorno foi incrível, principalmente, pelos alunos da rede pública de ensino, que, muitas vezes, não tem contato com atividades práticas devido à falta de infraestrutura nas escolas (laboratórios) (Aluno 6).
>
> Os jogos aplicados nas salas de aula para o 2° ano (Aluno 7).
>
> Trabalhei recentemente com uma experimentação voltada para solubilidade e cristalização de um sal em solução saturada (Aluno 16).

Todas elas foram planejadas nas reuniões, que se caracterizaram como momento de estudo e interação com professores mais experientes, que eram os supervisores e os coordenadores de área e, portanto, havia possibilidade de discussões e troca de ideias (Alunos 15 e 16). Concordamos com Deimling e Reali (2020, p.4), que

> [...] a formação docente deve compreender, entre outros aspectos, o contato com a instituição escolar e o aprendizado com seus profissionais, já que é também no contato com a escola e no diálogo com os outros professores que se constitui a profissão docente.

As escritas dos Alunos 2, 6, 11 e 12 vão ao encontro das respostas dos Alunos 15 e 16, quando citam que as reuniões foram importantes para a troca de ideias que melhoraram a prática pedagógica que era desenvolvida junto aos estudantes da Educação Básica. Destacamos duas delas:

> As reuniões são de suma importância pois nos direcionam para uma relação dentro do Programa, devido às discussões e esclarecimentos de dúvidas. Um exemplo prático: quando nós, bolsistas, nos deparamos com situações que temos dificuldade ou falta de experiência para resolver, seja em relação a métodos de ensino, alunos dispersos ou com a falta de interesse em sala, dentre outros, levamos para as reuniões e nelas, obtemos ajuda dos

> coordenadores, bolsistas e professores que nos apresentam ideias a fim de solucionar essas questões, estando em constante aprendizado (Aluno 6).
>
> O contato com pessoas mais experientes nos torna bolsistas mais maduros pois temos em quem nos espelhar (Aluno 11).

Para os bolsistas de iniciação à docência, os encontros também contribuíram de outras maneiras: na interação com os demais licenciandos (Aluno 16); e no auxílio na escolha e elaboração das atividades a serem desenvolvidas (Aluno 1), como cita também o Aluno 5: *"Esclarecemos informações e tiramos dúvidas sobre estas atividades, assim como planejá-las" (Aluno 5).*

As discussões promovidas nesses momentos eram necessárias para dez licenciandos, sejam elas envolvendo problemas específicos das escolas parceiras ou sobre temáticas que os auxiliaram na relação entre teoria e prática. Para o Aluno 10: *"Elas ajudam na elaboração das atividades por meio das discussões realizadas e os temas abordados nelas".*

Sobre as mudanças que consideravam que podiam ser feitas nas reuniões do Subprojeto Química, os licenciados não citaram muitas, mas apontaram o que poderia ser feito para aumentar sua potencialidade, como é o caso da escrita dos Alunos 7 e 13:

> Cada semana uma escola propor um tema (Aluno 7).
>
> Fazer os bolsistas pensar "fora da caixa", muitos estão padronizados a só fazer práticas ou falar um tema direto na matéria, porque não trabalhar um texto onde o aluno pense "nossa nada a ver com a Química" e quando terminar a leitura, mostrar a Química que, ali no texto, estava disfarçada e entrar no conteúdo da disciplina que está sendo ministrada. Fazer intervenções na realidade dos alunos e não da realidade que vivemos a cinco, seis anos atrás, tentar "despadronizar" Nossos alunos estão em constante mudanças, essa mudança está acontecendo cada vez mais rápido, diferente das outras gerações (Aluno 13).

Essa proposta está direcionada à formação do indivíduo nas perspectivas reflexivas e críticas, tão mencionadas na Educação Básica, mas que também devem ser um dos objetivos centrais do processo de formação de professores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reuniões do Subprojeto Química, apesar de terem um caráter obrigatório para todos os integrantes, uma vez que foi prevista como uma das atividades a serem

desenvolvidas e contabilizada na carga horária semanal, ela foi recebida pelos bolsistas de iniciação à docência como momentos de aprendizagem.

O contato com professores que estão a algum tempo na profissão e com os estudantes da Educação Básica, os motivou a buscar e elaborar metodologias diferenciadas, planejadas a partir das especificidades das turmas, nas quais eles desenvolviam o trabalho, em parceria com os supervisores. Esse contato proporcionou segurança e troca de saberes que, muitas vezes, não são encontradas no estágio supervisionado obrigatório.

Outro aspecto destacado pelos licenciandos foi a relação entre teoria e prática. Os encontros semanais permitiram o estudo de referenciais teóricos que se tornaram aportes para a superação de diferentes desafios encontrados no cotidiano escolar. E dessa forma, o processo formativo pode ser reavaliado pelos próprios bolsistas de iniciação à docência.

Potanto, ressaltamos a importância da continuidade do PIBID e da criação de outros projetos voltados à formação inicial e continuada de professores que possibilitam a interação e o trabalho em parceria, visando como objetivo principal a educação com qualidade.

AGRADECIMENTO

Nosso agradecimento à CAPES pelo financiamento do Subprojeto Química, integrante do projeto institucional do PIBID da UFJF.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais:** QUais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2008, p.23-35.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid Acesso em 09 de setembro de 2020.

COUTINHO, H. R. do N.; CARVALHO, A. D. F.; ARAÚJO, Z. T. S.; SILVA, í. R. C. da; MORAIS, A. P. dos; SILVA, A. G. D. Formação de professores: saberes e significados da ação docente. **Brazilian Journal of Development,** v. 6, n. 5, p.27422-27434, 2020.

DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. de M. R. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista,** v.36, p.1-18, 2020.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa,** v. 38, n. 3, p.683-694, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, C. R.; LOPES, T. M. R. Capítulo 2: Contribuições do PIBID na aprendizagem docente: Avaliação do programa no Ceará. In: Editora Poisson (org.). **Série Educar – Prática Pedagógica**, v.36. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020, p.14-21.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade,** v. 39, n. 144, p.721-737, 2018.

LOZANO-GONZÁLEZ, E. O. Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docencia. **Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal),** v. 24(1), p.1-21, 2020.

NORONHA, G. N.; NORONHA, A. N.; ABREU, M. C. A. Relato de vivências no PIBID: aproximações da construção docente. **Revista do Pemo,** v.2, n.3, p.1-14, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, E. de O. C. M.; ANDRADE, M. de F. R.; MIZUKAMI, M. da. G. N. PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor. **Revista Eletrônica de Educação,** v.14, p.1-20, 2020.

UFJF. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <** http://www.ufjf.br/pibid/home/703-2/ **>** Acesso em: 09 de setembro de 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Docência Universitária na Educação Superior.** In: Docência na Educação Superior: Coleção Educação Superior em Debate. Brasília: INEP, 2006.

ZIBETTI, M. L. T. Perspectiva histórico-crítica de educação e formação de professores: implicações para o PIBID. In: FRANCISCO JUNIOR, W. E.; ZIBETTI, M. L. T. **PIBID – Novos ou Velhos Espaços Formativos:** Perspectivas para a formação docente em Rondônia e no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p.19-35.

CAPÍTULO XIX

JOGOS MATEMÁTICOS NA ESCOLA: DESAFIOS QUE CONCRETIZAM OS SABERES DO EDUCANDO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-19

Marilia Andrade Ribeiro [1]

[1] Graduada e Licenciada no Curso Normal Superior e Especialista em Educação matemática pela Universidade do estado do Amazonas (UEA); Graduada e Licenciada em Ciências Matemática e Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda em Ciências da Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

RESUMO

O ensino da matemática, frente a outras disciplinas do currículo se apresenta como um grande gargalo quanto à aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. As dificuldades apresentadas são muitas, considerando-se a complexidade dos conteúdos e a prática descontextualizada de muitos docentes que dificultam o nível de compreensão dos alunos. É necessário tempo para os alunos para que possam compreender, referir, introduzir, aplicar para poder transformar seus e conceitos. Quando esses conceitos são trabalhados de forma desconexa com a sua realidade gera no aluno total antipatia pelo que lhe é ensinado, sendo essa uma das razões que fazem da matemática o bicho-papão do ensino escolar. Diante dessa problemática o estudo acerca dos jogos matemáticos na escola se propôs a buscar recursos pedagógicos lúdicos para o ensino matemático fundamentando-se nas teorias construtivistas, motivacionais e significativas, promovendo a apropriação do desenvolvimento da capacidade, da imaginação criativa, do raciocínio, das atividades em equipe, da interação social enveredando para a aprendizagem. O resultado se apoiou em pesquisas bibliográficas e de campo, corroborando para o alcance dos objetivos de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Matemática. Jogos. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Os alunos sabem matemática na prática, mas a escola opta em ensiná-los apenas pela teoria, reproduzindo um ensino ultrapassado. Entende-se que esse antagonismo se apresenta como razão do desastre nos rendimentos e do desprezo dos alunos por algo de tamanha significância na vida de todos nós. Diante dessa realidade, que deu origem ao estudo em questão, se buscou uma forma diferenciada de abordar a matemática na escola favorecendo uma interpretação, resolução, leitura e resolução de problemas, aplicando o lúdico tanto coletivos como individuais, com a finalidade de estimular o interesse e garantir o aprendizado

do aluno de forma prazerosa. Para aprender sabemos que os alunos precisam saberem os conceitos e saber fazer uso deles na prática, partindo de seu cotidiano para enfrentar situações-problemas no meio que está inserido.

Na prática da docência se vem observando que as dificuldades dos alunos em Matemática consistem na falta de compreensão dos problemas e no domínio das habilidades necessárias para realizar operações básicas. A incompreensão acerca da importância dos conceitos matemáticos no dia a dia gera a insatisfação e a desmotivação dos alunos em estudar a mencionada disciplina. Os alunos trazem para a escola a prática das operações realizadas no seu meio e a escola precisa apenas se afirme nesses saberes para promover a construção do conhecimento sistematizado. Para ensinar e aprender Matemática basta olhar ao nosso redor e nos deparamos com uma diversidade de conceitos que servem de suporte a aprendizagem dentro e fora da escola, razão pela qual se apostou nos jogos como recurso pedagógicos, pois através deles os alunos podem aprender brincando, de maneira espontânea e natural, se apropriando dos conceitos pelo espírito da competição.

É preciso motivar os alunos, impregnar neles o desejo de aprender, e esse processo deve partir da premissa motivacional, que dentre outros fatores é primordial, como assegura Maslow, reforçado por Ausubel e a Vygotsky que tratam do significado das coisas para a construção do conhecimento. Assim, quando se leva algo interessante aos alunos, está oportunizando a eles conviver com essas teorias da aprendizagem. O importante nesse processo é oferecer meios para que os alunos aprendam, para que eles superem as dificuldades. E foi o que acontece quando se introduziu os jogos como

ferramenta no ensino da matemática. Os alunos gostam, se mostram motivados e aprendem.

Portanto, o que se pretende com este estudo é mostrar a importância dos jogos no ensino da matemática, pois ao mesmo tempo em que despertam o interesse e o raciocínio, contribuem para o aprendizado dos alunos através da socialização dos mesmos, do trabalho em equipe, das habilidades de raciocínio e domínio de conceitos matemáticos. Acredita-se que os alunos precisam de motivação para estudar e a escola precisa ofertar condições para que isso aconteça, tendo nos jogos o aporte necessário para esse fim.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. O ENSINO DA MATEMÁTICA: UM BREVE RELATO

Diante das experiências vividas no contexto escolar, percebe-se que a matemática é uma disciplina considerada de difícil compreensão pelos estudantes, cujas dificuldades aumentam gradualmente em cada série. Assim como a Língua Portuguesa Conforme o grau alcançado ano a ano, as dificuldades na aprendizagem de matemática aumentam e um quadro dessa realidade pode ser observado quando nos deparamos com os elevados índices de repetência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. “De toda cultura humana, as duas áreas que mais se utiliza desde o começo de nossas vidas, talvez seja a linguagem e a geometria.” (ESCOLA NOVA, 1998, p., 35). Ambas as disciplinas (Língua portuguesa e Matemática) são vistas pelos educandos como bicho-papão por serem elas formadas por regras, conceitos e fórmulas que exigem raciocínio, compreensão e lógica. Devido a sua complexidade, tais disciplinas estão sendo alvo de oficinas e testes de aprovação em nível nacional nos anos finais do Ensino Fundamental, através de provas.

O Ensino da Matemática tem objetivos que exigem interpretação e lógica, o que cria a sua complexidade, isto é, exige leitura, interpretação e resolução de problemas. Os objetivos do ensino da Matemática na Escola devem ser entendidos em função do progresso tecnológico da atualidade, pois a ele se condicionam. “A sociedade em que vivemos encontra-se em mudanças contínuas e devido a esse dinamismo é impossível precisar o grau de desenvolvimento que irá alcançar”. (BRITTO, 1997, p. 5). Atualmente,

tem uma estrutura determinada, pois permite a criança uma participação ativa, procurando atender as diferenças individuais, dando grande realce ao trabalho concreto e unificado. No entanto, no chão da escola, observa-se um ensino descontextualizado, pronto e acabado, indo na contramão das propostas de ensino contemporâneo. Conforme os PCNs de Matemática (BRASIL, 1997):

> É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociável mente seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimento em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p. 29).

2.2. O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais demarcam o uso do lúdico como ferramenta de ensino, em face da facilidade e do dinamismo que oferece na resolução de situações-problemas propostas aos alunos. Os jogos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMAN, 2000).

No que tange o lúdico como instrumento facilitador Lara (2003) apud Santos (1997) afirma que a pretensão da maioria dos professores com a utilização de jogos é de tornar as aulas mais agradáveis no intuito de fazer com que a aprendizagem se torne algo fascinante, vindo a estimular o raciocínio. O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade. (PIAGET, 1984). Além de ser um objeto sociocultural em que a matemática está presente, o jogo é uma atividade no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta, embora demande exigências, normas e controle.” (BRASIL, 1997, p. 48).

Quando se pensa no lúdico, nos jogos, nas brincadeiras na escola, a ideia soa como enrolação do professor, que ao invés de ensinar leva os alunos para brincar, e isso acontece pela falta de esclarecimento e conhecimento das pessoas quanto aos

benefícios que essas práticas trazem para o aprendizado como um todo, haja vista os parâmetros regras e lógica que trazem. O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras, livremente concedidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria. (HUIZINGA, 2000), o que significa dizer que os jogos na Matemática são instrumentos que facilitam o ensino e levam os alunos a aprender na prática, lendo, interpretando e resolvendo problemas, pois exigem concentração e domínio de cálculos, como reforça os PCNs de Matemática (BRASIL, 1997).

> Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por eles. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações (BRASIL, 1997, p., 48).

Considerando-se a essência do lúdico nas diversas áreas da vida, é pertinente repensar aqui na sua funcionalidade social uma vez que através das técnicas de aplicação na sala de aula, o aluno interage com os demais colegas facilitando as relações com os colegas, e consequentemente a aprendizagem que resulta da troca de ideias e debates, haja vista que a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação que são possíveis no contato direto com o jogo. Esta concepção reconhece o papel dos jogos para formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas do raciocínio rápido e estruturado nas atividades operacionais. De acordo com Vygotsky:

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

O trabalho com o lúdico requer do educador um conhecimento acerca do aluno como um todo, ou seja, uma análise mais profunda além do olhar escolar. Uma análise puramente dialético capaz de ver o que há por trás de cada aluno, suas deficiências e potencialidades, para que de posse dessas informações possa traçar seus planos e aplicar os métodos necessários, como expõe os PCNs:

> Numa reflexão sobre o ensino da matemática é de fundamental importância ao professor:
>
> - Identificar as principais características dessa ciência, de seus métodos, de suas ramificações e aplicações;
> - Conhecer a história de vida dos alunos, sua vivência de aprendizagens fundamentais, seus conhecimentos informais sobre um dado assunto, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais;
> - Ter clareza de suas próprias concepções sobre a matemática, uma vez que a prática em sala de aula, as escolhas pedagógicas, a definição de objetivos e conteúdo de ensino e as formas de avaliação estão intimamente ligadas a essas concepções. (BRASIL, 1997, p. 97).

Nesse processo de diagnóstico dos alunos, os PCNs apontam para o papel do professor., ao mesmo tempo em que induz a refleti acerca da importância do olhar desse profissional acerca do ensino-aprendizagem, tendo como premissa a relação direta entre professor e aluno. É importante que o professor ofereça diferentes formas didáticas para que assim possa atingir os alunos como um todo. Dessa forma a ludicidade se apresenta como proposta viável para que todos os objetivos sejam alcançados, o que significa dizer que as atividades precisam ser desenvolvidas de acordo com a realidade de cada público, neste caso, os alunos nas respectivas séries. Não cabe ao professor apenas ensinar matemática, mas antes disso é preciso avaliar como atingir o ápice desse ensinamento e os PCNs de Matemática sublinha que:

> As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões e, portanto, desenvolver uma ampla capacidade para lidar com atividade que apresentem tais critérios. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (BRASIL, 1997, p. 37)

Planejar as atividades pedagógicas exige *a* priori que o professor conheça seus alunos para pensar em estratégias que os atenda, em suas similaridades ou diferenças, oportunizando a todos experimentar situações-problemas e saber como resolver cada uma delas. Não basta que o professor ofereça o ensino matemático, mas é preciso pensar os meios necessários para atingir os fins, e de acordo com Britto:

> Para que o professor possa planejar um programa, uma atividade, é necessário que estas a serem aplicadas contribuam para o desenvolvimento natural da criança; que estejam de acordo com as suas necessidades e interesses, sem deixar de lado a necessidade de observação quanto as execução e avaliação. (BRITTO, 1997, p. 82).

São inúmeros os recursos que podem tornar as atividades matemáticas prazerosas. Entre outras, o lúdico se apresenta como uma proposta viável pois faz parte

do cotidiano dos alunos, fora da escola. Nas atividades lúdicas esse processo também é importante, pois vai exigir a participação do aluno e objetivar o aprendizado deste. As atividades lúdicas desenvolvidas na sala de aula, devem funcionar como elemento motivador da aprendizagem fazendo com que os alunos tenham prazer em participar e resolver os problemas de forma rápida e objetiva, é através desses gestos que a aprendizagem acontece espontaneamente, sem necessariamente ter que recorrer as antigas práticas do castigo ou coisa desse tipo. “As técnicas constituem extraordinário instrumento de motivação, uma vez que transforma o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade e em sadia competitividade” (ANTUNES, 2002, p., 19).

De forma branda e natural, os jogos vão adentrando o universo escolar sem muitos questionamentos, apenas vão acontecendo e fazendo com que as coisas fluam positivamente ao aprendizado da matemática. É algo que ocorre suavemente sem nenhuma imposição direta via regras normativas, é algo natural conduzido pelo sistema. O que reforça o pensamento de Lara (2003) apud Santos (1997, p. 21) quando defende que “ultimamente os jogos vêm ganhando espaço dentro de nossas escolas, numa tentativa de trazer o lúdico para dentro da sala de aula”. Afinal, “ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, estimular o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de interpretar e resolver problemas.” (MATOS e FAGUNDES, 2010).

Quando se trabalha o lúdico na sala de aula, as reações são as mais diversas, mas todas elas tendem a ser positivas. Pois elas levam os alunos a uma dinâmica de aprendizagem diferenciada daquela rotineira vivenciada na sala de aula. Os jogos se tornam atrativos e interessantes por mudarem a mesmice docente no ensino da matemática e de outras disciplinas. “Um aspecto relevante nos jogos lúdicos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, gerando interesse e prazer. Por isso é importante que os jogos façam parte da cultura escolar” (BRASIL, 1998, p. 48). Em se tratando de levar o melhor aos alunos e facilitar o seu aprendizado, não se pode deixar de inserir no contexto escolar, mais precisamente na sala de aula, atividades lúdicas que ensinem e relaxem o aluno. “As aulas precisam ser mais práticas, dinâmicas e envolver jogos que despertem o interesse do aluno” (ESCOLA NOVA, 1998, p., 35).

Numa análise mais centrada do lúdico na sala de aula, pode-se compreender que o uso significativo das brincadeiras estimula o desenvolvimento. Negociando

compromisso com outros colegas, expressando suas ideias e ouvindo outros. Assim, as crianças desenvolvem tanto sua linguagem quanto a sua inteligência. “O lúdico é um elemento importante e indispensável para a formação desse ambiente agradável, isto pode ser conseguido através de participações dos alunos e da interatividade entre os mesmos na hora do jogo, da música, da historinha e outras atividades dessa natureza.” (GIANSANTI, 1998, p. 53).

Nesse prisma, diante a tudo que fora exposto nesse referencial, onde não se esgota o assunto tratado sobre o lúdico no ensino da matemática, fica claro a necessidade de se tomar medidas pedagógicas que levem os professores a perceber a importância do lúdico para o aprendizado dos alunos, fazendo com que a aprendizagem seja alcançada de forma objetiva e eficaz. Dentre outras técnicas, destacam-se os jogos, pois permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de situações-problemas, a motivação e a socialização, por meio da competitividade saudável.

A Matemática do cotidiano é mais atraente, tanto para a criança como para o adulto, pois está ligada à utilidade, à resolução de situações-problemas enfrentadas na vida diária. É uma Matemática de respostas aos problemas e é apresentada com uma linguagem simples e rotineira, que pode ser aplicada por todos sem precisar considerar o grau de escolaridade do indivíduo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a culminância do projeto que contou com a participação de professores e alunos, se pode concluir que o mesmo reforça a importância dos jogos como agente motivador para o ensino e aprendizagem de matemática, pois em cada etapa cumprida, reforçava a sua relevância e apontava para o objetivo traçado. Assim, se pode observar que:

- Grande parte dos alunos não gostam de Matemática. E quando questionado a razão, justificaram que as aulas são chatas, não tem nenhuma novidade, é só explicação e exercício;

- Os alunos precisam ser instigados a pensar, produzir, resolver. É por meio das propostas que eles desenvolvem habilidades e alcançam as competências, como propõe a BNCC, o que exige aulas dinâmicas, interessantes, que oportunizem aos eles expor todo o seu potencial, como acontecera nas oficinas, quando se pode conhecer o aluno

e descobrir as suas deficiências e potencialidades. Nessas atividades a proximidade entre aluno e aluno, professor e aluno é maior, o que leva a construção da confiança pelo diálogo;

- Os alunos adolescentes precisam ser motivados para que busquem seus objetivos. Ao longo das oficinas observou-se que muitos deles precisam de estímulo para estudar, pois o meio e as pessoas que os rodeiam não atendem a essas necessidades. Os alunos querem ser percebidos, valorizados, instigados, para que possam responder aos estímulos, mas nem sempre isso acontece na sala de aula e nem fora dela. Por isso quando se propõe os jogos, a construção, a competição, se está levando a eles uma forma de serem percebidos;

- Os jogos na sala de aula enfrentam o descaso por parte dos pais que não compreendem essa prática, julgando-os como enrolação. Paradigma esse que precisa ser quebrado pela prática. Os professores precisam incluir os jogos e o lúdico no ensino da matemática para despertar o interesse e a motivação dos alunos, afinal eles gostam dessas atividades.

O uso dos jogos na escola transcorrera através de desafios entre turmas, gerando uma competição saudável, que possibilite o interesse, a agilidade e maior racionalidade através da diversidade de jogos que serão desenvolvidos ao longo do desafio. A competição é um instrumento motivador que se resume em reação, logo, usando essa ferramenta no ensino da matemática, estaremos oportunizando os alunos a tomar gosto pela matemática, além de estimular a autoestima através da resolução de problemas simples Ed complexos que exijam dele tal domínio. Quebrar os paradigmas do ensino da matemática tem sido um grande desafio, e os jogos propiciam essa missão, fundamentando assim, a nossa proposta.

A relevância desse projeto para a escola, torna-se viável quando desencadeará uma maior produtividade no aprendizado dos alunos que se concretizará com o rendimento dos mesmos, considerando-se que a matemática é um dos gargalos que a escola enfrenta no quesito avaliação. O índice de reprovação ainda é grande quando se trata da disciplina de matemática. Além de estar contribuindo com as relações entre os alunos, minimizando a problemática da violência, da indisciplina e da divergência entre turmas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas, de dinâmicas de grupo, sensibilização e ludo pedagogia.** 2ª Ed. Rido de janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Vol. 3 – Matemática. Brasília: MEC, 1997.

BRITTO, Neyde Carneiro de, e MANATTA, Valdelice Luiza B. **Didática Especial**. São Paulo: Brasil, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o regate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GIANSANTI, Carlo. **Matemática e jogos lúdicos**. Campina, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: perspectiva, 2000.

LARA**,** Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série.** 1. Ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2 ed,. São Paulo: Atlas, 2000.

MATOS, Robson Aldrin Lima; FAGUNDES, Tereza Cristina P.C. **A importância dos jogos para a construção dos conceitos matemáticos**. Disponível em http://books.scielo.org/id/329/pdf/tenorio-9788523208912-05.pdf - Acesso em 20/8/2021.

NOVA ESCOLA, **Revista do Professor.** Ed. Abril, Ano XX nº 203.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1984.

SANTOS, M. P. **Lúdico na formação do educador**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

VIGOSTKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO XX

PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PADEMIA

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-20

Thays Peres Brandão [1]
Elaine Gomes do Amaral [2]
Bruna Domingos Peres [3]
Anna Luiza Moreira dos Santos Albernaz [2]
Cáritas Nogueira Rosa [2]
Mariana Machado dos Santos Pereira [4]
Júlio Cézar Caixeta [2]
Carina Vaz da Costa [2]
Ana Paula da Silva Queiroz [2]

[1] Professora Mestre em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador
[2] Universidade Federal de Uberlândia - UFU– Uberlândia – MG.
[3] Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia – MG
[4] Proadi/ SUS Hospital Albert Einstein – Uberlândia - MG

RESUMO

A pandemia ocasionou alterações na vida das pessoas, uma delas foi o distanciamento social, que culminou na suspensão das aulas e consequente ruptura do ensino. Assim, foi necessário instalar de maneira abrupta metodologias que proporcionassem o ensino, e a mais viável foi o uso das inovações digitais. Porém, as atividades letivas, de maneira remota, enfrentaram dois grandes desafios: as condições técnicas, e os aspectos sociais, que vão desde o manuseio da nova tecnologia às técnicas pedagógicas. Assim o objetivo do presente trabalho é discorrer sobre as formas utilizadas, nesse período e quais as maiores dificuldades encontradas pelos envolvidos. No referencial teórico, apresentamos as principais características das aulas remotas e suas tecnologias e as principais dificuldades encontradas nas práticas educacionais no contexto pandêmico. Conclui-se a presença de mudanças profundas na rotina da sociedade em todos os contextos. A pandemia, decorrente da COVID-19 e o aumento do uso das tecnologias de interação e comunicação possibilitaram que o trabalho agora fosse executado a partir dos lares de milhões de trabalhadores no mundo todo. E, em praticamente todos os segmentos produtivos. Os processos de ensino e aprendizagem, também inclusos nessa realidade, apresentaram dificuldades relacionadas ao conhecimento técnico, científico e prático tanto de discentes como educandos e também dificuldades de acesso. Paradoxalmente fizeram com que o medo do desconhecido e do que esse processo traria de consequências passasse a coabitar milhões de lares de professores e pais de alunos no mundo todo.

Palavras-chave: práticas educativas; tecnologias digitais; covid-19; desafios educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia, causado pela COVID-19, inúmeras medidas de contenção e supressão do contágio do vírus foram adotadas no mundo, especialmente o distanciamento social (ANDERSON *et al*.,2020) esta medida reduz a interação e proximidade entre as pessoas, obrigando a permanência obrigatória em casa, inclusive com medidas de trabalho remoto (home office), e aulas na modalidade de ensino à distância (BEDFORD *et al*., 2020;).

Em virtude disso, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2020) grande parte das instituições de ensino seguiu sem atividades letivas durante meses, mesmo após a autorização de aulas remotas, em virtude das dificuldades de planejamento institucional e organização escolar quanto às demandas didático pedagógicas de forma *online*.

Dessa forma, o retorno das atividades letivas, de maneira remota, enfrentou dois grandes desafios: as condições técnicas como, acesso à internet e equipamentos, que são essenciais para a realização de atividades remotas. E aspectos sociais, que vão desde os professores saberem manusear a nova tecnologia e as técnicas pedagógicas que são completamente diferentes das presenciais (TAYLOR,2019).

Além disso, mais do que condições técnicas, as atividades administrativas são também um empecilho, devido à sua exaustividade para as equipes pedagógicas. Pois as plataformas para aulas *online* foram planejadas sob um formato burocrático e vertical, sob a justificativa de se adaptar às aulas presenciais temporariamente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Nessa esteira, percebe-se que os profissionais da educação básica precisaram reinventar as suas práticas didático pedagógicas para atuar com proficiência nesse novo formato de ensino, afinal, o estudante é um agente autônomo da própria aprendizagem, estabelecendo o seu próprio ritmo individual de leituras, estudos e reflexões. O que faz do novo método um desafio para a efetividade do processo de ensino remoto (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Nesse ínterim, Lederman (2020) identificou uma resistência por parte do corpo discente principalmente, devido a uma suposta perda de qualidade em relação à adoção de aulas remotas.

Dito isso, o objetivo do presente trabalho é discorrer sobre quais as formas utilizadas, a título de urgência, nesse período tão triste e inesperado e quais as maiores dificuldades encontradas pelos envolvidos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. AULAS REMOTAS E SUAS TECNOLOGIAS

Em virtude da pandemia as instituições de ensino se viram obrigadas a encontrar alternativas às aulas presenciais, esse escopo, em sua maioria estava amparado por tecnologias digitais (WELLER, 2020). Algumas destas instituições, pioneiras em inovações, já vinham adotando, mesmo que timidamente, este processo de transformação, inserindo a modalidade de ensino híbrido em várias disciplinas. Contudo, muitas, quiçá a maioria, ainda se pautavam em um certo conservadorismo quanto à utilização de tecnologias digitais.

Diante da necessidade de não parar com o ensino, a aceleração deste processo tecnológico, ocasionado pela situação pandêmica, fez com que muitos professores tivessem que se adaptar, repentinamente, a um ensino mediado pelas tecnologias de informação.

Embora, a Educação à distância (EaD) ocorra desde o início da era cristã, quando São Paulo usou as tecnologias de escrita da época e dos meios de transporte para sua pregação tanto presencial quanto assíncrona foi apenas após a sua integração com recursos digitais que sua prática se consolidou (PETERS, 2004).

Neste contexto, Educação à distância foi tema proposto, no início da década de 1970, para definir a identidade da forma de ensino e aprendizagem longe da sala de aula. Assim, pode ser considerado como uma forma de ensino, na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, mas comunicam, gerenciando diálogos por meio das tecnologias de informação e comunicação (MOORE; DIEHL, 2019; BRASIL, 2018).

Costa (2007) destaca que no processo de EaD, devem haver diferentes espaços de atuação para professores e alunos. A mediação do processo pedagógico deve ser realizada por uma equipe constituída de tutores presenciais e de tutores a distância,

porém com o isolamento, o presencial pode ser substituído pelo *online* oferecendo apoio administrativo e acadêmico, em tempo real.

Nesse cenário, foram utilizados os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVAs), segundo bem posto por Araújo (2020) que favoreceram a mediação entre professores e alunos.

> Trata-se de um sistema computacional que utiliza os recursos da Internet e oferece suporte ao professor na criação e condução de cursos, que inclui a inserção e gerenciamento de atividades pedagógicas e disponibilização de materiais didáticos. (ARAÚJO, 2020, p.869).

Assim, o estudante possui um ambiente virtual para realizar tarefas, discutir temas e assuntos, consultar materiais disponibilizados, além de interagir com os colegas e professores (LAZZAROTTO *et al*., 2011). Esse suporte possibilita ao aluno escolher o tempo e modo em que ele prefere estudar, oferecendo apoio aos diferentes estilos de aprendizagem e evidenciando o protagonismo estudantil.

Uma outra possibilidade, que foi a mais adotada, são as aulas virtuais síncronas por meio de *web* conferências, essas oferecem múltiplas possibilidades de interação. Permite que o docente ministre uma aula normal, inclusive utilizando recursos como quadro branco, organização de grupos, e atividades colaborativas, porém, pelos alunos estarem assistindo remotamente, também é possível compartilhar arquivos, aplicativos, telas do computador (DOTTA *et al.,* 2014).

Esta sincronicidade exige estratégias diferenciadas de forma a criar uma sinergia entre professores e alunos na tarefa de construção do conhecimento. Portanto, cabe ao professor gerenciar a comunicação para tornar a aula mais atrativa, utilizando-se dos recursos oferecidos pela *web* conferência, como: salas de bate-papo, compartilhamento de arquivos, apresentação de slides ou vídeos (ARAUJO, 2020)

Combinando a aprendizagem *online* à tradicional, presencial, surge o ensino híbrido que tem sido uma opção promissora para tornar o processo ensino aprendizagem mais atraente e motivador (LUCA, 2006). No ensino híbrido, parte do conteúdo didático é transmitido de forma *online*, de tal modo que o aluno possa gerenciar seu tempo, local e ritmo de aprendizado, sem deixar de lado o respaldo dos professores na condução do ensino presencial (SARMENTO; GOMES, MOREIRA, 2018).

2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA PANDEMIA

No contexto da pandemia, o primeiro ponto a ser abordado como dificuldade para toda a sociedade foi o distanciamento social, e não só nas relações íntimas, familiares. Esse distanciamento também interferiu fortemente nas relações sociais no geral, inclusive nas redes de ensino.

Sem dúvida as tecnologias favoreceram no sentido de o ensino não ser brecado. Contudo é inegável que as relações se tornaram mais distanciadas, sem espontaneidade e com objetivos mais pragmáticos. Para Moronte (2020):

> quando estamos em uma relação presencial, se torna mais fácil criarmos empatia com o outro, interagirmos de forma a tentar compreender o que se passa com cada colega, suas dificuldades, suas qualidades, seu jeito de ser (MORONTE, 2020, p. 222).

Assim, chama-se atenção para a escola, enquanto espaço de produção de saberes e de interações cotidianas. Nesse sentido, Freire (2018) relata que não é somente o estar dentro da escola, mas o que ocorre a partir dela, posto que, a educação também está nas relações deliberadas no contexto a qual ela está inserida, transformando a presença em convivência. Pois a educação presencial possibilita lógicas de comprometimento e cooperação entre alunos e professores que são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Importantíssimo salientar que, o ensino presencial também possibilita que os recursos e estratégias utilizadas sejam dispostos de forma coletiva, democrática e homóloga. O que não se pode dizer do ensino remoto, afinal, já que este não chega aos alunos na mesma proporção, dadas as limitações de famílias mais vulneráveis, em alguns casos os alunos sequer são alcançados (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

Nesse ínterim, pode-se citar como outro obstáculo encontrado pelos professores e alunos a dificuldade ou falta de acesso à *internet,* tanto de estudantes e quanto do corpo docente. Pois para maioria da população, as tecnologias fazem parte de sua realidade, porém, muito associadas às interações sociais, aplicativos de mensagens, sites e afins. Portanto o uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem e ensino formal é ainda inconsistente.

Em virtude dessa realidade, o desconhecimento dos discentes no manejo de tecnologias para elaborar uma aula atrativa e interativa também se mostrou como

grande obstáculo, pois, muitas vezes, o método acabou se constituindo apenas em um mero aprofundamento das metodologias tradicionais, com exercícios, correções e aulas expositivas. E, não em um aproveitamento da tecnologia para desenvolver técnicas mais atrativas e estimulantes de aprendizagem, fazendo com que essas ferramentas fossem utilizadas apenas como suporte para reprodução de metodologias consideradas tradicionais e ultrapassadas (SOARES, 2020).

Importante ressaltar que:

> as tecnologias, por si só, não são veículos para aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes, mas precisam estar integradas em ambientes de ensino-aprendizagem, situações que permitam ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados (MERCADO, 1999, p. 60).

Porém, nossos profissionais não tiveram tempo nem condições de aprender e se adaptarem ao uso dessas metodologias.

Igualmente, percebe-se que os professores esbarraram na realidade de verem seus lares se transformarem em estúdios de aulas e não raras vezes tiveram seus horários de trabalho estendidos, inclusive aos fins de semana, para atendimento aos pais e alunos. De forma a somar ao desgaste físico e psíquico desses profissionais transformando sua rotina numa sobrecarga complexa e difícil de lidar (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos mudanças profundas na rotina da sociedade em todos os contextos. A pandemia, decorrente da COVID-19 e o aumento do uso das tecnologias de interação e comunicação possibilitaram que o trabalho agora fosse executado a partir dos lares de milhões de trabalhadores no mundo todo. E, em praticamente todos os segmentos produtivos. Os processos de ensino e aprendizagem, também inclusos nessa realidade, apresentaram dificuldades relacionadas ao conhecimento técnico, científico e prático tanto de discentes como educandos e também dificuldades de acesso. Paradoxalmente, fizeram com que o medo do desconhecido e do que esse processo traria de consequências passasse a coabitar milhões de lares de professores e pais de alunos no mundo todo.

Portanto, o que a presença pedagógica *online* irá provocar posteriormente na prática dos professores e no resultado desse período ainda é incerto, todavia, é prudente que as práticas docentes não retrocedam a limitar-se aos livros, quadros, cadernos e atividades impressas, abrindo-se as possibilidades para novos estudos e pesquisas sobre os desafios e práticas de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias no pós-pandemia.

Assim, espera-se que, diferentemente da condição imposta pela pandemia, novas práticas mediadas com o apoio das tecnologias sejam proporcionadas nos ambientes escolares visando uma evolução que é nata e, que provavelmente não irá retroceder, exigindo esforços e aprendizados de todas as partes envolvidas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, R. M. *et al*. Como as medidas de mitigação baseadas no país influenciarão o curso da epidemia de COVID-19 ?. **A lanceta**, [*s.;l.*], v. 395, n. 10228, p. 931-934, 2020.

ARAUJO, R. M. *et al*. COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [*s.;l.*], v. 28, p. 864-891, 2020.

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Apontamentos sobre o uso das TICs nas aulas remotas: um estudo com professores da Educação Básica. Dialogia , n. 37, pág. 18144, 2021.

BRASIL. **O que é educação a distância?** Brasília: Ministério da educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRASIL**. Coronavírus -Monitoramento das Instituições de Ensino**. MEC: Brasília: Ministério da educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/coronavirus. Acesso em: 08 ago. 2021.

BEDFORD, J. *et al*. COVID-19: rumo ao controle de uma pandemia. **A lanceta**, [*s.;l.*], v. 395, n. 10229, p.1015-1018, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, [*s.;l.*], v. 9, n. 6, p. e180963699, 2020. Doi: 10.33448/rsd-v9i6.3699

COSTA, C. J. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [*s.;l.*], v. 15, n. 2, 2007. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63. Acesso em: 09 out. 2021.

DOTTA, S. *et al*. A mediação em aulas virtuais síncronas via webconferência. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [*s.;l.*], v. 22, n. 01, 2014. Doi: 10.5753/rbie.2014.22.01.56.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Lazzarotto, L. L. et al. A educação em ambientes virtuais: proposição de recursos computacionais para aumentar a eficiência do processo ensino-aprendizado. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [*s.;l.*], v. 19, n. 2, 2011. Doi: 10.5753/rbie.2011.19.02.42.

LEDERMAN, D. **Will shift to remote teaching be boon or bane for online learning**. Inside Higher Ed, 2020.

LUCA, J. Using blended learning to enhance teaching and learning. *In*: Proceedings of the Conference on Computing Education, 8, 2006. Austrália, v.52, p. 3-4, 2006. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/1151869.1151870.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOORE, M. G.; DIEHL, W. C**. Handbook of Distance Education. Fourth Edition**. New York: Routledge, 2019.

MORONTE, E. A. A pandemia do novo Coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. *In:* AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. **Pandemias e pandemônios no Brasil**. 1.ed. São Paulo: TirantloBlanch, 2020. p.219-228.

PETERS, O. A educação a distância em transição. São Paulo: Editora UNISINOS, 2004.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa,** [*s.;l.],* v. 15, n. e2016289, 2020. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094

SARMENTO, T. S.; GOMES, A. S.; MOREIRA, F. Classroom adaptations for blended learning practices. *In*: International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 6, 2018, p. 723-728**. Anais [...]**, Austrália. Doi: 10.1145/3284179.3284296 [GS Search]

SOARES, S. B. V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In*: SOARES, S. B. V., *et al*. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Editora Terra Sem Amos, 2020. p.5-14.

TAYLOR, S. The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease. **Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing,** [*s.;l.*], 2019.

WELLER, M. 25 Years of Ed Tech. **Au Press. Edmonton**, [*s.;l.*]*,* 2020.

CAPÍTULO XXI

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS NO COLÉGIO JOSÉ EUDENÍCIO CORREIA LINS, BARRA DE SANTA ROSA-PB

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-21

Edjaneide Silva Freitas [1]
Juliana Nóbrega de Almeida [2]

[1] Graduada em Geografia. Universidade Estadual da Paraíba– UEPB
[2] Doutora em Geografia. Professora da Universidade Estadual da Paraíba– UEPB

RESUMO

O presente artigo científico apresenta um estudo sobre o ensino de Geografia em tempos de pandemia: vivências no Colégio José Eudenício Correia Lins, uma escola do fundamental II (6º ao 9º ano) da rede municipal de ensino em Barra de Santa Rosa-PB. O principal objetivo dessa pesquisa científica é compreender o atual cenário do ensino de Geografia em meio à Pandemia da COVID-19. A metodologia da pesquisa apresenta-se numa abordagem qualitativa descritiva e exploratória; sobre os temas estudados. A pesquisa constatou que no contexto contemporâneo, especialmente no momento pandêmico entre os anos de 2020 e 2021, o ensino de Geografia vivenciou transformações com o novo modelo de educação baseado na perspectiva remota. Assim, o ensino de Geografia foi transformado e os professores e estudantes do Colégio José Eudenicio Correia Lins, vivenciaram de maneira concreta essa mudança, que levaram os mesmos a se adaptarem às aulas remotas e utilizar toda a criatividade para dar continuidade às atividades escolares. Diante disso, foi possível reconstruir e recriar as formas de ensinar, planejar, executar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem a partir das aulas remotas, especialmente por meio do uso das tecnologias digitais, ou seja, sem o chão da sala de aula, devido à pandemia. É notório que aumentaram algumas dificuldades, mas, foi possível ensinar e aprender mesmo em meio a pandemia, não da forma que queríamos, mas da forma que podíamos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Aulas remotas. Tecnologias digitais.

1. INTRODUÇÃO

O cenário de pandemia que vem sendo vivenciado desde os primeiros meses de 2020 se configura como um verdadeiro desafio para todos os setores da sociedade, em especial para a educação, onde escolas da rede pública e privada em todo o país tiveram que interromper o funcionamento de suas atividades acadêmicas como medida de prevenção para evitar o contágio pelo Coronavírus (SARS-CoV-2).

Diante do novo contexto novas práticas de ensino foram pensadas para adotar as aulas no formato remoto emergencial, e neste trabalho procuramos identificar os principais desafios no ensino de Geografia durante a Pandemia, quais as dificuldades encontradas nessa modalidade.

Diante disso, o ensino remoto constitui um grande desafio para os docentes já que a maioria não estava e continua não estando preparados para o uso das ferramentas tecnológicas aplicadas a sala de aulas, muitos ainda tinham em mente a ideia do ensino tradicional de que a aprendizagem se restringe ao espaço físico das paredes da escola. A pandemia deixou claro a necessidade de desmistificar essa ideia, e buscar alternativas em meios aos recursos tecnológicos para fazer o aluno construir conhecimento.

Motivadas por essa perspectiva, buscamos no presente trabalho abordar questões envolvendo o desenvolvimento do processo de implementação da nova prática de ensino das aulas em formato remoto, especificamente no ensino de Geografia, enfatizando as vivências de professores do Colégio José Eudenicio Correia Lins do município de Barra de Santa Rosa- PB,

Dessa forma, vamos expor a vivência dos professores de Geografia desse estabelecimento de ensino. Diante do cenário pandêmico, buscamos respostas para as seguintes problemáticas: quais os principais desafios para desenvolver o ensino de Geografia no contexto da pandemia? Como foi o processo de adoção de recursos tecnológicos no ensino remoto emergencial? O processo de formação do professor e as principais dificuldades? E se foi possível construir aprendizagem para os alunos?

Nesse contexto, o principal objetivo desta pesquisa é compreender o atual cenário do ensino de Geografia em meio a Pandemia da COVID-19. Para atender a tal objetivo buscamos de maneira específica: Identificar os principais desafios no ensino escolar em meio a Pandemia da COVID-19; explicar como se deu o trabalho dos

professores e meio a Pandemia da COVID-19; Evidenciar as estratégias adotadas por professores para continuar o ensino e aprendizagem em meio a Pandemia da COVID-19.

Para realização deste trabalho, utilizou-se, uma abordagem qualitativa e exploratória Segundo Gil (1999, p.94) "[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais". Nesse sentido, compreender o contexto do ensino durante a pandemia o qual os professores estão inseridos.

Em concordância, Denzin e Lincoln (2006), apontam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Já a pesquisa exploratória de acordo com Gil (1999) tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com leituras sobre os temas decorridos ao longo do trabalho, assim como, uma pesquisa documental sobre os documentos Oficiais como os documentos que tratam sobre a adoção e regularização do ensino não presencial no âmbito federal, estadual e municipal o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020, o Decreto Estadual nº 40.128 e a Resolução nº 001/2020 emitida pela Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa também é participativa e tem como objetivo envolver participantes e pesquisadores no estudo em benefício dos próprios participantes. E segundo definida por Brandão (1998, p. 43) como sendo "a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior".

Sobre a estrutura deste artigo divide-se 3 seções: a primeira cita os documentos legais que nortearam o ensino remoto em tempos de pandemia e discorre sobre o uso das tecnologias e as novas estratégias para o ensino de Geografia descrevendo as dificuldades enfrentadas por alunos e professores e quais e estratégias para atingir os alunos.

A segunda seção trata sobre educação remota e formação dos professores, vivências no município de Barra de Santa Rosa – PB, expõe como se deu a aplicabilidade do ensino remoto das estratégias no ensino de Geografia, a formação e preparação dos professores no seguimento da rede pública de ensino no Colégio José Eudenicio Correia Lins. Na terceira seção apresenta-se as considerações finais expondo os principais desafios e reflexões sobre o ensino remoto dentro do contexto socioeconômico da comunidade escolar durante o período de isolamento social.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) a educação é um direito universal, e através dela é possível realizar a inclusão das crianças no mundo social. A COVID-19, chega em 2020 com um panorama de contágio mundial em massa, provocando uma mudança no processo de ensinar e aprender levantando muitas dúvidas para quem não conhecia essa modalidade de ensino.

Sobre o ensino remoto emergencial, Charles Holges *et al.* (2020) descrevem:

> [...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornece acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (CHARLES HOLGES *et al.,* 2020, p. 7).

Pensando nisso, podemos considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, adotada como uma solução rápida e temporária onde a principal ferramenta utilizada é a internet, a fim de garantir que as atividades pedagógicas aconteçam e minimizem os impactos causados aos alunos.

No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) resolveu "elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas" como uma medida de ações preventivas à propagação da COVID-19. A partir desse momento

estados e municípios pensaram em estratégias para emitir resoluções e pareceres para reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

Segundo o parecer da CNE:

> Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente 17 a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Nesta mesma perspectiva, o governo federal adotou dia 1º de abril de 2020 uma medida provisória de nº 934, estabelecendo normas excepcionais, a não obrigatoriedade dos dias letivos, desde que seja cumprida a carga horária anual, posteriormente a medida provisória foi convertida na lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. O Art. 1º da MP nº 934 (2020) destaca:

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1 o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Nesse mesmo contexto documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no dia 28 de abril de 2020 também faz algumas observações sobre as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, segundo o mesmo com a supervisão e o apoio de adultos ao longo do tempo essas dificuldades vão diminuir e os estudantes vão adquirir maior autonomia, Além destas observações, o documento apresenta algumas sugestões de ações a serem desenvolvidas pelos professores, são elas:

> Elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC; Utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens; Distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; Realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; Oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; Estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; Realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e Utilização de mídias sociais de longo alcance

> (whatsapp, Facebook, Instagram) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020. p.12).

As estratégias acima citadas buscam considerar a necessidade de inovação e a criatividade tão necessárias nesse momento, para juntos buscar soluções e garantir que a aprendizagem aconteça. Além disso após 6 meses de suspensão das aulas presenciais, o Conselho aprovou no dia 06 de junho de 2020 a validação do ensino remoto até dezembro de 2021, seguindo a ideia da junção dos anos letivos de 2020 e 2021, as diretrizes valem para todo o país desde a educação básica até o nível superior, o documento também flexibiliza a aprovação escolar ao permitir a "redefinição de critérios de avaliação" para a "promoção" do estudante.

Recomenda também uma "especial atenção" à aprovação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6° ao 9º ano). Essa etapa de ensino registra alto índice de reprovação e abandono escolar. Apesar dos inúmeros desafios do ensino a distância durante a pandemia da Covid-19, aos poucos os professores, alunos e familiares conseguem adaptar-se à realidade, promovendo uma troca de aprendizagens satisfatória para o ensino de Geografia.

2.2. O USO DAS TECNOLOGIAS E AS NOVAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação se torna cada vez mais presente e urgente, o avanço das tecnologias de informação vem crescendo e ganhando espaço ao longo do tempo promovendo melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Durante a pandemia da Covid-19, o uso da tecnologia na educação ganhou destaque após as suspensões das aulas seguindo os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) de distanciamento social a fim de conter a Pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2).

As novas tecnologias oferecem de forma interativa novas oportunidades para promover um conteúdo dinâmico e que chama atenção do aluno permitindo o seu melhor engajamento. Segundo Silva (2010, p. 207) A importância do uso dessas tecnologias:

> [...] o contato com o computador, com o aparelho de videoconferência, data show e outras ferramentas tecnológicas avançadas de auxílio é imprescindível, e isso faz parte do cotidiano de educando e educadores, não

> se restringindo somente na escola, mas ao lar, casa de colegas, lan houses e muitos outros locais em que haja acessibilidade a estas ferramentas; contudo, existe a necessidade de análise e avaliação de qual ferramenta é necessária e apropriada

Nesse sentido o uso das tecnologias digitais nas atividades acadêmicas, deve ser visto com uma nova metodologia de ensino. Para Faustino e Silva (2020) a utilização da tecnologia como apoio educacional facilita as práticas e o desenvolvimento das aulas em busca de novos conhecimentos, faz ainda com que os alunos se tornem autores e co-produtores da informação obtida. A utilização das tecnologias na educação torna-se possível a partir da formação de professores, esta formação visa promover mudanças significativas na utilização dessas tecnologias, sendo necessário o professor rever as concepções do uso das mesmas em sala de aula.

São muitos desafios que a educação e os docentes enfrentam, a falta de conectividade e infraestrutura para realizar as aulas de casa a implementação de novas modalidades de ensino de forma rápida, devido à pandemia, deixando claro a necessidade de preparação dos professores e de toda equipe escolar, diariamente planejamento, dar a aula online, gravar vídeos, preparar materiais que possam ser compartilhados com os alunos, entre outros, são inúmeras funções do professor.

Segundo Gengnagel, Granville e Sobrinho (2019, p. 18):

> [...] as tecnologias, como as redes sociais na internet e os aplicativos dos celulares, podem ser grandes facilitadoras do processo de ensino. Entretanto, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a averiguação destas potencialidades, dos seus reais objetivos e dos resultados efetivos e visíveis dentro de uma sala de aula. Os desafios são presentes e fáceis de identificar, o papel do professor e das instituições de ensino é não os negligenciar e inseri-los cada vez mais na sua proposta educativa.

Segundo os autores acima citados, o uso das tecnologias se faz presente e necessária dentro do ambiente escolar, porém a mesma deve ocorrer de forma planejada para garantir que alunos e professores estejam preparados para utilização de aparelhos e aplicativos necessários, A suspensão das aulas em março de 2020 deixou claro a necessidade da inserção das tecnologias na escola de forma planejada e da formação continuada para os professores.

Embora a falta de formação fosse um grande empecilho à criatividade dos docentes se sobressaiu nesse momento, em que a utilização de atividades síncrona através de aplicativos como o *WhatsApp, Google meet,* Google Formulário e gamificação

e assíncrona – envio de atividades escritas para os alunos que não têm acesso aos meios e tecnologias de informação e comunicação se fazem presentes e necessárias.

Além da utilização de diferentes recursos, muitos professores se depararam com a desigualdade social, a dificuldade da aquisição de um equipamento utilizado no ensino remoto, segundo pesquisa do IBGE, apenas 57% da população do nosso país possui um computador em condições de executar softwares mais recentes. Outro estudo realizado em 2018, a Pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% dos lares no Brasil não possuem acesso à internet, o que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto.

Na busca de alternativas para a falta de motivação dos alunos para interagir com as aulas, os recursos oferecidos pela gamificação nas aulas de Geografia mostraram-se bastante pertinentes para motivar os alunos e provocar uma interação melhor com o professor e construir conhecimento sobre o conteúdo explorado. Segundo Breda e Picanço (2013), o jogo no Ensino de Geografia, pode despertar no aluno um interesse espontâneo e que facilita o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula ou fora dela, sendo, portanto, uma opção divertida para o aprendizado.

2.3. EDUCAÇÃO REMOTA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES (AS): VIVÊNCIAS NO COLÉGIO JOSÉ EUDENICIO CORREIA LINS, BARRA DE SANTA ROSA – PB

Devido o atual cenário pandêmico vivenciado pelo mundo inteiro, o qual afetou a vida da sociedade de um modo geral, especificamente o contexto educacional, uma vez que se fez necessário a suspensão das aulas presenciais de todos os níveis de ensino, tendo em vista que medidas como o distanciamento e o isolamento social foram impostos como forma de combate à proliferação da COVID-19. Tal fato levou instituições de ensino, professores e alunos a 21 mudarem suas rotinas e a principal mudança foi a transição do ensino presencial para o ensino através de aulas remotas.

Neste mesmo contexto, não diferente das demais instituições educacionais do Brasil inteiro, particularmente, se enquadra o Colégio José Eudenicio Correia Lins, situado em Barra de santa Rosa - PB, o qual foi fundado em 09 de novembro de 1968 com o nome de Colégio Barra de Santa Rosa, vinculado a Fundação Padre Ibiapina, uma entidade assistencial e filantrópica. A mudança de nome da instituição de ensino

ocorreu em no ano de 2012, através de um projeto enviado à Câmara Municipal homenageando um antigo diretor da Instituição, que hoje dá o nome da mesma.

Funciona nos três turnos, na sede do Colégio e num prédio anexo, atendendo a alunos do ensino fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos, procurando sempre uma metodologia que priorize a aprendizagem dos educandos. O Projeto Político Pedagógico (PPP), traz algumas especificidades da escola que conta com uma Diretora, três vice-diretores, trinta e oito professores, vinte e quatro funcionários e setecentos e três alunos do sexto até ao nono ano do ensino fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No dia 18 de março de 2020 a exato um mês do início das aulas presenciais, as mesmas foram suspensas por determinação do decreto estadual nº 40.128 de 17 de março de 2020, para prevenir o contágio com o novo coronavírus e garantir às medidas de segurança necessárias. A partir de então novas estratégias foram adotadas para as aulas retornarem, respeitando as orientações repassadas através da resolução da SEDUC nº 001/2020, de 30 de abril de 2020 cujo documento tinha o objetivo REGULAMENTAR e orientar o uso de recursos educativos através de canais digitais para os alunos do Sistema Municipal de Ensino, permitindo manter o processo de aprendizagem de forma remota (EAD e complementares).

Visando-se que nesse período de quarentena as crianças tenham o menor impacto possível, em relação no seu aprendizado e desenvolvimento escolar, as aulas remotas têm se tornando a forma mais viável, promovendo dessa forma uma relação da família com o aluno no processo de ensino e aprendizado dos mesmos.

Escola e professores estavam em fase de implantação dessa nova forma de ensino, fazendo planejamentos por videoconferência, a fim de se adequar a esse novo contexto o qual fariam parte da rotina da escola nesse período de pandemia. Eram nítidas as dificuldades que iriam surgir, já que todos foram pegos de surpresa desde direção a coordenação e professores.

Aos docentes ficou a responsabilidade de criar e gerenciar um grupo de *whatsapp* da turma utilizando os contatos telefônicos de alunos e responsável, digamos que uma espécie de tutor da turma ficando incumbido de adicionar os alunos ao grupo, manter a coordenação informada sobre o andamento da turma e sobre a entrada de novos alunos ou evasão dos mesmos, assim como, repassar informações importantes

para os alunos. A partir desse momento teve-se a oportunidade a conhecer melhor a realidade de cada aluno, e foram muitas as histórias dos obstáculos que iriam surgir, seja pela falta de acesso à internet, a falta de aparelho ou até mesmo pelas várias crianças que teriam que utilizar do mesmo aparelho para estudar, cabendo ao professor a sensibilidade de entender a realidade de cada aluno.

A equipe pedagógica do Colégio disponibilizou um cronograma de aula em que cada disciplina tinha um dia e horário disponível para que o professor tivesse um momento de interação com a turma, a disciplina de Geografia ficou para realizar sua aula na quinta-feira no horário da manhã de 09:30 às 10:45 horas, e no turno da tarde 15:00 ás 16:30 horas.

As estratégias adotadas para tornar a aula atrativa em um curto espaço de tempo era um verdadeiro desafio. A utilização do grupo de *whatsapp* para expor com orientações e direcionamentos para as aulas (figura 3) era a ponte para se chegar até o aluno, sendo preciso também a criação de canal no *youtube* para expor aulas gravadas para auxiliar o ensino e a preparação de slides com imagens e explicações de fácil entendimento, utilizando-se ainda do livro didático (Por dentro da Geografia – editora Saraiva) já que todos os alunos da turma possuem.

A sensação enquanto professor é de que o nosso trabalho se multiplicou, além de todas as responsabilidades que o docente já tem, como por exemplo, planejar, organizar e preparar aulas de forma interativa para chamar a atenção do aluno e atraí-lo, o mesmo precisou buscar vídeos que se enquadrassem dentro do conteúdo trabalhado e que tivesse uma linguagem de fácil compreensão, bem como gravar suas próprias vídeos aulas e quando não foi possível adaptar um lugar na casa para gravar, estes precisaram usar aplicativos de edições (kinemaster, InShot, OBS estúdio).

Além disso, coube ao professor preparar atividades impressas para os alunos que não tem acesso ao grupo, e precisam realizar tarefas com o apoio dos pais, quando esse apoio é possível levando em consideração o contexto social desses alunos. O ensino de Geografia busca compreender a natureza e também a relação com a sociedade, mostrando a importância do conhecimento geográfico para compreender o cenário atual, e as desigualdades sociais.

As aulas pelo *Google meet* eram muito importantes pois garantem uma maior interação entre alunos e professores, porém ocorriam de forma quinzenal tendo em

vista que nem todos os alunos tinham uma internet de qualidade para garantir a participação na aula. Na figura 4 em uma aula de Geografia turma 6º ano B utilizando o aplicativo *Google meet* contamos com uma boa participação da turma.

No atual contexto pandêmico a educação buscou um novo formato para seguir, as salas de aulas passaram a se configurar em um novo modelo e ocupando agora um espaço digital, com isso as práticas docentes também precisaram ser repensadas, para muitos os efeitos da pandemia significou trabalho dobrado de uma forma ainda não tão conhecida. Os professores tiveram que se adaptar a esse novo modelo de trabalho Home Office utilizando seus próprios equipamentos e ferramentas tecnológicas, internet doméstica, computador, dispositivos móveis, gravação e edição de videoaulas, ambientes de interação virtual em grupo *whatsApp* e através do aplicativo *Meet* e de jogos *online*.

Segundo Silva (2020):

> Os educadores, como todos os profissionais que alteraram seu local de trabalho, de presencial à Home office, precisam se cuidar, pois o fenômeno corrente tende a mudar o comportamento social. Contudo, não é o fim. Assim, cabe aos educadores se apropriarem das experiências disponíveis nesse tempo para analisar racionalmente alternativas para intervir de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (SILVA, 2020, p.9)

No dia 04 de maio de 2020 com a reorganização do calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Barra de Santa Rosa e posteriormente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, uma série de atividades foram desenvolvidas pelas equipes pedagógicas que realocaram as disciplinas, a carga horária e o conteúdo programático para serem realizadas no ensino remoto, fazendo uma adaptação, do ponto de vista metodológico, para seguirem o que foi planejado inicialmente em 2020.

Em reunião por videoconferência, foi decidido por unanimidade entre o corpo docente que seria utilizado o aplicativo gratuito *whatsapp* que permite troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos fortalecendo assim a conexão com os alunos.

Dando continuidade teve encontro de formação com os docentes através do aplicativo Google Meet com o objetivo de passar informações importantes acerca do ensino em regime especial, e para nortear os professores falar sobre a necessidade de adoção de novas metodologias para aulas sobre como conduzir os grupos.

Vale salientar as inúmeras atividades que os professores já desenvolvem diariamente: planejamento de aula, preparação de atividades, registro em diário online e reuniões pedagógicas. E outras novas funções surgiram com esse novo formato de aula, tudo de forma rápida, já que ao mesmo tempo em que tinha que buscar ferramentas, precisam se capacitar com o uso da mesma de forma rápida.

Durante todo processo de adaptação do ensino remoto, poucos foram os momentos de formação dos professores. A sensação era de estar vivenciando e enfrentando o desconhecido sem ter recursos e formação para vencê-lo. Sobre isso, Moreira e Schlemmer (2020) alegam que se faz necessário que: "se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural" (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020, p. 27)

Neste sentido no dia 13 de julho de 2020 a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), realizaram capacitações virtuais com professores e gestores de diversas redes municipais de ensino que aderiram a proposta com os objetivos principais a introdução dos professores às práticas de ensino remoto e mediação da aprendizagem através do uso de ferramentas digitais para comunicação entre escola e alunos em ambientes virtuais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) no seu parecer nº 5/2020 cita que o MEC (Ministério da Educação). Disponibilizou cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, com a finalidade de aperfeiçoar a formação dos docentes e diminuir os impactos causados pela pandemia.

Muitos docentes buscaram de forma particular aprender novas ferramentas e aprimorar suas práticas e através dos mesmos conseguiram alcançar de forma mais satisfatória seus alunos. O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, ou seja, o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer (SANTOS, 2018).

O ensino remoto não se trata apenas de atividades síncronas como aulas dialogadas via grupos de Whatsapp, e encontros pelo Google meet para explanação do

conteúdo. Para SANTOS (2018) o ofício de professor de Geografia vai além da aplicação de técnicas e métodos pedagógicos, pois envolve um sujeito que deve estar consciente do processo de construção de si próprio e do outro.

Segundo Nóvoa (2009) promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal.

As atividades impressas foi uma solução encontrada para promover a aprendizagem e conhecimento aos alunos da rede municipal que não possuem acesso à internet acompanhem as matérias da escola durante a pandemia, as atividades são enviadas a escola e entregue aos responsáveis pelos alunos a cada 15 dias, a fim de evitar aglomerações de pessoas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento social causado pelo atual cenário pandêmico da covid19 provocou a suspensão das aulas presencial e orientação para realização do ensino em regime especial mediado pelo uso de tecnologia, e adaptação das metodologias para o uso das novas ferramentas. Dessa forma, este artigo buscou compreender o atual cenário, fazendo algumas reflexões sobre o ensino de Geografia, sobre busca de estratégias com o uso das tecnologias para o ensino remoto, todo o processo de formação desse ensino e sobre a formação dos professores nesse período.

Ao longo do trabalho percebemos as mudanças causadas pela pandemia na educação, as práticas metodológicas e técnicas de muitos professores de Geografia que tiveram que mudar e se adaptar rapidamente. O trabalho que antes era presencial passou a ser remoto, os docentes precisaram aprender a utilizar meios tecnológicos e aplicar no processo de ensino e aprendizado por meio do uso das novas ferramentas digitais, programas de edição de vídeos, interações nas principais plataformas digitais de ensino e redes sociais.

O uso da tecnologia foi um importante aliado nesse processo já que está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos. Na busca por incentivar e motivar os alunos a participarem, o professor precisa pensar em práticas mais interativas para deixar as aulas mais interativas.

Porém ela também deixa ainda mais visível as desigualdades sociais existentes enfrentadas pelos alunos e como nesse cenário também reflete no nível de aprendizado já que enquanto alguns alunos usufruem de aulas mediadas por várias ferramentas como aplicativos de jogos, vídeo aulas preparadas e editadas de acordo com o conteúdo, aulas online com os professores permitindo uma interação maior e contato direito com os professores através dos grupos de WhatsApp, outros recebem um material impresso feito de forma resumida sem muitas orientações já que a escola dispõe de poucos recursos e tem um grande números de alunos que precisam pegar as atividades impressas.

Podemos considerar que a pandemia da COVID - 19 evidencia algumas fragilidades o papel desafiador enfrentados pelos professores que tiveram que (re)significar suas práticas pedagógicas para desenvolver um ensino de qualidade e mesmo diante de algo novo o qual não tinham formação e muitos continuam não tendo uma formação completa e adequada para desenvolver esse ensino, mais também deixa claro a superação por parte dos docentes que mesmo diante da falta de formação, se desafiaram e aprenderam novas formas de fazer a educação acontecer. Como sugestão para novos estudos pode-se realizar pesquisas qualiquantitativa sobre as dificuldades de acesso encontradas por alunos e professores com o uso das tecnologias.

Portanto, o ensino remoto trouxe desafios, pelos quais foi preciso reinventar o formato de aulas, de ensino e formação, pois, enquanto educador, isso foi positivo para aprendermos a utilizar novas tecnologias. Tivemos a descoberta de novas metodologias de ensino, com o auxílio de plataformas digitais que favoreceram a continuidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu (Org). (2006). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil. [S. l.: s. n.], 1988**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp.
Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, De 1º De Abril De 2020 nº 934, de 1 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino**

Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde Pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, [S. l.], 1 abr. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. 28/04/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**., D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32., ano 2020, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19. Acesso em: 11 jan. 2021.

BREDA, T. V; PICANÇO J. L**. O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na Geografia escolar.** IN: Encontro de Geógrafos da América Latina, 14., Lima, 2013. Anais, Lima: EGAL, 2013. p. 1-19.

DOS SANTOS, Francisco Kennedy Silva. **Estágio Curricular Supervisionado Na Formação Do Professor De Geografia: Reflexões Sobre O Papel da Prática De Ensino Para A Produção E Mobilização De Saberes Docentes**. Revista Ensino de Geografia (Recife) , v. 1, p. 28-39, 2018.

GENGNAGEL, C. L.; GRANVILLE, N. C.; SOBRINHO, H. C. **A utilização de aplicativos de celulares no processo de ensino e aprendizagem em Geografia**. In: Revista Querubim- Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15, n. 38 – coletânea seção especial – 2019. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_coletnea_hugo_sec_esp.pdf, acesso em 21 de fevereiro de 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST,T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review**, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote teachingand-online-learning#fn7. Acesso em: 10 setembro 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação Digital online**. Revista UFG, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079. Acesso em: 10 maio 2021.

NÓVOA, António. Educação 2021: **Para uma história do futuro**. Universidade de Lisboa, 2009.

SILVA, L. P. **"A utilização de recursos tecnológicos no Ensino Superior".** Revista Olhar Científico, vol. 1, n. 2, 2010.

SILVA, Lorena et al. **Educadores Frente À Pandemia: Dilemas E Intervenções Alternativas Para Coordenadores E Docentes**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 7, p. 53 - 64, 2020.

CAPÍTULO XXII

10 ANOS DE PIBID/QUÍMICA DO IFTM – CAMPUS UBERABA/MG: TRAJETÓRIA, IMPACTOS E DESAFIOS

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-22

Helena Liboni Rebello [1]
Karine Sant Ana Rodrigues [1]
Eduardo da Silva Pereira [1]
Lavynia Helena Cunha de Jesus [1]
Andreína Camila Oliveira Silva [1]
Renato Pavani [2]
Marinês Caetano da Silva [3]
Mayana Ferreira da Cunha [4]
Cláudio Márcio de Castro [5]

[1] Graduanda(o) do curso de Licenciatura em Química. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM - *campus* Uberaba, Uberaba-MG
[2] Professor supervisor, Escola Estadual Minas Gerais, Uberaba-MG
[3] Professora supervisora, Escola Estadual Paulo José Derenusson, Uberaba-MG
[4] Professora supervisora, Escola Estadual Professor Chaves, Uberaba-MG
[5] Professor Coordenador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM - *campus* Uberaba, Uberaba-MG

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – nasceu em dezembro de 2007 e possui o objetivo principal de incentivar a formação de professores do ensino básico no país. No IFTM o Programa iniciou suas atividades em 2011, com subprojetos na área de Química, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Computação. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a trajetória de 10 anos do PIBID/Química entre os estudantes bolsistas e voluntários do curso de Licenciatura em Química do IFTM - campus Uberaba - MG. A pesquisa é descritiva com abordagem quanti-qualitativa, incluindo a coleta de dados e a análise de relatórios das edições anteriores, desde 2011. Além disso, é apresentado um relato sobre os desafios enfrentados pelo PIBID e os pibidianos, com ênfase no cenário de pandemia. Os resultados da pesquisa indicam impactos positivos na formação pessoal e acadêmica dos licenciandos em Química, com destaque para a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas conveniadas da Educação Básica. Ressalta-se também as dificuldades impostas durante a interrupção das atividades presenciais provocadas pelo Covid-19, porém observou-se que, comparada às outras edições, este cenário de pandemia forçou uma maior capacidade de adaptação e criação de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de Química. PIBID. Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente deve associar teoria e prática. De nada adianta ensinar a um aluno de licenciatura todos os fundamentos teóricos educacionais se ele não entender que sua prática diária o fará enfrentar desafios que irão muito além da teoria. De tal maneira que, não podemos colocar professores em sala de aula, diretamente, sem que eles entendam princípios básicos de didática, psicologia ou história da educação.

Certamente há várias razões para incentivar ações e programas de formação continuada se, de fato, acreditamos na melhoria das escolas em nosso país e, portanto, na educação como direito de cidadania (SCHNETZLER, 2002). Ainda de acordo com a autora, destaque-se em primeiro lugar, a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional do professor, com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica, no ambiente coletivo de seu contexto de trabalho e, portanto, submetido às condições sociais de produção do seu trabalho docente.

Nesse contexto, é inegável que os desafios do mundo contemporâneo, peculiarmente os relativos às mudanças necessárias à educação escolar, incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores, cujos saberes e práticas tradicionalmente estabelecidas e disseminadas dão sinais inequívocos de esgotamento (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2012). Por isso, o curso de licenciatura é tão importante, porque integra aquilo que é teórico ao prático, ensinando e proporcionando as ferramentas para que os futuros professores possam construir suas aulas com embasamento sólido. Muitos autores discorrem sobre o tema, sendo que uma fala que resume bem a importância da articulação entre teoria e prática pode ser encontrada no trabalho de Barreiro e Gebran:

> A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO, GEBRAN, 2006, p. 22 *apud* BORSSOI, 2008, p. 6).

Tal articulação apontada nos dizeres acima remete aos princípios do Ensino, da Extensão e da Pesquisa, que são fatores indissociáveis e obrigatórios, conforme o estabelecido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 no que concerne à regulamentação do Ensino Superior (BRASIL, 1990).

Quando os referidos princípios são bem explorados e trabalhados, permitem uma integração entre aquilo que é ensinado dentro da faculdade e suas aplicações no "mundo exterior". É nesse momento que são inseridos os projetos de Ensino e Extensão, os quais possibilitam aos alunos um primeiro contato com escolas já assumindo o papel de docentes.

2. TRAJETÓRIA DO PIBID/QUÍMICA DO IFTM – CAMPUS UBERABA/MG

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID –, um dos mais notáveis programas voltados à formação docente no cenário brasileiro atual, nasceu em dezembro de 2007. O Ministério da Educação – MEC –, juntamente com a Secretaria de Educação Superior – SESu –, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, criaram o PIBID com o objetivo principal de incentivar a formação de professores do ensino básico no país.

Desde 2007, o Programa contou com pelo menos 8 editais em que foram selecionados projetos de Iniciação à Docência que atendessem escolas públicas em todo o país. O programa é organizado de forma que alunos de licenciaturas atuem em escolas, sob supervisão de professores destas, desenvolvendo projetos e se familiarizando com a docência desde os anos iniciais da graduação. Nisto, são contemplados com bolsas: os licenciandos, os professores supervisores nas escolas de educação básica, os professores coordenadores de área de cada curso de Licenciatura e o coordenador institucional. Na tabela a seguir, estão expressos os dados do número de bolsas concedidas por mês pelo projeto desde sua primeira versão (CAPES[1]).

Tabela 2 - Número de bolsas concedidas por mês através do PIBID

	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2019	2020
Licenciandos	2326	8882	3541	9104	40092	40092	72845	41007	29856
Supervisores	503	1167	732	1450	6177	6177	11717	5307	3729
Coordenadores de área	216	506	184	752	2498	2498	4924	1698	1177
Coordenadores de área de gestão	-	-	-	102	266	266	455	-	-
Coordenadores institucionais	43	51	51	102	288	288	319	265	245
Total	3088	10606	4508	11408	49055	49055	89805	48277	35007

Fonte: Autoria própria (2021)

[6] Informações disponíveis no site oficial da CAPES: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid

É possível observar que não há dados sobre o ano de 2008, pois o edital publicado em 2007 era de fluxo contínuo e, devido a este fato, durante todo o ano de 2008 foram recebidos e analisados projetos enviados pelas IES para a CAPES para que tivessem início em 2009. Além disso, também estão faltando os dados dos anos de 2015 a 2018 e este fato é devido à falta de clareza e detalhamento destas informações nos documentos oficiais disponibilizados no site da CAPES. Entretanto, é possível afirmar que no ano de 2016 foram distribuídas 89.905 bolsas, enquanto no ano de 2017 foram 82.378 e, por fim, no ano de 2018, 100.207 bolsas foram repassadas por mês.

A porcentagem de número de bolsas distribuídas teve um aumento constante de 2011 a 2018, e, a partir desta data, sofreu uma queda abrupta – mais de 50% de bolsas a menos se compararmos 2018 a 2019 – e continuou diminuindo em 2020. Importa, também, ressaltar que esse número de bolsas foi dividido entre licenciandos, coordenadores e supervisores participantes do PIBID em todo o país. Desde o primeiro edital, o programa abrange IES de todo o país, tendo atendido 236 escolas na primeira edição, de 2007, e chegando a 2.764 escolas contempladas em 2020.

No caso do IFTM, desde 2011, o Instituto participa do PIBID com subprojetos na área de Química, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Computação. Dentre todos os relatórios analisados, foi possível observar alguns padrões no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas, seus objetivos e variedades.

Uma das atividades que se viu no decorrer dos anos, nas diversas escolas participantes do projeto, foi a realização de aulas de reforço visando a preparação para o ENEM, contribuindo para que os licenciandos não apenas se mantivessem atualizados quanto aos conteúdos exigidos para o ingresso no ensino superior, mas que, também, pudessem estruturar aulas seguindo um planejamento que lhes permitissem contribuir para a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas.

Houve também a realização de atividades que possibilitaram “aos pibidianos o conhecimento das teorias que norteiam a educação”, como disposto no relatório de 2012, ou possibilitaram “aos licenciandos a manipulação de aulas práticas e vivenciarem o quanto a questão experimental é fundamental no ensino e aprendizagem”, concernente ao projeto desenvolvido em 2013.

Outra metodologia bastante utilizada no decorrer dos anos e nos distintos projetos de PIBID, foi o uso do lúdico como instrumento para aprimorar o ensino e a

aprendizagem em sala de aula. Exemplifica-se com o tabuleiro em forma de átomo, contendo os elementos da tabela periódica, que foi criado e utilizado pelos pibidianos em 2013 para facilitar o entendimento a respeito do conteúdo proposto. Algo semelhante foi utilizado em 2015 e em 2016, com a confecção de jogos visando abordar conceitos químicos de um modo mais descontraído sem perder o foco na construção de conhecimento.

Ainda, temáticas objetivas foram propostas no decorrer dos anos como ciclo da água, preservação do meio ambiente, química ambiental (efeito estufa, destinação de lixo, plantações etc.), de maneira a não tratar dos conhecimentos da Química apenas em teorias, ou com questões cujos conteúdos parecessem algo distante dos estudantes.

Tratou-se, assim, de conciliar prática com teorias de maneira que as experiências, saberes e vivências dos estudantes das escolas públicas também fossem utilizados. Uma metodologia pedagógica que rompe com o paradigma tradicionalista de aula de maneira a permitir aos alunos compreenderem serem formadores ativos de seus próprios conhecimentos, agentes capazes de modificar o mundo com seus saberes e, assim, contribuindo para uma formação completa, que vai além da intelectualidade, mas também abrange a cultura, sociedade e cidadania.

3. OS IMPACTOS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PIBID E SEUS PIBIDIANOS

Ao notarmos a importância de projetos e programas, que qualificam e promovem a relação entre teoria e prática docente, percebemos o impacto que estes causam na vida, pessoal e acadêmica dos demais autores do ambiente escolar. Portanto, este tópico vem para discutir e analisar os impactos causados pelo PIBID, nas diferentes esferas educacionais, além dos desafios enfrentados pelos licenciandos, bolsistas e voluntários, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Com base em dados apresentados, anteriormente, em relatórios de projetos anuais, disponibilizados pela coordenação do PIBID, percebe-se que para os discentes o programa trouxe impactos positivos além de desafios que contribuíram para sua formação sendo considerados indispensáveis para o processo formativo (FAZENDA, 1993, p. 2-10).

Primeiro, deve-se lembrar que didática consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos, que serão utilizados na construção de determinado tema para um indivíduo ou grupo, como citado por Libâneo:

> [...] a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. (LIBÂNEO, 1990, p. 52).

Portanto, para melhor compreendermos e analisarmos a didática, observaremos os impactos marcantes que ocorreram durante o PIBID. A participação de licenciandos bolsistas e voluntários no cotidiano escolar das escolas concedentes permite a elaboração, aplicação e revisão de projetos que variam de acordo com a diversidade do público-alvo e, consequentemente, leva a confecção de materiais e atividades didático-pedagógicas que buscam a integração de metodologias inovadoras que podem ser usados posteriormente durante o exercício da docência. Com a utilização de métodos pedagógicos que promovam a experimentação e relaciona teoria e prática para garantir um desenvolvimento processual de seus educandos, o professor garante a compreensão individual e coletiva. Desta forma, ao professor, faz-se importante a percepção de aspectos internos e externos que garanta ao processo de ensino-aprendizagem em diferentes modalidades de ensino relacionadas à construção do conhecimento.

Porém, as instituições de ensino regulares precisam cumprir com os objetivos e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, como regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 1996).

Sabendo disso, é perceptível a dificuldade de utilizar metodologias não tradicionais, sendo essas as dificuldades mais comuns enfrentadas pelos pibidianos. Com isso, tornam-se comuns a utilização de métodos tradicionais que, além de não dar significância à educação, não leva em consideração o conhecimento prévio do estudante resultando na omissão de saberes populares provenientes das mais variadas culturas. Sabendo disso, o PIBID faz-se necessário, não só para o aprimoramento e formação de novos docentes, mas também na inclusão de novas práticas pedagógicas que garantam

um ensino-aprendizagem significativo. É necessário que durante esse programa sejam propostas e realizadas atividades que fujam do tradicionalismo educacional e que relacione os saberes populares e conhecimentos científicos. Desta forma será possível a familiarização da química, quanto ciência, proporcionando a transdisciplinaridade, relacionando-a com o cotidiano.

Quando falamos da importância de serem considerados os saberes populares, nos transportamos às citações de Chassot (2018) quando afirma que estes necessitam de valorização e conscientização referentes às suas funções, merecendo sua inserção nos mais variados contextos sociais sendo função do professor, da escola, e da comunidade escolar.

> Pessoas detentoras de riquezas nos saberes populares estão disponíveis para que conheçamos o que elas sabem. Usualmente não oferecem dificuldades para a disseminação, pois consideram que seus conhecimentos, por terem sido produção coletiva, são da comunidade. (CHASSOT, 2018, p. 248).

Concomitante a isso, percebemos que, os educadores conseguem absorver e, por conseguinte, edificar aulas que utilizam métodos que garantam a exploração e a experimentação, tornando a aula um momento prazeroso e enriquecedor de troca de saberes.

De acordo com Feyerabend (2011), os benefícios educacionais surgem à medida que as possibilidades metodológicas aumentam, ao passo que a uniformização afetará o processo educacional. Assim, ao analisarmos os resultados desta e de outras edições do programa, nota-se que as capacidades de inovação, criação e adaptabilidade são aprimoradas uma vez que os pibidianos apresentam facilidade de, em conjunto, desenvolverem ações e soluções relacionadas à realidade institucional, além de adequarem-se rapidamente às condições defrontadas. Tudo isso colaborou para que os licenciandos envolvidos obtivessem uma melhor desenvoltura e uma melhor formação diante das adversidades encontradas no ambiente escolar.

4. O PIBID/QUÍMICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Minas Gerais está entre os três melhores estados no Índice de Educação à Distância, segundo estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas. O Regime de Estudo não-presencial desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) alcançou nota 5,83, bem acima da média nacional (2,38). O levantamento

considerou as ferramentas implementadas durante o período da pandemia da Covid-19, nos 27 estados e nas capitais. O estado também se destacou por ter maior cobertura e pela agilidade na implementação do ensino remoto para os alunos da rede estadual.

A retomada das atividades presenciais em boa parte das escolas da rede estadual de Minas Gerais tem proporcionado aos alunos o ensino semipresencial. Nele, a possibilidade da presença em sala de aula se junta às ferramentas já utilizadas durante o Regime de Estudo não-presencial, tais como o aplicativo Conexão Escola 2.0, as teleaulas do Se Liga na Educação e, a principal delas, os Planos de Estudo Tutorados (PETs).

O PET é um material apostilado disponibilizado pela Secretaria de Ensino de Minas Gerais que está sendo utilizado pelos professores como material norteador no ensino remoto durante o período de pandemia. Nestas apostilas, os assuntos estão divididos em tópicos com teoria, exercícios e link de videoaulas como material complementar. Os diretores da rede estadual de ensino solicitaram a implantação do material devido à dificuldade que os alunos têm para acessar o meio virtual. Neste caso, a Secretaria de Estado solicitou aos gestores escolares que analisassem e definissem as melhores formas de distribuição dos PETs para esses estudantes que não têm acesso aos meios virtuais. Os alunos que por suas dificuldades não possuem acesso à internet em casa, tem a opção de recolher o material na escola e assim efetuar suas atividades em casa.

O material possui textos que auxiliam a compreender o conteúdo, de 1 a 5 exercícios por capítulo ou por semana de estudo, sumário, mapas mentais e sugestões de vídeos do YouTube como material complementar. A equipe da escola realiza a adaptação do material para os alunos e, após o recolhimento do material na escola, os alunos têm um prazo para sua conclusão e entrega.

O PIBID neste período de pandemia realiza suas atividades de forma remota, utilizando para isto diversas ferramentas, tais como Google meet para as reuniões com os supervisores e Whatsapp para comunicação rápida e grupos de estudo. Power Point e o Canva foram utilizados para produção de diferentes materiais para serem apresentados nas aulas e postados nas redes sociais. Dentre os materiais produzidos, destaca-se:

- *Banners:* A atividade teve como proposta a produção pelos pibidianos de atividades interativas com o tema Covid-19 com o objetivo de conscientização sobre os cuidados com a higienização das mãos e ambientes comuns de convívio, uso de máscara e distanciamento social.
- Vídeo aulas teóricas e experimentais: Os Pibidianos produziram vídeos apresentando conteúdos na área de química, com apresentação de experimentos utilizando materiais alternativos de fácil acesso e que fosse possível sua realização em casa e com segurança.
- Produção de PETs: Considerando que não foram disponibilizados PETs para turmas de Educação de Jovens e Adultos, os pibidianos então produziram esse material apostilado para essas turmas.

5. CICATRIZES DA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

O primeiro caso de covid-19 confirmado no Brasil ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020 e, no mês seguinte, a OMS declarou oficialmente a pandemia (CAVALCANTE, 2020, p.2).

Todo o histórico retratado sobre o aumento de desemprego dia após dia causou grandes preocupações a todos os bolsistas. O cenário que se desenhava era de uma possível desvalorização cada vez maior da educação e de seus profissionais. Com relação aos bolsistas via-se ali uma possibilidade de o Programa ser comprometido pela provável interrupção do ensino, tendo graves consequências na formação dos futuros professores. Porém após reuniões governamentais, foi decidida a continuidade das atividades escolares através do Ensino Remoto Emergencial, como descrito abaixo:

> No que tange à Educação Superior, notou-se a adoção do Ensino Remoto Emergencial – possibilitado pelo parecer nº 5 de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado em partes pelo MEC, em 1º de junho de 2020. Com relação à Educação Básica, especificamente no Estado de Minas Gerais, as escolas estaduais também adotaram formas de estudo remotas. Assim, foram necessárias várias mudanças no sistema educacional para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam, apesar dos diversos obstáculos, sejam eles relacionados ao acesso à internet ou às condições de organização familiar. (BONCOMPAGNI *et al.*, 2021, p.1).

O desinteresse e a falta de foco nas atividades escolares devido à quantidade de distrações existentes são alguns dos pontos mais observados dentre os professores. A

interação social interrompida devido ao distanciamento exigido, revelou impactos bastante negativos na condição física e emocional de adolescentes e jovens. Além disso, devido à falta de convívio no ambiente escolar com colegas, professores e amigos, sentimentos de solidão e abandono podem ter sido desencadeados com possibilidades de depressão. Para muitos estudantes houve a necessidade de procurar emprego e os estudos ficaram ainda mais difíceis. Tudo isso somado às dificuldades de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial podem comprometer o engajamento educacional, e em consequência, aumentar a evasão escolar.

Neste cenário, o fomento das bolsas nunca foi tão importante, não só por viabilizar as atividades propostas pelo Programa, mas também por oferecer um mínimo de condições para os discentes, colaborando para a diminuição das evasões. Com a suspensão do ensino presencial no IFTM, muitos alunos voltaram para suas cidades, a fim de diminuir despesas com aluguel. Muitos deles, ao retornarem, depararam-se com um ambiente sem uma estrutura mínima de estudos (sem computador ou internet). A bolsa, nestes casos, fez e continua fazendo toda a diferença na vida desses alunos, ao auxiliar na compra de eletrônicos na forma parcelada, na contratação de pacotes de internet ou até mesmo no sustento do aluno.

No entanto, na reta final desta edição do PIBID, estudantes e professores estão passando por incertezas com relação à continuidade do Programa. Há meses todos os envolvidos (pibidianos, supervisores e coordenadores) estão sem receber suas bolsas, deixando todo o cenário ainda mais difícil. Mas, as consequências sofridas pela Educação com a implementação das atuais políticas é um assunto para um próximo capítulo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável as contribuições que o PIBID oportuniza à formação do bolsista e voluntário de iniciação à docência com relação a reflexão sobre a atividade docente no contexto real no qual ela acontece. Desde seu início verificou-se um aumento no número de escolas participantes do Programa e consequentemente no número de bolsas ofertadas através de editais. Porém, esse número teve uma queda de mais de 50%, de 2018 a 2020. Muitos desafios são postos, porém de acordo com análises de relatórios de edições anteriores do Programa, os pibidianos realizam as atividades de maneira bastante satisfatória, sempre com muita criatividade e capacidade de

adaptação. Com o cenário da pandemia provocado pelo Covid-19, novos desafios somaram-se aos já existentes. Os desafios ficaram ainda maiores em conseguir de forma satisfatória manter os adolescentes motivados e focados nos estudos. Desemprego, falta de socialização, dificuldade de foco, falta de estrutura mínima de estudo são fatores elencados que impactam de maneira bastante significativa na rotina de estudos, tanto dos estudantes do ensino básico quanto dos pibidianos.

AGRADECIMENTOS

Nossos sinceros agradecimentos a cada voluntária(o) e bolsista do PIBID/Química que, mesmo em um cenário de incertezas pela falta de pagamento das bolsas, continuaram a executar cada uma das atividades por acreditar que a educação é fonte transformadora de futuro. Agradecemos também à CAPES, pelas bolsas de fomento concedidas.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M; ZANON, D. P. **Didática: questões de ensino.** Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009.

BONCOMPAGNI, A. L.; MAIA, T. L.; MAIA, V. M.; MARTINS, J. C.; OLIVEIRA, A. G.; RUAS, T. S.; SILVA, A. L. R.; SOUZA, L. C. "Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto", em **Revista Ponte**, 1, mai. 2021. Disponível em: < https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto > Acesso em: 05/11/2021.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

CAVALCANTE, J. R., CARDOSO-DOS-SANTOS, A. C., BREMM, J. M., LOBO, A. P., MACÁRIO, E. M., OLIVEIRA, W. K., FRANÇA, G. V. A. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde,** 29, 1-13, 2020.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: Questões e desafios para a educação.** 8 ed. Ijuí: Unijuí, 2018.

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 368p, 2012.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1993.

FEYERABEND, P. K. **Contra o método.** Tradução Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Unesp, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** Brasil: Cortez, 2017.

Minas é destaque em Índice de Educação a Distância, segundo estudo da FGV, fev. 2021 Disponível em: < https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11257-minas-e-destaque-em-indice-de-educacao-a-distancia-segundo-estudo-da-fgv > Acesso em: 05/11/2021.

NOGUEIRA, K. S. C., FERNANDEZ, F. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Revista Ensaio,** 21, 1-27, 2019.

Primeiro caso de COVID-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro, jul. 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro > Acesso em: 05/11/2021.

PIBID, set. 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid > Acesso em: 05/11/2021.

Relatório Anual De Atividades Programa Pibid, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Triângulo Mineiro, 2015. P. 103-108.

Relatório Anual De Atividades Programa Pibid, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Triângulo Mineiro, 2016. P. 100-103.

Relatório Anual De Atividades Programa Pibid, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Triângulo Mineiro, 2017. P. 191-196.

SCHNETZLER, R.P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. **Revista Química Nova na Escola**, 16, 15-20, 2002.

SILVA, M. G. L., MARTINS, A. F. P. Reflexões do PIBID-Química da UFRN: Para Além da Iniciação à Docência. **Química Nova na Escola,** 36, 101-107, 2014.

CAPÍTULO XXIII

SABERES INTEGRADOS NO ENSINO DE PROJETO: ESTUDO DE CASO EM DISCIPLINA DE ESTÚDIO DE ARQUITETURA E URBANISMO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-23

Cristienne Magalhães Pereira Pavez[1]

[1] Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Mestrado em Construção Civil. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ. Professora do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Centro Universitário SOCIESC – UNISOCIESC.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar uma aplicação de ensino de projeto com uma visão holística, em um caso de disciplina de projeto para curso de Arquitetura e Urbanismo. A metodologia aplicada neste artigo foi o estudo de caso, com a organização em três partes principais: a primeira é introdutória, na segunda se explana o desenvolvimento teórico; na terceira se apresenta o estudo de caso em que se aplicou a taxonomia de Bloom e sua dimensão cognitiva das seis categorias. O resultado desta prática foram atividades que envolveram a interdisciplinaridade com integração horizontal, com foco nos objetivos e assim um todo coeso e holístico. Como desdobramento final, tem-se a mensuração positiva das avaliações realizadas com os estudantes. Este artigo contribui para as práticas de ensino em disciplinas de projetos de cursos de Arquitetura e Urbanismo e também para outras áreas que trabalhem com projetos integrados.

Palavras-chave: Ensino de projeto. Projeto de Arquitetura e Urbanismo. Taxonomia de Bloom. Saberes integrados.

1. INTRODUÇÃO

O ensino tradicional é um modelo questionado por muitos educadores pois limita a aprendizagem por ter foco no ensinar (o professor transmissor) e não no aluno, além de ser um modelo com conteúdos fragmentados (RODRIGUES, MOURA, TESTA, 2011). O que se espera das novas propostas de educação é uma integração dos saberes com um pensamento complexo que considere a diversidade dos discentes.

Neste estudo se pretende demonstrar uma aplicação de ensino de projeto com uma aprendizagem holística. O que se busca discutir é um modelo de ensino interdisciplinar em que a conexão dos conteúdos se dá em uma matriz de relações cíclicas dos objetivos de cada disciplina. O desenvolvimento desta proposta será apresentado em quatro partes, sendo a primeira introdutória que inclui justificativa e objetivos. Na segunda apresenta-se o referencial teórico em que se discute: 1) a educação tradicional e o ensino de projeto; 2) metodologia holística em projeto de arquitetura e urbanismo; 3) taxonomia de Bloom no ensino de arquitetura e urbanismo. Será na terceira parte que a prática será apresentada com base na fundamentação teórica, descreve-se a atividade e o caráter holístico. O estudo de caso será com uma disciplina de ensino de projeto em que o modelo foi aplicado em duas turmas. Na quarta parte se apresenta os resultados e discussões.

O estudo sobre o ensino de projeto requer uma visão multidisciplinar para que os resultados da proposta sejam satisfatórios. O ensino por projeto tem foco no problema e para sua assertividade este precisa ser organizado de modo a dar vazão a criatividade do discente, e aos docentes cabe dar tutoria para este aprendizado (MUNARI, 2002).

Um profissional que desenvolve projetos na área da arquitetura e urbanismo se requer uma visão holísticas, pois “em geral, não é possível dizer qual parte do problema se resolve com qual parte da solução.” (LAWSON, 2011, p. 66).

2. ENSINO E APRENDIZAGEM EM PROJETO

2.1. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E O ENSINO DE PROJETO

Na didática tradicional o professor é o centro, aquele que detém o conhecimento e o transmite aos seus alunos, este último por sua vez tem papel de receptor de

conteúdos historicamente acumulados (RODRIGUES, MOURA, TESTA, 2011). Neste modelo de educação tradicional, "[...] o aluno vem até a escola com a cabeça essencialmente vazia e cabe à escola nela colocar um conjunto de conhecimentos factuais e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição destes conhecimentos através de provas e exames." (CAMPOMORI, 2004, n.p.).

Neste sentido, a característica que molda a educação tradicional é um ensino voltado para habilidades especificas com o objetivo de atender ao mercado de trabalho, onde a valorização da linguística e a lógica-matemática são os elementos que respondem as necessidades da indústria (CAMPOMORI, 2004).

O ensino tradicional tem suas bases no modelo cartesiano de estudos das partes em detrimento do todo. Neste modelo estão formatadas as disciplinas na grande da maioria das instituições de ensino, que separam e organizam os conhecimentos sem correlacioná-los ao conhecimento prévio do discente.

Uma explicação para a falta de integração entre disciplinas poderia ser a rotatividade frequente de professores em faculdades particulares, porém as pesquisas mostram que a segmentação do conhecimento é uma realidade de todas as instituições, independente de um quadro de professores formado por uma maioria de especialistas, mestres ou doutores. Um comportamento cultural, que se repete no mercado de trabalho, nos cursos e na sociedade como um todo (BATISTELLO, BALZAN, PEREIRA, 2017).

Este arquétipo de ensino-aprendizagem é reflexo de nossa sociedade, como reforça Morin (2003), somos nós que produzimos este modelo, e jugar algo na sociedade não pode estar baseado na ingenuidade de acreditar que temos a verdade absoluta, pois a sociedade está em nós e somos parte dela. Aprendemos nestes parâmetros e o desafio dos docentes é ensinar um novo modelo o qual ele não está familiarizado.

No ensino de disciplinas em cursos de arquitetura e urbanismo é frequente a falta de conexão entre as disciplinas, docentes e discentes, que estão habituados ao isolamento dos conteúdos em áreas especificas (BATISTELLO, BALZAN, PEREIRA, 2017). Mesmo as disciplinas de projetos, que deveriam ser multidimensionais, são trabalhadas de maneira isolada e abordam assuntos que não correlacionam as demais disciplinas do semestre ou mesmo em uma sequência equivocada sem considerar o conhecimento prévio dos semestres já cursados.

Para Morin (2003), o formato de disciplinas poderia ser útil se houvesse a conexão entre seus conteúdos. Com um modelo multidimensional se teria uma visão abrangente e sistêmica. A formação de uma rede de conexões entre os conhecimentos é uma necessidade do mundo atual (ou seja, um modelo de ensino holístico).

Isto posto, surge o questionamento: Como podemos trabalhar em disciplinas de projeto com a integração dos conhecimentos? Por ora, buscar uma pedagogia interdisciplinar seria um caminho, mas em uma perspectiva futura, a integração de toda a matriz do curso traria resultados mais assertivos, isto é uma necessidade em todas as áreas do conhecimento. Contudo, em cursos voltados para a criação a conexão dos conhecimentos se acentua, pois o projeto é o eixo de ligação presente em todos os semestres e seu objetivo deveria ser a multidisciplinaridade.

2.2. METODOLOGIA HOLÍSTICA EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO

A visão holística é uma percepção do todo, uma possibilidade de ser abrangente e não compartimentado (especialista), seria o oposto da visão cartesiana. Uma metodologia holística para ensino de arquitetura e urbanismo é uma necessidade inerente a prática das disciplinas de projeto. “As metodologias de projeto passíveis de serem enquadradas como holísticas são as que operam com modelagens do processo mais totalizadoras e compreensíveis, menos determinadas, mais flexíveis.” (CASTELLS, 2012, p.45).

Esta visão de integração e conexão permite resultados melhores aos problemas de projeto. Lawson (2011) destaca que esta percepção está relacionada aos profissionais mais qualificados. “Se houvesse uma característica única que pudesse ser usada para identificar os bons projetistas, seria a capacidade de integrar e combinar. Um bom projeto é quase como um holograma: a imagem inteira está colocada em cada fragmento [...]” (Ibidem, p. 66).

O pensamento complexo, uma teoria difundida por Edgar Morin, é um caminho para entendermos os problemas essenciais de contextualizar. Contudo o raciocínio compartimentado é o que domina nossa sociedade e precisa mudar para um refletir conectado (interdisciplinar), isto requer uma mudança cultural voltada a organizar e articular as informações, como uma teia de comunicação (MORIN, 2003).

A universidade é o ambiente de aprendizagem que pode conduzir para esta mudança paradigmática, e são muitos os pesquisadores e docentes preocupados em fazer esta transição, mas para isso toda uma estrutura administrativa e pedagógica deve estar voltada a este ambiente (CAMPOMORI, 2004).

No caso da estrutura pedagógica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, estes poderiam utilizar-se das disciplinas de projeto como eixo de conexão entre as demais. Tendo em vista que desenvolver um projeto é buscar a solução para um problema (geralmente complexo) e isto demanda uma visão abrangente e conectada entre vários saberes. Lawson (2011) corrobora com o exposto ao descrever que "os problemas de projeto não têm fronteiras óbvias nem naturais, [...]. Raramente se consegue discernir com precisão em que ponto acima do problema declarado é preciso começar e em que ponto abaixo dele se deve parar." (Ibidem, p. 63). Ou seja, para a solução de um projeto se que querer variados conhecimentos que são entrelaçados como uma rede, em diversos momentos.

A disciplina de projeto deve ser planejada para refletir uma visão de ensino de forma integrada. A primeira demanda é com base na ementa da disciplina, o docente deve definir os objetivos (gerais e específicos) em prol de uma correlação entre eles. Após esta etapa é necessário o planejamento dos conteúdos e estratégias de avaliação, as quais tem o intuito de medir a aprendizagem para monitorar e corrigir a condução (FERRAZ; BELHOT, 2010). "Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas." (Ibidem, p. 421).

Para orientar o ensino com uma visão holística, o uso de um planejamento educacional específico correlacionando os objetivos traria maior assertividade na meta principal que é a aprendizagem. Desta forma a Taxonomia de Bloom será apresentada neste estudo como um dos caminhos para conduzir a disciplina de projeto de arquitetura e urbanismo em processos por objetivos.

2.3. TAXONOMIA DE BLOOM NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

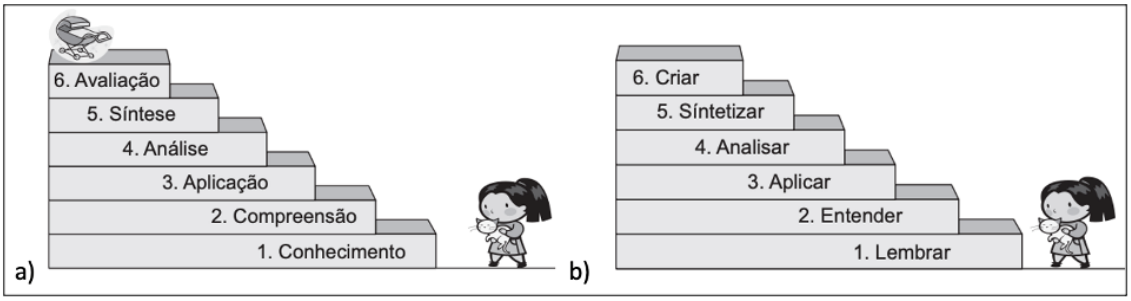
Para uma contextualização temporal sobre a taxonomia de Bloom é preciso narrar os fatos. Foi em 1948 que um grupo de psicólogos se reuniu em Boston e discutiram a necessidade de produzir conhecimentos sobre o processo de avaliação e

articulação entre os envolvidos. “A forma mais adequada para realizar tal tarefa foi a elaboração de um sistema de classificação de objetivos que se tornasse ponto de partida e base para o planejamento educacional [...].” (TREVISAN, AMARAL, 2016, p. 452).

Na taxonomia de Bloom existem três domínios principais, o Cognitivo, o Afetivo e o Psicomotor. Para o domínio cognitivo a relação de aprendizado está em dominar o conhecimento, habilidade e atitude. O foco está em fixar o conteúdo através da compreensão cíclica (o avanço de uma categoria para o outra requer um completo entendimento da anterior), com objetivos ordenados por hierarquias de complexidade (do simples ao complexo) e que se correlacionam. O domínio Afetivo está relacionado ao emocional com objetivos ligados as sensações e percepções. Já no do psicomotor a relação é motora e requer a coordenação corporal (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Os pesquisadores Anderson, Krathwohl e Airasian desenvolveram uma revisão na taxonomia de Bloom no ano de 2001, neste processo o tipo de conhecimento passa a ser tratado por substantivos e a forma de aquisição por verbos (TREVISAN, AMARAL, 2016). Na figura 1 se observa os dois modelos, sendo a primeira imagem (figura 1-a) a proposta inicial de Englehart, Furst, Hill e Krathwolh e a segunda imagem (figura 1-b) a proposta de alteração supracitada.

Figura 1 - (a) Taxonomia de Bloom – domínio do conhecimento Cognitivo, desenvolvida por Bloom, Englehart, Furst, Hill e Krathwolt; (b) Taxonomia de Bloom revisada em 2001, domínio do conhecimento Cognitivo, por Anderson, Krathwohl e Airasian.



Fonte - Ferraz e Belhot, 2010 (a) p. 424; (b) p. 427.

De acordo com Ferraz e Belhot (2010), a dimensão no processo cognitivo na taxonomia de Bloom – revisada, como visto na figura 1-b, possui seis categorias que podem ser resumidas como:1) Lembrar: reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos; 2) Entender: estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido; 3) Aplicar: executar ou usar um procedimento numa situação específica; 4) Analisar: dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes; 5) Avaliar: realizar

julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia; 6) Criar: colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos.

Para o uso na taxonomia de Bloom dentro de um ensino holístico se requer uma avaliação com foco na análise crítica para a solução dos problemas e que seja realizada de forma intermitente ao longo da formação acadêmica, "com um currículo que reconheça o valor de outras formas de inteligência, além da linguística e da lógico-matemática; [...]" (CAMPOMORI, 2004, n.p.).

Para o ensino de projeto em cursos de arquitetura e urbanismo este planejamento educacional não se altera e pode ser pensado sob a ótica das seis categorias. O processo projetual requer a formulação de um problema e que para resolvê-lo envolve esferas sociais e ambientais, associações que demandam a visão holística sobre o espaço.

O ato de projetar vai ao encontro com esta metodologia de ensino, pois a singularidade de cada estudante poderá ser levada em consideração. Na criação o "modus operandi, varia de projetista para projetista segundo sua preferência ou aptidões pessoais. [Estes] usam simultaneamente muitos métodos, que variam segundo qual se entenda que seja o melhor encaminhamento para resolver o problema [...]." (CASTELLS, 2012, p. 73).

3. APLICAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DE ARQUITETURA

O estudo de caso que se apresenta nesta pesquisa se refere a construção de toda uma disciplina de ensino de projeto, denominada Estúdio de Arquitetura e Urbanismo 1A (1ª fase), parte integrante do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, UNISOCIESC em Joinville/SC, a prática foi desenvolvida com duas turmas 2017/1, sendo a turma do matutino com 28 estudantes e a turma do noturno com 17.

Para a construção do planejamento reverso para a disciplina se seguiu a ementa institucional para a disciplina Estúdio para Arquitetura e Urbanismo 1A que constam nas normativas para o semestre de 2017/1:

> Reflexão crítica sobre a relação entre o homem e o espaço por meio da percepção corporal e suas relações imediatas. Discussão conceitual acerca das condicionantes de projeto. Introdução ao entendimento de cidade. Sensibilização a uma visão socioespacial das cidades em suas questões mais contemporâneas, despertando um espírito crítico e investigativo a partir de um processo de observação, vivência e experimentação do meio ambiente construído. Desenvolvimento da intersubjetividade a partir das experiências cotidianas" (ÂNIMA EDUCAÇÃO, 2016, n.p.).

O plano de ensino foi construído com base na correlação dos objetivos, que por sua vez foram pensados para atender a ementa. Nesta construção foi utilizada a taxonomia de Bloom, no domínio Cognitivo, com base nas seis categorias para a estruturação dos objetivos.

Para esclarecer como se deu esta construção é possível ver a matriz descritiva no quadro 1, sendo a primeira coluna as seis categorias, nas demais colunas os temas/conteúdos que foram desenvolvidos, nas linhas horizontais se observa a sequência de ações por categoria (ver cada conteúdo de cima para baixo). Na última coluna os quatro conteúdos são entrelaçados com uma atividade final que correlaciona todos os assuntos, todavia, desde o início até o final da disciplina se busca a solução para um mesmo problema, em um local previamente definido e seus usuários reconhecíveis (ver quadro 1):

Quadro 1 - Taxonomia de Bloom e interdisciplinaridade na disciplina Estúdio de Arquitetura e Urbanismo 1A

Categoria (taxonomia de Bloom - revisada)	**Conteúdos**				**Conteúdos Integrados (1 ao 4): Proposta final- Espaço de Convivência**
	1- Escala humana	**2-Percepção sensorial e espacial**	**3- Condicionantes de projeto**	**4-Processo de projeto**	
1. **Lembrar**	Aula expositiva (reconhecer)	Aula expositiva (reconhecer)	Aula expositiva (reconhecer)	Aula expositiva (reconhecer)	Revisão dos conteúdos (reproduzir)
2. **Entender**	Discussão (entender)	Discussão (entender e correlacionar)	Discussão (entender e correlacionar)	Discussão (entender e correlacionar)	Discussão (entender e correlacionar)
3. **Aplicar**	Vivenciando o espaço no campus.	Sentindo os espaços arquitetônico e sua escala.	Sentindo o espaço urbano no campus e as relações ambientais e sociais. Levantamento de dados.	Praticando modelos de processo de projeto	Implementando o escopo do projeto (que contempla todos os assuntos abordados). Esboços
4. **Analisar**	Organizando as percepções	Diferenciando as sensações	Atribuindo categorias	Atribuindo categorias	Verificar qual a opção mais adequada
5. **Avaliar**	Criticando o que foi vivenciado	Checando as sensações percebidas	Checando os dados coletados	Checando e Criticando os modelos	Definir a partir de critérios

Categoria (taxonomia de Bloom - revisada)	Conteúdos				Conteúdos Integrados (1 ao 4): Proposta final- Espaço de Convivência
	1- Escala humana	2-Percepção sensorial e espacial	3- Condicionantes de projeto	4-Processo de projeto	
6. **Criar**	Demonstrando com fotos.	Implementando com fotos e maquete.	Descrevendo com mapas e fotos.	Desenhando esquemas e justificativas.	Propor um projeto com justificativas, desenhos e maquetes.
Interdisciplinar (Disciplinas do semestre que foram correlacionada)	Fundamentos da Arqª e Urbº	Modelos e Maquetes	Fundamentos da Arqª e Urbº	Plástica	Fundamentos da Arqª e Urbº
	LAI	Plástica	Plástica	Modelos e Maquetes	Plástica
	Ergonomia e Desenho universal	Ergonomia e Desenho universal		Ergonomia e Desenho universal	Modelos e Maquetes
					Ergonomia e Desenho universal

Fonte: Autoria própria.

Na estruturação deste modelo também se apresenta a conexão interdisciplinar como já se expos no quadro 1. As demais disciplinas do semestre fizeram parte da disciplina Estúdio de Arquitetura e Urbanismo (figura 2) de maneira que os conteúdos abordados nestas foram citados, discutidos e aplicados.

Figura 2 - Quadro de horário da turma AUR 1AM, semestre 2017_1

IST - 2017/1
AUR1AM-BVA
SOCIESC, Albano Schmidt, 3333, Joinville, Brazil

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
1 7:27 - 8:15						Laboratório de Aprendizagem Intgrada AUR1AM-BVA
2 8:15 - 9:05	Estúdio de Arquittura e Urbanismo 1A Cristienne Pereira	Plástica Anna Paula Viana	Ergonomia e Desenho Universal Eliane Terezinha Schmitz Mafra	Modelos e Maquetes Linda Poll	Plástica Anna Paula Viana	
3 9:05 - 9:55						Estúdio de Arquittura e Urbanismo 1A AUR1AM-BVA
4 10:10 - 11:00	Estúdio de Arquittura e Urbanismo 1A Cristienne Pereira		Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo Graziela Demantova (AUR)	Modelos e Maquetes Linda Poll	Laboratório de Aprendizagem Intgrada Anna Paula Viana	
5 11:00 - 11:50						

Fonte: UNISOCIECS, 2017.

Após uma visão macro apresentada no quadro 1, tem-se a explanação de como as atividades foram desenvolvidas passo a passo, para isto a forma de explicar será na sequência em que as atividades e os conteúdos/temas foram trabalhados na disciplina.

3.1. CONTEÚDO 1: ESCALA HUMANA

Realizou-se uma explanação sobre as escalas da Arquitetura e Urbanismo (foco em escala humana, a relação do ser humano, a cidade e seus espaços), com leitura de artigo, apresentação de vídeos e discussão em sala para uma correlação entre as demandas do curso e as vivências de cada estudante (categorias lembrar e entender).

Após esta etapa os estudantes fizeram uma atividade prática em pequenos grupos, saíram pelo campus para perceber as diferentes escalas arquitetônicas e urbanas, vivenciando os espaços (categorias aplicar e analisar) (figura 3).

Figura 3 - Vivenciando o espaço arquitetônico e urbano no campus – alunos.

Fonte: Autoria própria (2017).

Na sequência, com o intuito de criar um posicionamento crítico sobre o que foi vivenciado os estudantes realizaram fotografias para demonstrar suas percepções e apresentaram para os demais grupos, criando assim uma atmosfera de novas discussões (categorias avaliar e criar).

Sobre a interdisciplinaridade (integração horizontal) pode-se destacar três disciplinas: 1) A disciplina de Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo apresenta as bases para entendimento profissional e também trabalha com este conteúdo sobre outras óticas, as quais foram percebidas e comentadas pelos estudantes nos momentos de discussão; 2) A disciplina LAI trabalha com o ser humano e sua conexão com o mundo, o que converge para o entendimento da escala humana na cidade. 3) Ergonomia, que trata do aspecto dimensional e a percepção de proporção do homem e seu espaço, com isto fazendo a ponte com a disciplina Estúdio em quase todo o processo.

3.2. CONTEÚDO 2: PERCEPÇÃO SENSORIAL E ESPACIAL

Realizou-se uma explanação sobre as percepções sensoriais e espaciais na Arquitetura e Urbanismo com imagens (em uma apresentação projetada em mídia) e discussão em sala correlacionando o assunto anterior de escalas humanas e resgatando as vivências individuais (categorias lembrar e entender). Após esta etapa os estudantes

fizeram uma atividade prática em duplas, exploraram no campus as sensações que a arquitetura pode proporcionar (categorias aplicar e analisar).

Na etapa final, o posicionamento crítico é estimulado pela escolha de sensações vivenciadas, verificando as que trazem estímulos negativos e positivos. Para apresentar sua criação realizaram fotografia e maquetes com o intuito de disseminar suas percepções para os demais estudantes. As maquetes ficaram expostas por um mês no campus (categorias avaliar e criar). Também expressaram sua relação com a atividade inserindo sua foto em escala na maquete criando uma maior conectividade proporcional e sensorial e retomou-se a escala humana (figura 4).

Figura 4 - Sentindo os espaços arquitetônico e sua escala

Fonte: Autoria própria (2017) - trabalho das alunas Daniela Brasil e Mayara Pereira.

A disciplina de "Ergonomia e Desenho Universal" apresentou as bases necessárias para o entendimento proporcional e comportamental, as disciplinas de Plástica e Modelos e maquetes permitiram a comunicação através da expressão gráfica e tridimensional

3.3. CONTEÚDO 3: CONDICIONANTES DO PROJETO

Promoveu-se uma explanação sobre as condicionantes do projeto iniciada pela docente com apresentação também das correlações entre escala humana e sensações arquitetônicas e urbanas (retomada dos conteúdos anteriores), depois desta explanação e discussão, os estudantes em forma de seminários (em duplas) expuseram exemplos na arquitetura e urbanismo de condicionantes ambientais (categorias lembrar e entender). Após esta etapa os estudantes fizeram uma atividade prática, exploraram no

campus as condicionantes sociais e ambientais e coletaram dados de uma determinada área que irão fazer o projeto final (categorias aplicar e analisar).

Na etapa final, o pensamento complexo foi instigado com a confecção de dois mapas 1) Mapa com foco no social, que incluía as seguintes informações: fluxos de pedestres, uso e ocupação do solo circundante, demarcação de vias e suas funções, identificação de mobiliários e equipamentos; 2) Mapa com foco no ambiental, que incluía as seguintes informações: mapeamento das vegetações, direção dos ventos, orientação solar, identificação de problemas de drenagens, condicionantes acústicas e visuais de interesse; Ambos os mapas permitiram uma visão do local como se estivesse inserido na cidade (que neste caso era o campus), e assim com o local de coleta de informações próximo a sala de aula permitiu uma maior interação e qualidade nas informações. Materiais estes que sintetizaram os conteúdos teóricos apresentados pela docente e na forma de mapa, com a visão crítica dos discentes após a análise de campo (categorias avaliar e criar) (figura 5).

Figura 5 - Mapa de condicionantes do projeto (a) aspectos sociais (b) aspectos ambientais.

Fonte: Autoria própria (2017) - trabalho das alunas Marcella Pradi e Pamela Hubner.

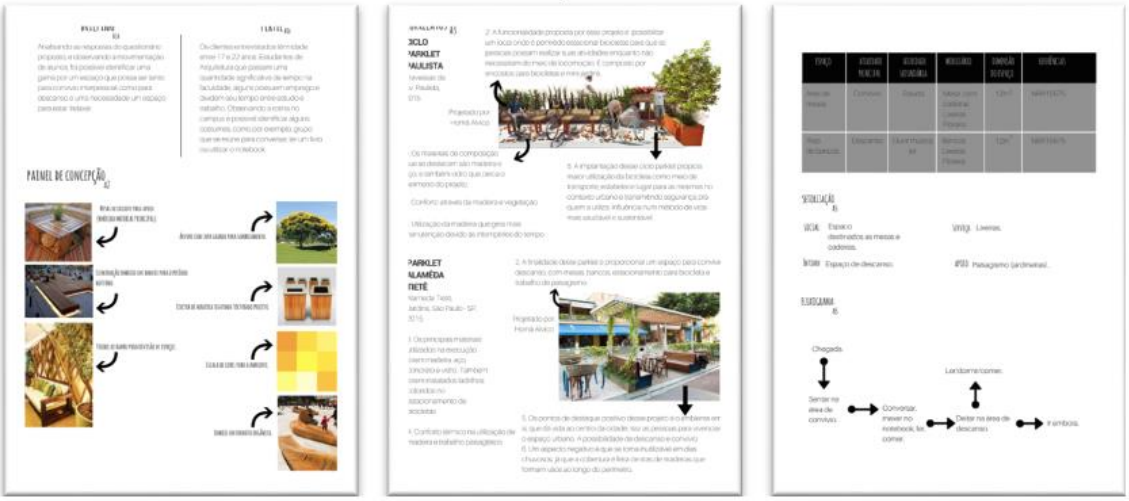
As disciplinas de “Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo” e “Plástica” foram correlacionadas, a primeira nas discussões sobre os aspectos sociais e a segunda como a instrumentalização da expressão gráfica necessária na confecção dos mapas, sendo esta habilidade necessária em todo processo da disciplina de estúdio e fez-se necessário uma maior integração entre os momentos que as atividades aconteceriam.

3.4. CONTEÚDO 4: PROCESSOS DE PROJETO

Realizou-se uma explanação sobre as diversas ferramentas que auxiliam o processo de projeto, entre elas textos, desenhos e maquetes; foram realizadas leituras

de artigos e capítulos de livros para a compreensão das ferramentas; por fim apresentação de imagens e discussão em sala sobre as teorias e sua abrangência profissional (categorias lembrar e entender). Na etapa seguinte os estudantes fizeram uma atividade prática individual para consolidar o conhecimento (categorias aplicar e analisar). Atividade em dupla em que produziram o processo de projeto com base nos conteúdos anteriores e com vistas para a etapa final. Neste processo de projeto solicitou-se: o briefing, o perfil dos usuários (nesta etapa os alunos saíram à campo para entrevistar as pessoas que usavam o local e entender suas necessidades – sendo o local o próprio campus), criação de um painel de concepção (com ideias do que poderia fazer parte da proposta final), análise de correlatos sobre espaços de convivência e por fim foram feitos esquemas para auxiliar na definição do programa e dos fluxos (figura 6).

Figura 6 - Processo de projeto aplicado a um espaço de convivência para o campus.



Fonte: Autoria própria (2017) - trabalho das alunas Marcella Pradi e Pamela Hubner.

Para que a disciplina fosse compreendida como um todo o retorno dos conteúdos se fez necessários e sempre com vistas para o objetivo final, sendo a atividade "Proposta de projeto" integradora e que conecta os assuntos da disciplina Estúdio e as demais disciplinas do semestre.

3.5. CONTEÚDOS INTEGRADOS: PROPOSTA FINAL- ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA

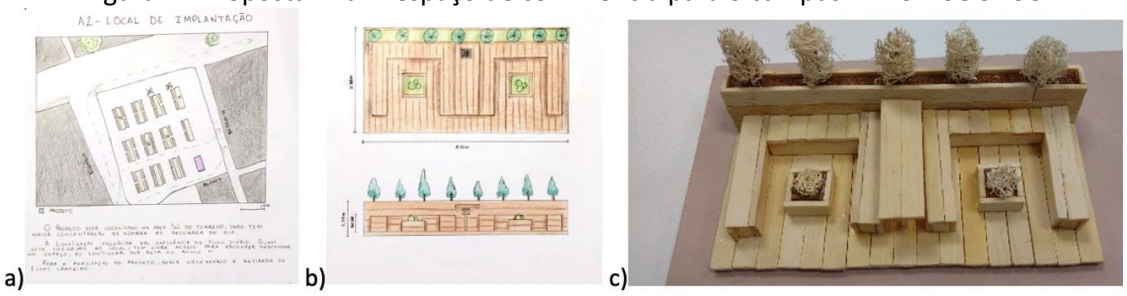
Com o intuito de apresentar a síntese dos conhecimentos adquiridos no semestre a última atividade prática é a proposta de um "Projeto de espaço de convivência para o campus", em que etapas anteriores já foram desenvolvidas para dar subsídio a esta criação. Cada conteúdo foi trabalhado na forma de teorias e práticas e

estas atividades desenvolvidas contextualizando com exemplo mundiais, nacionais e também o local da proposta (o entorno do edifício do Bloco H – Arquitetura e Urbanismo no campus BV – UNISOCIESC), por ser este o ambiente que ocorreria a prática final. Em destaque os dois últimos conteúdos/tema (Condicionante e Processo de Projeto) que foram trabalhados com o objetivo direto de subsidiar o projeto final.

A proposta final requereu dos estudantes a aplicação de pesquisa já realizadas, com um olhar para três pilares, 1) *pessoas*: com entrevistas realizadas com os usuários do espaço e analise sensorial do entorno (coleta realizada no conteúdo quatro); 2) *lugar*: estudo das condicionantes sociais e ambientais – sendo o espaço no próprio campus para facilitar as coletas de dados de todo grupo (coleta realizada no conteúdo três) e 3) *construção*: com pesquisa de materiais, tecnologias es análises de correlato (coleta realizada no conteúdo quatro). Com base nestes três pilares (e seus dados coletados) os alunos partiram para a parte criativa de desenvolver alternativas as quais durante as aulas foram feitas assessorias e discussões para conduzir as duplas ao melhor resultado possível.

Para a avaliação foi solicitada a apresentação de elementos para comunicar a ideias, sendo eles: 1) um memorial justificativo (figura 7-a), Desenhos e esboços (figura 7-b) e uma maquete (figura 7b) contendo o entorno e a inserção de um boneco trazendo a referência da escala humana.

Figura 7 - Proposta final – espaço de convivência para o campus BV- UNISOCIESC.



Fonte: Autoria própria (2017) - trabalho das alunas Marcela Barbosa e Milena.

O projeto final deveria trazer respostas ao problema, que era um espaço de convivência para a área externa do campus. Os elementos desenvolvidos no decorrer da disciplina deveriam ser justificados no memorial, sendo eles: 1) escala humana; 2) percepções sensoriais utilizadas no projeto; 3) condicionantes levadas em consideração na proposta; 4) processo de projeto; 5) etapas do trabalho; 6) soluções criativas. Para a

realização da avaliação se fez uma ficha de ponderações contendo os critérios previamente lançados (todos com base nos objetivos traçados inicialmente e seus respectivos conteúdos/temas) (figura 8).

Figura 8 - Ficha de Ponderações – Proposta de um espaço de convivência para o campus BV-UNISOCIESC.

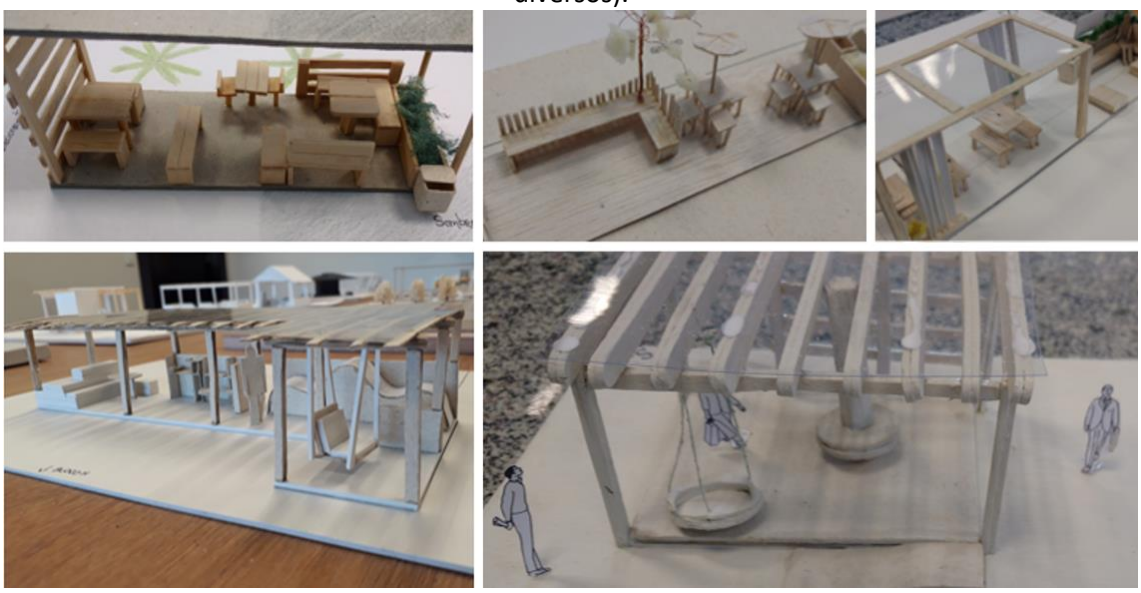
Proposta de espaço de Convivência		
Alunos:		
Descrição	PESO	
Apresentação	1	
Etapa 1 (Memorial Justificativo)		
1) Escala Humana (ergonomia)	1	
2) Aspectos Sensoriais,	1	
3) Aspectos Ambientais (conforto térmico e outros)	0,75	
4) Relação com o entorno (visuais e ligações de fluxos).	0,75	

Etapa 2		
Mapa do terr. Identificado	0,5	
Justificativa do lugar	1	
Etapa 3 (Esboço e Maquete)		
A proposta e ligação com o lugar	2	
Desenhos da proposta (Croquis - escala 1/50); Colorir!	2	
TOTAL (AS2)	**10**	
Desconto por atraso		
Nota final		

Fonte: Autoria própria (2017).

As maquetes permitem aos leitores do projeto uma visualização facilitada, por se tratar de um elemento tridimensional, faz com que se perceba as ideias com maior clareza. Também foi requerido aos alunos a inserção de bonecos em escala para a percepção da escala humana e informações sobre o entorno, para a correlação com lugar. Todos os trabalhos ficaram em exposição por um mês, o que fez com que os alunos das primeiras fases se sentissem valorizados e parte integrante do espaço (figura 9).

Figura 9 - Exposição dos trabalhos- Proposta final do espaço de convivência (trabalhos diversos).



Fonte: Autoria própria (2018). Produtos das turmas AUR 1AM e AUR 1AN.

A interdisciplinaridade foi possível com todas as disciplinas do semestre, pois os alunos puderam correlacionar os conhecimentos adquiridos durante os conteúdos/temas da disciplina Estúdio de Arquitetura e Urbanismo. Ao finalizar com a atividade síntese a aplicação dos conhecimentos entrelaçados se evidenciou, garantiu assim um ensino holístico dentro da disciplina e no semestre como um todo, com a integração horizontal das disciplinas da primeira fase do curso de Arquitetura e Urbanismo no semestre 2017/1.

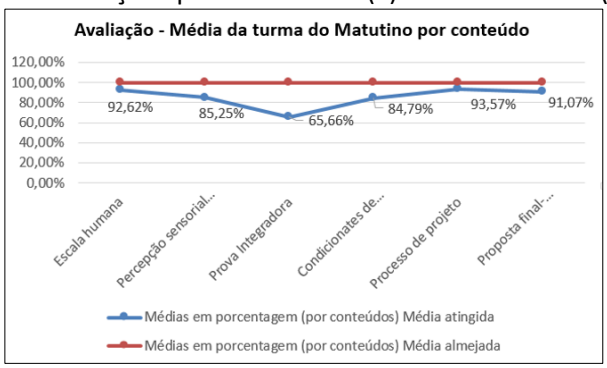
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

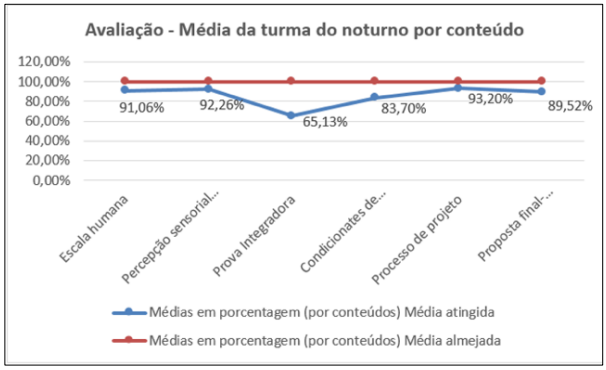
Com a aplicação de uma metodologia holística, tendo como base a taxonomia de Bloom no ensino de projeto de arquitetura e urbanismo o resultado se mostrou positivo durante todo o processo. O aprendizado ficou comprovado com o resultado final da disciplina em que 100% dos alunos (que concluíram todas as atividades) tiveram sua aprovação garantida com notas acima de 85 (considerando a média máxima 100 pontos), a turma do matutino atingiu a média geral de 87,6 e noturno com 86,5, resultados este expressivos quando comparamos com demais disciplinas de projeto em que as médias gerais são baixas e incluem reprovações.

Cada um dos conteúdos apresentados no quadro 1 tiveram avaliações independentes com foco nos objetivos e o resultado traçado inicialmente no plano de aula, as quais foram acontecendo ao longo do andamento da disciplina, com isto se tinha o controle e monitoramento da evolução das turmas.

Como se pode observar no gráfico 1, as médias avaliativas por conteúdo seguiram um padrão de notas altas (com rendimento acima de 80%). Sendo um desvio em ambas as turmas a avaliação denominada 'Prova Integradora', para este caso as turmas tiveram resultados negativos, tendo em vista que a média para a reprovação é 70% e em ambos (matutino e noturno) o resultado ficou abaixo disto. Esta avaliação inclusive fez com que toda a média das turmas tivesse uma baixa, se excluíssemos esta avaliação as médias das turmas para a disciplina Estúdio ficariam acima de 89%.

Gráfico 1 - Média das avaliações por conteúdo – (a) turma AUR1AM (b) turma AUR1AN





Fonte: Autoria própria

Sobre a avaliação denominada Prova Integradora, esta faz parte do corpo de notas, mas não foi mencionada como parte relacionada dos conteúdos, por se tratar de algo corporativo que considera todas as disciplinas cursadas no semestre pelo aluno. De acordo com a Resolução 148/2016 (UNISOCIECS,2016): "§ 2º. Entende-se por Prova Integradora a avaliação que agrupa diferentes disciplinas nas quais o aluno está matriculado e que ocorre a cada semestre, sendo elaborada de forma colegiada pelos professores das disciplinas participantes da avaliação." (UNISOCIESC, 2016, p.3). Das interferências desta avaliação, pode-se considerar que foi negativa para a disciplina de Estúdio por baixar a média da turma, mas para o semestre como um todo é um importante indicador, pois possibilita avaliar os resultados e práticas gerais e traz informações para a reavaliação das disciplinas que conduziram a resultados negativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo o objetivo de "demonstrar uma aplicação de ensino de projeto com uma visão holística" se fez exequível, pois com o uso da taxonomia de Bloom a organização dos objetivos da disciplina "Estúdio de Arquitetura e Urbanismo" foram inter-relacionados entre os conteúdos.

As categorias trabalhadas em cada conteúdo/tema e também na disciplina como um todo garantiu o formato de rede de relações, dando assim subsídios para um conhecimento interdependente em que era preciso concluir uma etapa (um objetivo ou conteúdo/tema) para seguir ao próximo e assim reforçando ainda mais o aprendizado.

Este estudo leva a compreensão de que é possível inovar nas práticas educacionais com foco no aluno em um ensino de aprendizado holístico. Uma visão de conectividade que se faz no planejamento, nas ações e em equipe, pois a parceria entre os docentes e discentes, ambos 'primordiais', conduzem a resultados assertivos.

REFERÊNCIAS

ÂNIMA EDUCAÇÃO. **Ementas convergentes – grade modular.** (Arquivo eletrônico). Disponível em: 28/10/2016.

BATISTELLO, P; BALZAN, K; PEREIRA, A. T. C. Integração no ensino de arquitetura e urbanismo: experiências com ateliês verticais. **Revista Projetar-Projeto e Percepção do Ambiente**, v. 1, n. 3, p. 47-59, 2017.

CAMPOMORI, M. J. L. A transdisciplinaridade e o ensino de projeto de arquitetura. **Arquitextos**, São Paulo, ano 04, n. 048.08, Vitruvius, maio 2004 <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.048/588>.

CASTELLS, Eduardo. **Traços e palavras: sobre o projeto projetual em Arquitetura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. 182 p.

FERRRAZ, Ana Paula C.M., BELHOT, Renato Vairo. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

LAWSON, B. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 296p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006. 120p.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. **Representação e complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-77, 2003.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011.

UNISOCIESC. Resolução 148/2016. do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário SOCIESC – UNISOCIESC. Publicado via sistema em 4 de jul. 2016.

UNISOCIESC. Software de fechamento de horários (SIAF). Disponível em: 14 jan. 2017.

TREVISAN, André Luis; AMARAL, Roseli Gal do. A Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, 2016.

CAPÍTULO XXIV

A PRÁXIS DO EDUCADOR NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO UMA EXPERIENCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-24

Alessandra Honorato Benfica Franco [1]
Daniela dos Santos Nery [2]

[1] Graduada do curso de Licenciatura em Filosofia. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
[2] Graduanda do curso de Licenciatura em Filosofia. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

RESUMO

A aplicação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio levanta uma problemática de caráter metodológico, quanto ao seu devido desenvolvimento. O texto apresenta uma abordagem segundo o ponto de vista Sofiste, que propõe a investigação e o diálogo entre Educador e Educando como o caminho que leva ao conhecimento. O objetivo deste trabalho é abordar a importância da inclusão da disciplina de filosofia no ensino médio bem como, seu significado, impactos positivos ou negativos existentes na concepção de alguns. Trata-se de uma breve revisão da temática, e posteriormente a discussão de um relato de experiência entre tantas metodologias adequadas a seu ensino, e destaca-se o método socrático de fazer Filosofia. Onde os elementos norteadores tem sua devida importância no processo educacional, devido à criação de mecanismos que farão parte da rotina pedagógica.

Palavras-chave: Educador. Ensino Médio. Experiência filosófica. Sofiste.

1. INTRODUÇÃO

O presente Capítulo apresenta uma abordagem segundo o ponto de vista Sofiste que propõe uma investigação e o diálogo entre o Educador e o Educando como o caminho que leva ao conhecimento, e para facilitar o desenvolvimento dessa proposta é fundamental que ocorram proeminentes mudanças nos pontos de vista dos conteúdos, na classe entre educador e educando.

> Na investigação dialógica, o educando conceitua, interpreta, raciocina, investiga, relaciona com o outro etc., isto é, perde o status de aluno passivo que apenas escuta a aula, copia a matéria, decora e faz prova, e o educador, por sua vez, torna-se um parceiro de investigação, convivência e diálogo na criação do conhecimento e valores. (SOFISTE, 2007, pág. 88)

Pois não é inverossímil que em uma aula de filosofia exista difusão de concepções que estabeleceram-se como clássicas ao longo da história da filosofia. Esse movimento conceitual é uma porta nas mãos do educador, do mesmo modo, este não é possuidor de toda catana, mas sim aquela pessoa capaz de conduzir o diálogo justo com os educandos.

O ensino de filosofia, a partir do método dialógico concede que o estudante perceba uma experiência do filosofar, pois pela superação de paradoxos contidos na fala dos enunciadores pode elaborar e reelaborar o conhecimento, criar argumentos, e, estabelecer-se diante da realidade em que vive. “Se partirmos do princípio de que “todos que quiseram separar a filosofia do ensino da filosofia não fizeram nem uma coisa nem outra” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2002, pág. 34). Evita-se que a aula de filosofia seja uma reprodução simples de conteúdo desassociado da realidade.

Assim, entende-se que o papel do educandandário, do educador, dos educandos, cabem a uma ideia dialógica, e estão unidamente relacionada à maneira como Sócrates fazia filosofia dialogando. Considerando, que todos enquanto pessoas sentem-se provocados e surpreendidos na presença da realidade que os amedronte, ou seja, uma única forma de viver é focando-a, é experimentando-a, é tão logo filosofando.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O que há de especial na filosofia que a torna tão essencial para currículo dos jovens estudantes? Que tipo de filosofia deve usar? Como fazer? O que é filosofia? O que é filosofar? É possível uma divisão entre ambas?

Para Morente “só se sabe o que é filosofia quando se é realmente filósofo [...]. Necessitamos ter dela uma vivência” (MORENTE 1980, pág. 23), mas a frase Kant (1983), “nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (Kant, 1983, pág. 407).

Logo, para Kant (1983) “Não se ensina filosofia, mas a filosofar”, e, LUCKESI (1992), compreende que “o primeiro passo do filosofar é inventar valores que explicam, e orientam a própria vida e a vida da sociedade, e que dimensionam as finalidades da prática humana” (LUCKESI 1992).

> O contexto que envolve o ensino de filosofia para jovens, na escola, é complexo já que há tantos possíveis objetivos educacionais que podemos atribuir à filosofia, tantos fins filosóficos e as possíveis formas de alcançá-los. Também há a heterogeneidade de realidades da escola a ser levada em conta, e o fato de esse não ser um ensino obrigatório, com limites explícitos, embora já previsto em lei, torna-se mais um fator problematizável (ASPIS, 2004 pág. 306).

E Segundo Aspis (2004), outros pensadores assim como para Hegel, quando conhecemos o conteúdo da filosofia não estamos aprendendo a filosofar e sim, que já estamos filosofando.

Logo, para Silvio Gallo & Kohan (ASPIS, 2004 pág. 307), proferem que quando conhecemos o conteúdo da filosofia não estamos aprendendo a filosofar, e, sim que já estamos filosofando, e não é possível realizar a filosofia sem usufruir-se do filosofar, e vice-versa.

2.1. A FILOSOFIA DO FILOSOFAR

Silvio Gallo & Kohan (2004), usaram suas dialéticas associados a problematização dizendo que não é possível realizar a filosofia sem usufruir-se do filosofar, e vice-versa (ASPIS, 2004 pág. 307).

> A própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia (...) porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. Com o que concordamos. Não se trata de consumir as palavras dos filósofos como se consome uma fórmula matemática. Deve-se ler filosofia como se lê poesia, revivendo-a: ressuscitando-a, encarnando-a, emocionando-se com ela, reinventando-a (ASPIS, 2004 pág. 307-308).

Aspis (2004), então defende que não podemos separar filosofia do filosofar, pois ambas são como consideradas indissociáveis. “Entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar” (ASPIS, 2004 pág. 308).

Ou melhor, para Aspis, o importante ao usar filosofia aos jovens significa, educar para conceder ao educando condições para conquistar a concepção soberana que conhece seus critérios, lúcido das suas estratégias, e consequências estando livre para melhorar, inteligível dum pensamento produtivo, sendo capaz de zombar de si mesmo, buscando compreensão das coisas.

2.2. O EDUCADOR FILÓSOFO

Percebe-se então que o educador de filosofia tem que ser filósofo, mas é bom sabermos que ele não deposita verdades, é visto como um personagem às avessas pelo fato de criar situações para o educando, e é quem vai indicar como solucioná-los tudo filosoficamente.

> Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Nas aulas de biologia o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de filosofia promove a produção filosófica em suas aulas. Assim se aprende a fazer filosofia: fazendo e tendo um modelo de como se faz. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia mas, filosofando, fazia filosofar” (LANGÓN, 2003, pág. 90).

Tudo na sua práxis, e na dos educandos também, o educador tem consciência de que seu ensinamento é limitado no seu modo de compreender a filosofia, e que sua limitação para possíveis criações, e em consequência requer incentivos, e atenção devida de seus educandos.

> Vou afirmar que um professor de filosofia é aquele que, acima de tudo, consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. (...) Ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento (CERLETTI, 2003, pág. 62).

O Educador de filosofia é visto como modelo, porque é aquele que, eminentemente consegue edificar um macrocosmo de problematização dividida com seus educandos.

> No ato de ensinar e de aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, pág. 31-32)

Preliminarmente o educador deve ser ele mesmo, e ainda, ser coeso com seu modo de ser e agir afim de conduzir o entendimento da classe de educandos. "Uma vez que se tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, perder-se e depois reencontrar-se: pressuposto que se seja um pensador. (...) com efeito, é prejudicial estar sempre ligado ao ensino de filosofia no ensino médio como experiência... soa" (NIETZSCHE 1978, pág. 50).

> A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir (LARROSA, 2001, pág. 289)

O educador também é um principiante, e deve ser o artificie das ferramentas e das habilidades.

> O limite de toda a estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro. Por isso ensinar/aprender filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada. [...] O pensar de outros é a irrupção aleatória do diferente e constitui o desafio filosófico do professor-filósofo [...] e não apenas um desafio didático. Ensinar Filosofa é dar lugar o pensamento do outro (CERTELLI, 2009, pág. 86-87).

Portanto, estas foram algumas orientações que podemos observar durante a leitura do texto de Sofiste, onde nos esclarece de acordo com o seu entendimento quais seriam as maneiras mais eficazes para se trabalhar a disciplina de filosofia, e obtermos êxito em nosso desafio já que, a mesma requer bastante conhecimento, domínio e cuidado de quem vai ensiná-la pôr se tratar de uma disciplina perigosa na visão de muitos.

> Pergunta: pode realmente um filósofo com boa consciência empenhar-se a ter todo dia algo a ensinar? E ensiná-lo a qualquer um que queira ouvir? Nem deve, talvez, dar a impressão de saber mais do que sabe? Não deve falar, diante de um auditório desconhecido, de coisas das quais poderia falar, sem

> perigo, somente com os amigos mais próximos? E sobretudo: não se despoja assim da sua esplêndida liberdade – de seguir o seu gênio quando este chama e na direção que indica –, dado que em hora estabelecida é obrigado a pensar em público sobre coisas predeterminadas? E tudo isso diante de jovens! Uma tal maneira não está, por assim dizer, antecipadamente emasculada? O que aconteceria se um belo dia ele sentisse: "hoje não posso pensar, não me vem em mente nada de sensato" – e todavia devesse colocar-se na cátedra e dar a impressão de pensar? (NIETZSCHE, 1999, pág. 34)

Por fim, se o educador não pensar filosoficamente sobre as concepções de seu trabalho no educandário, o mesmo não terá a autonomia fundamental para provir-se como educador, e muito menos a confiança investigativa e reflexiva para defender sua práxis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi abordar a importância da inclusão da disciplina de filosofia no ensino médio bem como, seu significado, os impactos positivos ou negativos existente na concepção de alguns. Alerta também, o quanto o educador deve ter conhecimento da mesma, bem como o domínio dos conteúdos a serem aplicados, por exemplo, já que, para muitos ela é considerada "perigosa", pelo fato de trabalhar o raciocínio crítico do ser humano.

> Com esta questão tocamos um tema muito vasto. Por ser vasto, permanece indeterminado. Por ser indeterminado, podemos tratá-lo sob os mais diferentes pontos de vista e sempre atingiremos algo certo. Entretanto, pelo fato de, na abordagem deste tema tão amplo, se interpenetrarem todas as opiniões, corremos o risco de nosso diálogo perder a devida concentração. Por isso devemos tentar determinar mais exatamente a questão. Desta maneira, levaremos o diálogo para uma direção segura. Procedendo assim, o diálogo é conduzido a um caminho. Digo: a um caminho. Assim concedemos que este não é o único caminho. (HEIDEGGER,2006 pág. 15)

Em contrapartida, este educador dever estar preparado para possíveis embates, já que ocorrerá tal feedback com os educandos durante o processo de ensino aprendizagem. É importante lembrar que, o educador de filosofia deve ser formado na área, pois, somente desta forma, teremos a convicção da formação de um profissional capaz de dar sequência a este processo de busca ao verdadeiro conhecimento. "Ao pensar uma proposta para o ensino de Filosofia optou pelo método dialógico ou socrático, por considerar o diálogo essencial para o filosofar" (SOFISTE, 2007 pág. 127).

A disciplina propõe a investigação e o debate introdutório, numa perspectiva voltada para as reflexões que abarcam os usos, as possibilidades e os limites da Razão,

do Conhecimento, da Ciência e da Ética. A introdução da Filosofia "mito e filosofia**";** "os pré-socráticos e os sofistas"; A origem da filosofia – A passagem do mito ao *logos,* a saber, "A concepção filosófica"; Pensamento Socrático - A importância da transição do pensamento cosmológico ao pensamento filosófico - Sócrates; Introdução à política - a política como instrumento de intervenção social – Aristóteles.

> Platão diz: "É verdadeiramente de um filósofo estes *pháthos* — o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este." O espanto é, enquanto *páthos, a archè* da filosofia. Devemos compreender, em seu pleno sentido, a palavra grega *archè.* Designa aquilo de onde algo surge. Mas este "de onde" não é deixado para trás no surgir; antes, a *archè* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *archein,* o que impera. *O páthos* do espanto não está simplesmente no começo da filosofia, como, por exemplo, o lavar das mãos precede a operação do cirurgião. O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior. Aristóteles diz o mesmo. "Pelo espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar". Àquilo de onde nasce o filosofar e que constantemente determina sua marcha (HEIDEGGER, 2006 pág. 29-30).

Os elementos norteadores da pratica pedagógica, tem a participação no desenvolvimento profissional na área da educação com uma sociedade democrática, justa e solidaria, criando condições de desenvolvimento para as capacidades e atitudes de interação, comunicação, cooperação, autonomia e responsabilidade incluindo uma dimensão comum a todos os profissionais da educação básica, com a existência de competências profissionais que estes precisam resolver.

Nesta mesma perspectiva, existe um incentivo a atitude investigativa do profissional em formação, a partir da colocação, da pesquisa como elemento essencial na formação desse profissional. A construção das competências como eixo nuclear da formação da identidade profissional e dimensão pedagógica do trabalho, promove o desenvolvimento do compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos da sociedade moderna.

> Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos dois. É uma prática recorrente na aula de Filosofia no Ensino Médio que o professor precise "justificar" porque a disciplina está no currículo. Mesmo depois da obrigatoriedade essa questão ainda continua presente. Inclusive não filósofos ou não sociólogos (PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006, pág. 2)

Dentre estes pressupostos da pratica pedagógica estão, os estímulos de resolução de situações, através de problematizações contextualizadas, que necessitam de abordagens contextualizadas interdisciplinares, juntamente com articulações teórico praticas ao longo de todo o curso de formação, ou seja, a prática pedagógica permeara todo o curso de modo a promover o conhecimento experiencial do profissional em formação.

> Se levarmos em consideração a possível condição de classe dos alunos frequentadores dessas escolas, provavelmente não incorremos em erro ao inferirmos que seus interesses possam estar ligados à satisfação de necessidades mais "vitais", como, por exemplo, conseguir uma ocupação ou um emprego para ajudar a família. De um modo geral, esses alunos não demonstram interesse (pelo menos de modo aparente) pelo currículo de caráter propedêutico, muitas vezes oferecido pela escola. Eles parecem não querer "perder tempo" com a chamada "cultura erudita", mas querem "saberes prático". Saberes que os ajudem a se situarem no seu mundo real, no mundo do trabalho. Nesse quadro, qual o sentido que adquire, ou pode adquirir, o ensino de filosofia para esses alunos? Como será que eles percebem a filosofia enquanto disciplina do currículo escolar? (BARBOSA 2008, p. 134)

Portanto, Aspis nos esclarece de acordo com o seu entendimento quais seriam as maneiras mais eficazes para se trabalhar a disciplina de filosofia e obtiver êxito em nosso desafio já que, a mesma requer bastante conhecimento, domínio e cuidado de quem vão ensiná-la pôr se tratar de uma disciplina perigosa na visão de muitos. E para que serve a Filosofia?

> É mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este colégio tem mais disciplinas do que os outros?", ou ainda: "Se filosofia não cai no vestibular, por que temos que estudá-la?". Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa "nova realidade" (BRASIL, 1999, pág. 327).

Por fim, se o educador não pensar filosoficamente sobre o significado de seu trabalho na escola, ele não terá autonomia para criar-se como educador, e tampouco segurança teórica e reflexiva para defender sua prática. "Porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos" (GALLO & KOHAN, 2000, pág. 184).

Os elementos norteadores da pratica pedagógica, tem a participação no desenvolvimento profissional na área da educação com uma sociedade democrática, justa e solidaria, criando condições de desenvolvimento para as capacidades e atitudes de interação, comunicação, cooperação, autonomia e responsabilidade incluindo uma

dimensão comum a todos os profissionais da educação básica, com a existência de competências profissionais que estes precisam resolver.

> Propõe a investigação dialógica como metodologia para o ensino de Filosofia, considerando que a pedagogia socrática é fundada no diálogo e investigação, portanto adequada ao processo se ensino em Filosofia. Sócrates não ensina, "não dá aulas", mas cria condições para que o discípulo filosofe por si mesmo, tornando o educando o sujeito do processo, que cria conhecimentos a partir da intersubjetividade. Nessa proposta filosofar é o conteúdo e o método: pode-se chegar ao filosofar através do conhecimento filosófico constituído ou do ensino de Filosofia (história, temas, etc.), mas esse é um meio para o filosofar e não a finalidade. (GONÇALVES, 2010, pág. 45-46)

Nesta mesma perspectiva, existe um incentivo a atitude investigativa do profissional em formação, a partir da colocação, da pesquisa como elemento essencial na formação desse profissional. A construção das competências como eixo nuclear da formação da identidade profissional e dimensão pedagógica do trabalho, promove o desenvolvimento do compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos da sociedade moderna.

> Aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a idéia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a idéia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a 'pensar por si mesmos', sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc.; (OBIOLS, 2002, p. 77).

Existe a necessidade de constantes revisões das estratégias de abordagens, de acordo com as áreas e disciplinas a serem trabalhadas em suas respectivas faixas etárias. Os profissionais utilizarão os elementos norteadores da pratica pedagógica, como um dos meios enriquecedores do processo de investigação cientifico, acadêmico e escolar. Segundo Gallo, "criamos uma situação de aproximação dos problemas filosóficos a serem tratados com o universo dos alunos através de recursos chamamos esta fase de sensibilização" (GALLO, 2009, pág. 80).

O resultado destas pesquisas e estratégias se tornará parte integrante, na confecção dos projetos e planos de ensino a serem aplicados efetivamente em sala de aula pelos docentes. "Como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica" (CANDAU, 1984, pág. 12).

E as metas e resultados serão avaliadas e ajustadas de acordo com o desempenho dos educandos no decorrer do ano letivo. Segundo Murcho "ensinar filosofia é ensinar a pensar criticamente sobre os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia" (MURCHO, 2002, pág. 13).

> Quando chegam ao ensino superior em alguma aula de Filosofia, os alunos indagados sobre o que pensam e/ou estudaram sobre Filosofia no ensino médio são unânimes em afirmar que estudaram Sócrates, Platão e Aristóteles, que a Filosofia é o estudo "daqueles homens" e/ou também, é o estudo do Ser (TOMAZETTI, 2002, pág. 71).

Os elementos norteadores tem sua devida importância no processo educacional, devido à criação de mecanismos que farão parte da rotina pedagógica, propiciando aos estabelecimentos de ensino, caráter profissional, onde os critérios na aplicação da didática será implementada com maior especificidade, portanto, que os educadores façam da filosofia o que ela realmente deve ser um estudo vivo, estimulante, criativo e crítico.

REFERÊNCIAS

ASPIS, L. P. R; **O professor de filosofia: ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305 – 320, set./dez. 2004.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível.** Educação Unisinos: Maio/Agosto v. 12 n. 2 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília. Agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

CANDAU, V. **A didática em questão.** Petrópolis, Vozes, 1984.

CERLETTI A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **A Filosofia e sua didática**. Educação,27(2):29-34; 2002.

GONÇALVES, A. R; **Abordagem filosófica dos conteúdos como condição de possibilidade do filosofar.** Thaumazen, Ano V, número 9 Santa Maria, pp 28-29; p. 33-35, Junho 2012.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto – A Filosofia?** Identidade e diferença. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. (Coleção "Os Pensadores") 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LANGÓN M. **Filosofia do ensino de filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA J. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão**. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORENTE, M. **Fundamentos de filosofia: lições preliminares**. 8ª ed. São Paulo, Mestre Jou, 1980.

MURCHO, D. **A natureza da Filosofia e seu ensino**. Educação, 27(2):13-18; 2002.

NIETZSCHE F. **Humano, demasiado Humano**. (Coleção "Os Pensadores") 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NIETZSCHE F. **Schopenhauer como educador** (Considerações extemporâneas III). Trad. Adriana Maria Saura Vaz. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

RANCIÈRE J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOMAZETTI, E. **Filosofia no ensino médio e seu professor**: algumas reflexões. Educação, 27(2):69-75; 2002.

CAPÍTULO XXV

APARELHO CELULAR: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM ESSE RECURSO TECNOLÓGICO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-25

Juliana Campos Francelino [1]

[1]Mestra em Educação, PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O mundo atual trouxe mudanças no nosso dia-a-dia a partir da chegada da internet, e com a educação não foi diferente, o surgimento da era digital, com o surgimento de tablet, laptop, smartphone, celulares, dentre outras ferramentas capazes de trazer as últimas notícias e acontecimentos em todo o mundo através de um simples toque na tela. Com isso surgiram novas possibilidades de ensino e aprendizagem, principalmente no Brasil desde a chegada da Internet na década de 1980. A inclusão dessas ferramentas fez-se necessário tendo em vista os recursos disponíveis na era tecnológica. Muitos são os questionamentos e desafios que cercam o professor frente ao uso do celular em sala de aula, será que é possível garantir a efetividade de uma aprendizagem significativa frente ao uso do celular e de outros recursos tecnológicos? Para cumprir os objetivos deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com análise de documentos e textos, a partir dos autores desbravadores nos Métodos Ativos de Aprendizagem como Dewey, Kilpatrick, Ausubel, Teixeira, dentre outros. Estaremos apresentando algumas possibilidades de utilização do celular como ferramenta metodológica e facilitadora das aulas, demonstraremos como uma pequena ferramenta com acesso à internet pode tornar uma aula mais dinâmica, ativa e participativa. Os profissionais da educação devem se atentar as mudanças que a tecnologia tem proporcionado, buscando a qualificação continuada para inserir esses recursos dentro do contexto da aula, esse comprometimento frente ao uso da tecnologia e desses recursos em sala de aula, significa uma mudança significativa em todo o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Celular. Formação de Professores. Metodologias Ativas. TIC´s.

1. INTRODUÇÃO

Novas possibilidades de ensino e aprendizagem tem surgido no Brasil desde a chegada da Internet na década de 1980. A inclusão dessas ferramentas fez-se necessário tendo em vista os recursos disponíveis na era tecnológica. Grande parte da população possui um aparelho celular com acesso à internet, então porque não utilizar tal ferramenta como aliado do professor durante as aulas?

Alguns professores, do ensino superior principalmente, sentem-se frustrados ao adentrar a sala de aula e observar grande parte dos seus alunos conectados, essa conexão nem sempre ocorre entre o aluno e o conteúdo disponível, mas sim entre o aluno e o seu fiel escudeiro o "celular".

Muitos são os questionamentos e desafios que cercam o professor frente ao uso do celular em sala de aula, será que é possível garantir a efetividade de uma aprendizagem significativa frente ao uso do celular e de outros recursos tecnológicos?

Neste artigo nossos objetivos visam discutir essas questões, será possível transformar o celular de "vilão" a "herói"?. Como o professor pode se tornar aliado desse concorrente até então desleal? É possível garantir uma aprendizagem eficiente com o uso desse recurso?

Para cumprir os objetivos deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com análise de documentos e textos, a partir dos autores desbravadores nos Métodos Ativos de Aprendizagem como Dewey (1946), Kilpatrick (1951), Ausubel (1980), Teixeira (2000), dentre outros.

Estaremos apresentando algumas possibilidades de utilização do celular como ferramenta metodológica e facilitadora das aulas, demonstraremos como uma pequena ferramenta com acesso à internet pode tornar uma aula mais dinâmica, ativa e participativa.

2. SURGIMENTO DA FERRAMENTA MÓVEL - CELULAR

O aparelho móvel surgir em meados da década de 1973, quando foi realizada a primeira chamada entre um telefone móvel e um telefone fixo. A partir de então a tecnologia foi aprimorada e todos os dias é possível se deparar com um modelo que

permite realizar não apenas chamadas de longas distâncias, como também acessar a rede mundial de comunicação a Internet.

A partir da década de 90 o uso do aparelho celular se difundiu, inclusive no Brasil, sendo tal ferramenta uma forma de controle e monitoramento dos pais sob os filhos. Com essa ferramenta presente em sala de aula pela maioria dos alunos, em muitos momentos foi cogitado sua proibição, inclusive por lei, mas por enquanto essa proibição não teve andamento.

Muitos educadores acreditam que o uso do aparelho móvel pelos alunos em sala de aula, contribui para o baixo rendimento e para a desatenção frente as atividades propostas, prejudicando todo o processo de aprendizado, tendo em vista o aluno estar atento aos avisos do celular e desatento ao professor em aula. Frente a esse cenário o professor muitas vezes simplesmente proíbe seu uso, ou a fim de evitar desgastes, deixa o acesso ao celular ocorrer de forma livremente.

Se analisarmos as mudanças ocorridas na sociedade frente aos recursos tecnológicos, podemos observar que os educadores também evoluíram sua forma de pensar. Guareschi (2005, p. 33) acredita que "Se a sociedade está mudando de forma tão rápida e a escola não pode esperar, precisa se destacar, conhecer e explorar as preferências e interesses de sua clientela. Incluir a mídia televisão em seu espaço acadêmico é uma forma de fazer o diferencial".

Quando é analisado o uso do aparelho móvel em sala de aula, não se trata apenas do levantamento dos pontos positivos e negativos, mas de observar se o uso das tecnologias digitais tende a contribuir com o conteúdo proposto. Côrtes (2009) defende que:

> Atualmente, não podemos mais adiar o encontro com as tecnologias; passíveis de aproveitamento didático, uma vez que os alunos voluntários e entusiasticamente imersos nestes recursos – já falam outra língua, pois desenvolveram competências explicitadas para conviver com elas. (CÔRTES, 2009, p. 18)

O aparelho móvel deve ser tratado como mais uma ferramenta ou recurso tecnológico, que pode ser utilizado em sala de aula, desde que exista um contexto inserido que vise contribuir para a aprendizagem, sendo necessário o professor encontrar o equilíbrio quanto a sua utilização nos momentos necessários e sua guarda nos momentos em que o mesmo não se faz útil.

3. REFLEXÕES QUANTO AO USO DO APARELHO MÓVEL EM SALA DE AULA

É necessário a reflexão frente as funções da escola na formação do cidadão, essa formação está ocorrendo de forma crítica, reflexiva e ética?

Quando o professor deixa de ser a única fonte de informação e de construção do conhecimento do aluno, e passa a utilizar os recursos disponíveis nas instituições de ensino ou recurso disponível pelo próprio aluno, criamos novas possibilidades de criar o saber, de construir o conhecimento por meio de outras ferramentas. Ausubel (1980), defendia que a aprendizagem significativa é um processo em que as novas informações ou os novos conhecimentos estejam relacionados com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos de cada indivíduo.

Frente aos recursos disponíveis faz-se necessário observar o processo de educação como a construção de conhecimentos, capaz de se desenvolver frente aos recursos tecnológicos presentes na sociedade. Rischbieter (2009, p. 56) acredita que "a partir das diversas transformações tecnológicas o professor ganha novas formas de ensinar chamando a atenção de seus alunos para as informações a serem recebidas".

O grande desafio da educação contemporânea é observar os impactos na educação frente aos recursos tecnológicos, é necessário analisar sobre maneira no dia-a-dia do professor como se trabalhar os conteúdos propostos nas aulas com a inserção da tecnologia. Rischbieter (2009) ressalta que:

> Dos laptops mais baratos aos telefones que fazem de tudo, surgem instrumentos, cada vez mais ao nosso alcance, que abrem novas perspectivas para a pesquisa, o transporte e consumo de bens culturais, a troca de mensagens e para atividade de autoria de todos os tipos. Resta saber se a escola saberá explorar essas possibilidades. (RISCHBIETES, 2009, p. 56)

O uso dos recursos tecnológicos podem contribuir para a construção de sujeitos capazes de conviver e interagir no mundo e na sociedade, com uma postura comprometida e consciente das múltiplas possibilidades de interação, pesquisa e formação disponível nos aparelhos móveis. Kilpatrick (1951) defendia dentre outras coisas que, a educação até agora discutida é uma educação pensada no sentido de libertar totalmente a personalidade do aprendiz para a vida plena, para o melhor e mais independente exercício de todos os seus poderes, para o controle de seu próprio destino. Eis o que consideramos como o verdadeiro respeito pela personalidade

Fato é que muitos são os desafios com o surgimento das ferramentas digitais, principalmente quanto a formação docente frente ao uso desses recursos, desse modo é necessária a reflexão frente as novas possibilidades de espaços pedagógicos que visam articular o processo educativo, o uso dos recursos digitais e a formação docente.

4. MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM – TIC´S

Os métodos ativos de aprendizagem surgiram com um movimento denominado Escola Nova de Dewey, isso muito antes das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC´s, esse movimento tinha como meta traçada o *Learning by Doing* – Aprender Fazendo, através das experiências vivenciadas pelo aprendiz e com potencial educacional. Atualmente as TIC´s fazem parte das vidas dos alunos e professores por isso é necessário inseri-las no processo de aprendizagem. Teixeira (2000), defendia a necessidade da experiência, mas combinada com o ensino de matérias regulares. Concebe a Escola Nova não como ruptura com a Escola Tradicional, mas como a subsistência dos seus aspectos positivos e uma reformulação didática

O uso das ferramentas ativas, principalmente as TIC´s, visa uma educação mais atraente aos olhos do aluno, inovadora e dinâmica frente aos métodos tradicionais. Para atendimento a essas características é necessário um processo de aprendizagem que permita a transformação do aluno de mero espectador para protagonista de sua aprendizagem.

Dewey (1946) defendia dentre outras coisas, que um dos pilares da educação seria proporcionar experiências individuais e coletivas aos estudantes com as situações reais de sua vida, garantindo assim uma educação efetivamente transformadora. Por isso a importância de inserir no processo de aprendizagem as ferramentas disponíveis no mundo contemporâneo.

Esse modelo atual de aprendizagem obriga os profissionais da educação a adequar-se aos moldes atuais. É necessário discutir a relação entre o professor e a tecnologia, observando as ferramentas tecnológicas não apenas dentro da sala de aula, mas sim no cotidiano da vida do indivíduo. Melo (2008, p. 49) reforça que, “pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar, distinguir e inter-relacionar informações oriundas dos meios tecnológicos e de tantos outros, e de conhecimentos fornecidos pela escola”.

Os alunos do mundo atual vivem na prática as transformações oriundas da tecnologia, a imposição da era digital em nossas vidas ocorreu independente de nossa vontade ou aceitação. Essa mesma condição foi imposta aos professores, onde independente de suas formações foram obrigados a aceitar e inserir tais ferramentas no seu dia-a-dia em sala de aula. Imbernón (2000) reconhece que:

> A instituição que educa deve deixar de ser um lugar exclusivo em que aprende apenas o básico (as quatros operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações. (IMBERNÓN, 2000, p. 09)

Frente ao pensamento de Imbernón (2000) fica evidente que a escola precisa se adequar diante dos novos cenários e novas possibilidades de ensino, o uso da tecnologia nas instituições de ensino faz-se necessário perante as mudanças e exigências da sociedade contemporânea. Para atendimento a essas questões é imprescindível que os professores se qualifiquem e estejam preparados para inserir a tecnologia no processo formativo dos alunos.

5. POSSIBILIDADES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Foram desenvolvidas algumas ferramentas digitais a fim de criar essa interação entre o conteúdo a ser desenvolvido com o uso da tecnologia, alguns exemplos de ferramentas são: Kahoot, Lousa Digital, Canva, Moodle, dentre outros. Essas ferramentas possibilitam que os professores utilizem o celular como um aliado em sala de aula. A ferramenta Kahoot por exemplo, é muito eficaz para realização de atividades avaliativas que envolvam a competitividade individual ou coletiva.

Moran (2000) alerta que a formação exige prática, um pensar-fazer de dentro e para dentro do próprio fazer-pensar, para que se aprenda, na prática, a utilizar técnico e pedagogicamente a ferramenta a qual se pretende utilizar para o auxílio escolar. Corrobora desse pensamento Freire (1996) onde, demonstra que o professor deve ser crítico, e não desacreditar outra forma de aprendizagem se não a conhece. Freire (1996, p. 28) diz ainda, “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Atualmente, o celular é a ferramenta mais comum e presente nas escolas, caso tenha acesso a internet, é o dispositivo de mais fácil manuseio, e capaz de trocar e buscar informações com grande interatividade. Essa ferramenta pode ser considerada de maior disponibilidade em uma escola do que o próprio computador, que demanda um investimento maior por parte da instituição de ensino, e que se for analisado possui os mesmos dispositivos de interatividade.

O celular permite desenvolver algumas habilidades importantes para o mundo contemporâneo, por exemplo: se precisamos desenvolver a habilidade de falar em público, ou melhorar a oratória, é possível através da gravação de vídeos, onde o aluno ao se expressar oralmente está desenvolvendo essa habilidade, o celular é o dispositivo indicado para atividades desse tipo.

Atividades que envolvam a prática de fotografar o celular pode ser o item mais indicado, pois ao acessar o recurso presente no aparelho o aluno consegue cumprir tal requisito, além de outras ferramentas disponíveis no aparelho, como: calculadora, calendário, App´s variados e com diversas aplicabilidades, com o uso desses recursos o celular possui as mesmas características que um computador, e que demandaria investimentos e profissionais habilitados em instalação e manutenção.

Diante dessas observações não é possível pensar em educação e deixar de lado os avanços tecnológicos presentes no cotidiano dos indivíduos. É necessário ampliarmos o debate frente a outras possibilidades de práticas educacionais com o uso das mídias e ferramentas digitais. Perrenoud (2000, p. 139) ressalta que “mais que ensinar, trata-se de fazer aprender (...), concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”.

Os profissionais da educação devem se atentar as mudanças que a tecnologia tem proporcionado, buscando a qualificação continuada para inserir esses recursos dentro do contexto da aula, essas transformações tende a fazer parte da realidade de todos os profissionais tanto dentro como fora das salas de aulas, esse comprometimento frente ao uso da tecnologia e de recursos tecnológicos em sala de aula, significa uma mudança significativa em todo o processo de aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que o maior desafio frente ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, é estipular os limites quanto ao seu uso, é importante que o professor saiba negociar o acesso a essa ferramenta, assim, como é definido em relação as demais regras de convivência na escola.

Sabemos que o celular faz parte do cotidiano de grande parte da população, o celular é utilizado tanto para trabalho, lazer, pesquisas, ou como uma forma de se manter atualizado das notícias atuais do mundo. E para garantir que não ocorra os conflitos, o professor deve discutir e definir de forma clara as regras de sua utilização, esclarecendo aos alunos quanto ao uso do celular com sabedoria.

É importante salientar que encontrar um equilíbrio frente ao uso do celular em sala de aula é realmente um grande desafio, o professor deve debater com os alunos e estipular o limite e o acesso ao celular e de qualquer outra ferramenta tecnológica, pois como foi apresentado anteriormente neste artigo, as ferramentas digitais devem ser aliadas dos professores em sala de aula, não é indicado que ocorra a disputa do professor com esses artigos para com a atenção dos alunos.

Fica assim o grande desafio dos profissionais da educação em garantir uma boa convivência com tais ferramentas, reforçar as práticas de um bom combinado entre professor-aluno, para que o uso desses dispositivos não ultrapasse os limites desejados, que se o conteúdo proposto não necessita de acesso os meios digitais que assim ocorra, e que o acesso aos dispositivos ocorra frente as demandas da aula, momento de atividades práticas, realização de games, fontes de pesquisa, dentre outras demandas que a educação contemporânea contempla.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

CÔRTES, H. **A importância da tecnologia na formação de professores**. Revista Mundo Jovem, Porto Alegre, nº 394, março de 2009, p. 18.

DEWEY, John. **The problems of man**. New York: Philosophical Lybrary, 1946.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996, reedição 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Mídia, Educação e Cidadania**: Tudo o que você quer saber sobre a mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 80. Op. Cit. (2000, p. 85)

KILPATRICK, W. H. **Philosophy of education**. New York: Macmillan, 1951. 465 p.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Informática na Educação: Teoria & Prática. V. 3, n. 1, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora (2000, p. 34)

RISCHBIETER, Luca. **Os inimigos da infância**. São Paulo: Folha de São Paulo.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola**. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAPÍTULO XXVI

QUADRINHOS EM SALA DE AULA: A VERSÃO EM HQ DO LIVRO *SENHORA* COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DO ROMANTISMO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-26

Ednan Gomes de Souza [1]
Albertina Laufer [2]

[1] Discente dos cursos de Formação Pedagógica em Letras do Centro Universitário Internacional (UNINTER) e de Relações Públicas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Jornalista formando pelo Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO/USC), especialista em Comunicação Empresarial pela Faculdade Dom Alberto (FDA) e em Literatura Brasileira da Faculdade Católica Paulista (FACAP/UCA).
[2] Professora Orientadora no Centro Universitário Internacional UNINTER. Mestre em Teologia, Pós-graduada em Psicologia Analítica e Counseling. Graduada em Pedagogia, Teologia e Letras. Psicóloga Clínica CRP-PR 08/29582. Pós-graduanda do curso de Produção e Revisão Textual na FAE Business School de Curitiba (PR).

RESUMO

O presente artigo apresenta a intenção analisar as possibilidades e potenciais didático pedagógicos da adaptação para formato de HQ do romance Senhora de José de Alencar, adaptado por Luiz Antônio Aguiar, como instrumento didático para ensino de literatura, especificamente na temática do Romantismo no cenário literário brasileiro. O estudo buscou fundamentos para evidenciar a importância da obra de José de Alencar em valores didáticos quanto ao conteúdo (Romantismo no Brasil) bem como evidenciar aspectos referentes a trama, críticas e personagens que podem ser utilizadas para debates em sala de aula a respeito de diversos temas, aproximando desta forma a obra com o público juvenil atual. Ademais, buscou-se analisar a importância desta instrumentalização mediante aspectos teóricos acerca do Letramento e seu valor no desenvolvimento individual, com perspectiva orientada no escopo Freiriano. Deste modo, tem como objetivo destacar a importância da obra adaptada, evidenciar a importância do hábito de leitura para um ensino emancipatório e, por fim, analisar os potenciais que a adaptação para formato HQ pode proporcionar para o processo de ensino aprendizagem, bem como os cuidados a se ter no decorrer da mediação. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, procedimento descritivo e análise bibliográfica.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Senhora. José de Alencar. Romantismo. Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

O gênero de História em Quadrinhos (HQ) tende a misturar elementos da linguagem verbal e não verbal fato que acaba trazendo uma nova roupagem aos clássicos da literatura universal e/ou brasileira, tendo o poder de cativar o público infanto-juvenil e despertar um possível interesse pela leitura e pela obra.

Nesse sentido, o presente estudo versa acerca de adaptações literárias para o formato de Histórias em Quadrinhos (HQ) no ensino de literatura. Seu recorte é o uso de HQs como recurso didático para o ensino do Romantismo, tendo como objeto de estudo adaptação da obra *Senhora* de José de Alencar lançada em quadrinhos pela Editora Ática, no ano de 2020, adaptada por Luiz Antônio Aguiar e ilustrada por Shiko.

Desse modo, pretende-se entender como uma adaptação em HQ pode ser útil enquanto recursos didáticos para entendimento do Romantismo observando quais as características do texto são preservadas. Nesse contexto, o objetivo geral do presente estudo diz respeito a compreender a efetividade do uso de adaptações de obras literárias para HQs como recurso didático em sala de aula para o ensino do Romantismo. Já os objetivos específicos transitam entre investigar as alternativas e como os recursos pedagógicos são utilizados para tratar de literatura em sala de aula, especificamente, para o ensino do Romantismo, e compreender o incentivo à leitura de obras do Romantismo no Brasil, através do uso de adaptações em HQs.

O percurso metodológico de construção deste artigo, será realizado por meio da abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, utilizando os seguintes descritores: Romantismo no Brasil, José de Alencar, Histórias em Quadrinhos, Ensino de Literatura, entre outros, onde os dados serão levantados por meio de revisão bibliográfica.

Por fim, para o embasamento teórico, serão levados em consideração e teorias de Pina (2012), Compagnon (2009), Chinen (2009), Bloom (2001), *Marconi* e *Lakatos (2003),* Borges (2013), Calvino (2011) e Petit (2008), além de outros teóricos descobertos ao longo do aprofundamento bibliográfico.

2. METODOLOGIA

Levando em consideração o que diz Freitas e Prodanov (2013), a metodologia de pesquisa pode ser dividida com relação aos seus objetivos e abordagens, na técnica e coleta de dados a ser utilizada e nos procedimentos de análise dos mesmos. Para a realização deste estudo foi utilizada uma metodologia de pesquisa de natureza básica, com uma abordagem qualitativa, com procedimento descritivo e levantamento de dados de caráter bibliográfico baseado na revisão de artigos, livros e documentos. Para Freitas e Prodanov (2013, p. 70) a abordagem qualitativa da pesquisa:

> (...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Por fim, é necessário sistematizar os dados com o intuito de classificá-los e organizá-los e assim viabilizar relações e interpretações com base no universo pesquisado. Para analisar os dados serão construídas categorias que segundo Guba e Lincoln (*apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43) "devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, sendo os outros critérios homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade".

Esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento (PATTON, 1980, p. 313 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

da linguagem por meio dessa técnica tem a pretensão de ir além do conteúdo observável, e considerar o latente, a hermenêutica e a dualidade existente entre significado e sentido. Assim sendo, os autores e os métodos que serão empregados objetivam determinar com clareza como a adaptação de formato da obra Senhora pode auxiliar na construção da relação de ensino aprendizagem da literatura brasileira no ensino médio.

3. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO USO DE ADAPTAÇÕES DE HQ NO ENSINO DO ROMANTISMO

3.1. ROMANTISMO EM SENHORA, DE JOSÉ DE ALENCAR

A obra aqui estudada e adaptada para o formato de HQ faz parte do movimento literário do Romantismo Brasileiro, que consistiu em um esforço de promover uma literatura com identidade nacional e valorização do idioma Português Brasileiro.

Antes de apresentar os aspectos particulares da obra estudada, bem como a realização de considerações acerca de seu espaço no Romantísmo, faz-se válido estabelecer de modo prévio o que se pode entender por Literatura. Para isso, o que apontam Aguiar e Costa é mister:

> [ ] no que diz respeito a sua forma, é uma organização particular da linguagem, causando estranhamento e desfamiliarização no ato da criação de um texto, afastando-a da linguagem comum. É uma escrita altamente valorizada e esclarecedora, a qual modifica a realidade observada e passa a criar uma realidade autônoma. (...) A literatura pode ser considerada como uma linguagem auto referencial que fala de si mesma, um discurso não-pragmático, que não tem finalidade prática imediata. (AGUIAR e COSTA, 2011, p. 92)

Isto posto, determina-se que a literatura, de qualquer época, consiste em uma obra textual que se encontra inserida em determinado recorte temporal, determinada estrutura social, observando, criticando e dialogando com determinada realidade, na qual a obra se insere.

Apresentando preliminarmente, a obra de José de Alencar, Senhora, é centrada na protagonista Aurélia Camargo, uma mulher de classe social mais modesta, filha de uma costureira e enamorada com Fernando Seixas que decide por desmanchar o namoro para buscar ascensão social por meio de uma menina de família rica. No decorrer da trama, Aurélia recebe uma vistosa herança de seu avô, permitindo-lhe galgar degraus na escada social e, uma vez descobrindo que o antigo namorado se encontra em apertos financeiros, decide por se vingar. A moça faz a Fernando a proposta de compra-lo tal como o mesmo fosse uma propriedade, a fim de zombar e escarnecer dele, conforme o enredo segue, o arco dos dois personagens faz com que ambos remendem suas atitudes para um com o outro, terminando juntos no fim. A obra foi escrita e publicada nos anos finais do século XIX, tendo sua primeira publicação no ano de 1875.

Segundo Pontes (2018), a obra Senhora é uma expressão crítica do autor, José de Alencar, a sociedade de sua época. Além de autor, foi também político e advogado, o que talvez tenha impulsionado o mesmo para que, em suas obras literárias, tecesse críticas aos costumes da época, apresentando diversos aspectos de sua obra ligados ao meio jurídico da época, sobretudo no que diz respeito ao costume de arranjo de casamentos, sem o sentido romântico ideal, isto é, como uma aliança conveniente e jurídica entre famílias.

O Romantismo Brasileiro se deu nos finados do século XIX, período que, tal como destacam os autores:

> O século XIX no Brasil passou por grandes transformações sociais, políticas, culturais e artísticas, representando um período de grande efervescência na sociedade, observado também nos movimentos literários. Tem início a fase em que a literatura começa a se firmar no Brasil e inicia a busca de uma identidade nacional que valorize a cultura local e o incentivo à solidificação de uma língua pátria que identifique a literatura brasileira. Na mesma época, as análises críticas manifestam-se com mais vigor no meio literário e surge a novelística brasileira, fundamental para o desenvolvimento do romance, que inicialmente era escrito no formato de folhetins. (PONTES, 2018, p. 129-130)

Neste contexto, José de Alencar se destaca como uma das principais personalidades intelectuais deste projeto, apresentando suas críticas sociopolíticas desde seus primeiros romances publicados em formato de livro. Contudo, o autor não era blindado a críticas, tal como nenhum deve, a saber, muitos críticos apontavam que Alencar não dispunha de ideias e conteúdo que edificasse um autêntico nacionalismo para a realidade brasileira, desta forma, acusando-o de simplesmente copiar os moldes europeus, todavia, ao passo que existem essas duras críticas, pensar o Romantismo no Brasil sem pensar no nome de José de Alencar é simplesmente imprescindível (PONTES, 2018).

Por este aspecto, a sociedade na obra de Alencar, a perpassa sob diversos escopos, tal como exposto acima, pois o autor já tinha carreira em outras áreas, cujos conhecimentos e vivências, bem como os termos, frequentemente se transportavam para o trabalho como escritor. Sendo assim, as críticas sociais tinham tanto aspectos poéticos e literários, quanto políticos e jurídicos. Esta vastidão de conhecimento e experiência, naturalmente, dava grande alcance de descrição e imaginação para a obra (PONTES, 2018).

No que diz respeito ao arco da personagem Arurélia, destaca-se o fato de que, em sua crítica a instituição matrimonial altamente jurídica e desprovida dos sacramentos, o autor inverte os papéis e da o "poder de compra" nas mãos de uma personagem feminina, sendo Fernando o marido comprado mediante contrato social. Ademais, Aguiar e Costa destacam que:

> Nota-se, no decorrer das linhas dessa obra, que se atribui à Aurélia todas às qualidades de um ser divino. Ela é rainha, deusa, musa, rica, formosa, enfim, um ídolo para seus admiradores. Ela é totalmente diferente das mulheres da época, tem características qualidades de um ser divino. Ela é rainha, deusa, musa, rica, formosa, enfim, um ídolo para seus admiradores. Ela é totalmente diferente das mulheres da época, tem características marcantes tais como a determinação, a destreza, a sensibilidade sedutora a qual envolvia seus admiradores, por onde passava (AGUIAR e COSTA, 2011, p. 97-98)

A mudança notável no arquétipo inicial advém do choque entre amor idealizado e realidade, por vezes fria e seca. Diante disso, Aurélia, tal como apontam os autores supracitados, transita sua imagem angelical para qualidades de Lúcifer, desdenhosa, provocadora e sarcástica, oscilando constantemente entre uma boa e uma má faceta, donde convive o sentimento de vingança e amor verdadeiro. A construção da personagem desafia diversos valores vigentes quanto ao papel da mulher na sociedade, nesta dinâmica, a obra não somente se configura como uma boa introdução aos conteúdos do Romantismo no Brasil, como também uma obra nas quais se pode atribuir possibilidades pedagógicas de debater temas como Empoderamento Feminino e o papel da mulher na sociedade ao longo da História. Todavia, há de se convir que, no atual contexto da juventude quanto a literatura, sobretudo a literatura clássica (RAMOS, VOLMER e COSTA, 2014), entende-se que uma adaptação para modelos de conteúdo mais aproximados das mentes juvenis do século XIX seja de bom proveito para reaproxima-los da riqueza na obra de Alencar, contudo, será exposto acerca disso na última seção.

3.2. ASPECTOS DO LETRAMENTO SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA

Ao começar esta seção, pode-se delimitar o conceito de Alfabetização como o processo de aprendizado em que se adquire a competência de ler e escrever, isto é, a tecnologia de expressão humana baseada na escrita alfabético-ortográfica, bem como da compreensão ao ver essa representação impressa ou redigida de alguma forma. Esse aprendizado reúne fatores de intelecto relacionados ao sistema de interpretação e

expressão da linguagem, bem como fatores motores e cognitivos, manuseando os instrumentos que possibilitam a escrita. Este processo de aprendizado, em essência, se dá de maneira igual em diversos idiomas e linguagens distintas, contudo, no caso dos idiomas alfabéticos, os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico, diferentemente dos sistemas ideográficos como nas línguas orientais, expressam o significante do signo linguístico: de modo geral, as letras e grafemas representam um som, juntos formando um significado.

Nesse sentido, pode-se entender o letramento como a função social dessa competência adquirida, ou seja, a apropriação que o indivíduo faz da habilidade de ler e escrever de modo que as mesmas habilidades contribuam para a sua socialização. Todavia, o processo de letramento frequentemente está associado ao da alfabetização, contudo se entende o letramento como um conceito mais amplo, podendo este processo influenciar inclusive indivíduos que não dominam a leitura e escrita, visto que esta se configura num processo intimamente relacionado com a existência de um código escrito. Ao se analisarem ambos os processos, a alfabetização é vista como o processo em que se adquire o conhecimento central da leitura, escrita e comunicação. Por outro lado, o letramento está ligado ao uso social dessas competências que pode ou não estar ligado a um processo de Alfabetização.

A Alfabetização é a base que constrói o desenvolvimento da leitura, escrita, ideias, imagens, pensamentos e, em consequência, a comunicação. Já o Letramento, é delimitado como o conhecimento adquirido sendo utilizado para a implementação das práticas sociais do cotidiano, configurando-se na vivência da escrita. Portanto, Alfabetização e Letramento fazem parte de um processo único. Nesse contexto, o tema da leitura tem sido amplamente discutido no meio acadêmico, pois antecede a aprendizagem da escrita no processo de alfabetização. À primeira vista, sabe-se que a leitura é uma das formas mais importantes para o aluno adquirir conhecimentos. Com efeito, a leitura é um dos meios de interação entre as pessoas e estimula a reflexão sobre diversos temas, favorecendo a formação do leitor crítico. Nesse contexto é indispensável observar tais elementos à luz de Paulo Freire. Ler não é puro entretenimento nem um exercício de memorização mecânica de certas partes do texto, conforme aponta Freire. Para o pensador a leitura amplia seu significado na medida em que se torna uma ferramenta essencial para o posicionamento do ser diante da

realidade social que o cerca. Já a ação da leitura promove a construção de uma pessoa a partir da capacidade crítica de se examinar e se libertar de ideologias que buscam romper o estado ético de construção de uma realidade mais justa e solidária. Assim, o letramento a partir de Paulo Freire é entendida como o primeiro passo em direção à consciência individual do sujeito na decifração das ideologias que permeiam as estruturas das instituições que predispõem a ação humana. Assim, ler significa um aspecto essencial para o aprendizado de si e do mundo que deve ser desenvolvido pelo ser humano.

Com base em Kleiman (2010), pode-se dizer que a leitura deve possibilitar ao leitor a apreensão do significado do texto, pois diferentes tipos de conhecimento são construídos atribuindo significados ao texto. Desse modo, pode-se dizer que aprender a ler é uma tarefa permanente e enriquecida com novas habilidades. Para isso é importante criar condições para uma leitura participativa e criativa. Corroborando com esses aspectos, segundo Navas e Cols (2009), ler um texto e mostrar compreensão é uma tarefa complexa, pois ler envolve muito mais do que decodificar palavras sendo o foco compreender o material como um todo. Assim, a decodificação de palavras pode ser entendida como um ato necessário, mas por si só não seria suficiente. Para a compreensão da leitura, portanto, devem ser utilizadas habilidades cognitivas, nas quais se tirem conclusões sobre o conteúdo lido, a área linguística e semântica e o conhecimento do vocabulário.

A leitura deve, portanto, ser entendida como o resultado do significado. O texto é fruto de um trabalho anterior do autor e chega ao leitor ao convidá-lo e desafiar sua capacidade de atribuir significados ao objeto lido. Ler, portanto, não significa decodificar, traduzir ou repetir significados, mas sim uma sequência de significados a partir dos índices revelados na composição do texto (KLEIMAN, 2010). Porém, para que esses aspectos sejam efetivos, a atividade proposta não precisa isolar o texto em sua essência, pois às vezes é utilizada apenas como base para avaliação de conhecimentos gramaticais. É importante que a prática da leitura abarque os vários sentidos que esta possa oferecer, pois, perante uma interpretação e compreensão bem-sucedidas, o sujeito desenvolverá uma capacidade de reflexão sobre a realidade envolvente.

Silva (2001) divide os tipos de leitura em três categorias básicas: informações de leitura, conhecimento de leitura e prazer estético de leitura. Essas categorias não são

estanques, pois podem haver mudanças na categoria durante o processo de leitura conforme os objetivos iniciais delineados; ao ler, o indivíduo pode redesenhar metas previamente definidas. Leitura de informação é aquela que se realiza com o intento de acompanhar os acontecimentos diários, através da divulgação nos meios de comunicação impressos a exemplo das revistas e jornais. A leitura de conhecimento volta-se para a busca constante pelo aprimoramento intelectual do indivíduo numa determinada área profissional, ou seja, é uma leitura técnica, visando capacitar melhor esse indivíduo acerca dos conhecimentos que circundam a sociedade. A leitura de prazer estético é a que se materializa nas obras literárias conduzindo o leitor ao universo imaginário e a múltiplas interpretações da realidade, visto que a literatura proporciona desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

A Literatura amplia e enriquece a visão de mundo do sujeito e possibilita diferentes níveis de conhecimento: subjetivo, cognitivo, lúdico, artístico e também como elemento cultural, visto que o livro projeta ações temporais e espaciais que refletem as ideias de quem produz e de quem consome e conecta o conhecimento com a sociedade e o mundo representado. Ademais, a Literatura possui um caráter humanizador e um papel construtor da personalidade. Para isso, porém, é importante que o professor organize seu trabalho para a aula de e entenda um princípio básico: o da leitura. O docente deve ler e conhecer as obras que pede aos seus educandos para poder oferecer contribuições ao crescimento individual, estético e social do aluno leitor.

Independente da tipologia de leitura adotada, acredita-se que o processo de construção de sentido na leitura ocorre quando o leitor consegue interpretar e compreender o material que está sendo lido por meio de inferências a partir de pistas linguísticas agregadas ao seu conhecimento de mundo, transformando-se também em sujeito ativo desse processo. Segundo Silva (1985, p. 22): “O processo de leitura se apresenta como uma atividade que possibilita às pessoas participarem da vida em sociedade a fim de compreender o presente e o passado e encontrar oportunidades de mudança cultural”. Portanto, a escola deve fornecer aos seus alunos materiais de qualidade que os tornem leitores competentes, com práticas de leitura eficazes que os estimulem a participar ativamente da sociedade em que estão inseridos e a exercer conscientemente a cidadania.

Além de criar situações de interação e uso de diferentes gêneros e tipos de texto que evidenciam seus contextos de comunicação estratégica, os professores precisam focar na leitura, produção de texto e reflexão do código na prática social. Posto isso, a prática da leitura não só contribui para a construção do conhecimento, mas também possibilita a ampliação da linguagem do indivíduo, ou seja, é importante que este comece a dominar sua linguagem falada e escrita. Dessa forma, ele não só ampliará seu vocabulário, mas também aprimorará sua forma de se expressar e interagir em sociedade.

Para Freire (2001), entretanto, o aluno só acreditará na necessidade de manter o hábito de leitura apresentado por seus professores se realmente acreditar na sua importância e incorporar essa prática ao seu cotidiano. Espera-se, portanto, que a leitura seja muito mais do que uma indicação e se torne uma prática diária para alunos e professores. É importante inserir, então o aluno no mundo da leitura, na vontade constante de decifrar e interpretar o sentido dos textos e contextos. Ler mobiliza um projeto de vida movido pela curiosidade e pelo desejo de crescimento. O homem está constantemente se renovando, expandindo sua visão de mundo e entendendo as complexidades do que ouve e vê do sistema no qual está inserido. Ler o mundo muda quando as pessoas têm novas experiências. E a consciência ocorrerá de acordo com a experiência significativa

Segundo Freire (2003), a verdadeira educação é aquela que liberta. A educação não é apenas uma transferência da inteligência do objeto para o aprendiz, mas uma provocação no sentido de que, como sujeito conhecedor, ele é capaz de compreender e comunicar o que é compreensível. Ou seja, poder conhecer e transmitir aos outros a dinâmica da história que constrói a vida. Essa perspectiva surge da leitura da realidade da experiência, que inclui o prazer, um ambiente democrático, o diálogo e uma relação construtiva entre professor e aluno, e sua conexão direta com os conceitos e categorias em que o seu método se baseou na década de 1960.

Para tanto, conforme Freire (1996), o professor precisa ouvir o que os alunos têm a dizer sobre os textos, orientar e sistematizar as ideias geradas e aprender outros significados que os leitores não conseguiram destacar devido às suas limitações. Nesse processo de enriquecimento mútuo, a leitura deixa de ser apenas repetição ou

reprodução de sentidos institucionalizados, mas torna-se uma dinâmica viva, democrática e produtiva.

As informações aqui apresentadas pretendem, portanto, evidenciar a importância da leitura como fonte de aprendizagem e da pedagogia da leitura, fatores importantes na formação pedagógica, pessoal e profissional do indivíduo, ou como Freire diria (2003, p. 11); "(...) ler o mundo precede ler a palavra". Mesmo que o indivíduo aprenda a ler o mundo primeiro, as chances de alcançar um lugar de destaque em termos sociais aumentam consideravelmente depois de aprender a ler a palavra.

O professor como facilitador desempenha um papel fundamental neste processo de formação em leitura. A prática de um professor, que não tem real dimensão se sua importância no processo, só serve para afastar o aluno da leitura. Logo, se o educador quiser formar um aluno leitor, ele deve primeiro ter prática de leitura, ou seja, ser leitor.

De acordo com Petit (2009), a leitura ajuda no que a autora chama de "reconstrução de si mesmo", independentemente do ambiente em que o indivíduo esteja inserido. Para tanto, a autora fala de ambientes de devastação, remetendo a situações traumáticas, por exemplo, visto que pessoas em tais situações tendem a se sentir deslocadas e com medos diversos, como o de se relacionar e aproximar-se de outras pessoas. A partir disso, a autora comenta que visando sair de situações como essa, a prática da leitura auxilia, possibilitando entender novas formas de ver a vida e o que acontece.

Conforme Petit (2008, p. 13), no que tange à leitura e sua importância, a autora ressalta que:

> [...] contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra.

Por essa visão, nota-se que o papel da leitura também está atrelado a prevenção de mazelas sociais, uma vez que o ato de ler é um caminho multifacetado para a inclusão social, a formação da consciência de classes e do papel de cada um em um contexto específico.

A leitura é um dos preceitos do ensino na atualidade. Todavia, visando transformar o ato de ler também em aprendizado, ele deve ser significativo para o aluno, respondendo lacunas que contribuirão para a construção da personalidade desse

indivíduo e para a satisfação de necessidades cotidianas. Nesse sentido, a leitura e a escrita são dois componentes essenciais para que todos os conhecimentos mais complexos sejam desenvolvidos, porém, conforme apontado por Freire (2001), foi observado que há prejuízos nas escolas, principalmente no ensino fundamental, estando estes diretamente relacionados com a má formação na alfabetização ou pelo desenvolvimento carente da leitura nos anos iniciais. Esse fator é preocupante devido aos inúmeros benefícios que a leitura pode trazer para o indivíduo. Ressaltando, Freire (2001) argumenta que é através da leitura que o aluno tem a possibilidade de entender e interpretar sua realidade de uma forma autônoma e consciente.

O autor ainda comenta que no que tange ao processo de formação do leitor, é importante que este não seja conduzido como uma obrigação, ou seja, não deve ser tido como uma regra a ser seguida, mas sim como um processo natural e de aprendizado saudável que, então, auxiliará para que o estudante desenvolva interesse pelo mundo da leitura. Paulo Freire (2001) ressalta sua abordagem sobre a importância do ato de ler, mostrando que os atos de aprender a ler, escrever e de alfabetizar-se são, antes de tudo, aprender a ler o mundo, sendo assim, compreender o seu contexto e interpretá-lo corretamente e, não uma manipulação automática de palavras. Ainda sobre a compreensão do texto, o autor comenta que a mesma se dá através da sua leitura crítica, o que implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. O ato de ler, na experiência existencial, vem primeiramente como a "leitura" do mundo, depois a leitura da palavra. O primeiro mundo se dá na infância, sendo o mundo das atividades perspectivas, das primeiras leituras.

De acordo com Silva (2015), uma das metas das escolas é encaminhar o aluno à leitura, mesmo que, nem sempre haja consenso sobre as estratégias adotadas por parte dos educadores. Para tanto, visando que haja tal formação de leitores na escola, o autor aponta para a necessidade e importância de a leitura fazer parte dos projetos pedagógicos, com isso, sustentando que deve estar presente, auxiliando no alcance dos objetivos de estudo. Ainda de acordo com Silva (2015) a equipe de ensino deve estar atenta, compreendendo o verdadeiro motivo e função de se utilizar da leitura na escola, pois é a partir de discussões a respeito do conceito de leitura de cada um que se pode chegar à concepção do que a equipe docente almeja para promover a leitura na escola. Para tal, o autor sugere alguns questionamentos que devem ser feitos e estão

diretamente relacionados aos educadores e profissionais que irão difundir a leitura e, consequentemente, a formação dos leitores:

> • Qual é minha relação pessoal e profissional com a leitura? • O que significa leitura para mim? • Qual é a importância que ela tem para mim: discurso? Prática? • Como eu conduzo a leitura na escola? • Que estratégias eu utilizo para levar a leitura aos alunos? (SILVA, 2015, p. 489).

Fato que dialoga com Bloom (2001, p. 25):

> Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de "conhecer" tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida.

Visto isso, Silva (2015) afirma que é compromisso da escola proporcionar aos alunos materiais diversos para a leitura e, a partir disso, não deve prescindir do texto literário, visto que é através dele que há o imaginário e a fantasia, que auxiliam na sua estruturação e desenvolvimento, possibilitando alternativas para que encontrem respostas para questões e dúvidas que, muitas vezes, acabam não sendo verbalizados para o adulto que com as crianças convive. Conforme apontado por Petit (2009), a leitura ajuda na reconstrução de si mesmo em um ambiente de crise ou devastação, seja por guerra, exílio ou outra experiência traumática. Essas pessoas, não raro, se sentem sós e deslocadas; o medo impera, a dificuldade em se relacionar, aprender e recomeçar é geral. O conceito de espaço transicional é fundamental para entender como a prática da leitura pode ajudar nesse processo.

Sobre a leitura e sua integração no dia a dia dos estudantes, Freire comenta sobre a insistência na quantidade de leituras sem a correta inserção nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revelando uma visão diferenciada da palavra escrita. A quantidade de páginas lidas ainda supera a qualidade desejada da leitura. Contudo, é importante também lembrar que não podemos tirar a importância da necessidade que há no ato de ler. Indo ao encontro disso, o autor (FREIRE, 2001) afirma que é a partir da alfabetização que se tem a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral e que, ainda, tal montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Além disso, afirma Freire (2001) que a aprendizagem da linguagem se dá no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem, sendo que é a partir daí que são produzidas as transformações sucessivas do estudante/leitor, auxiliando-o na sua construção própria de linguagem.

3.3. INSTRUMENTALIZAÇÃO DA HQ EM SALA DE AULA: POTENCIAIS DA ADAPTAÇÃO

Uma vez que se apresentou a obra Senhora, comentando seu lugar no Romantismo Brasileiro, bem como sua importância no ensino acerca desta corrente literária, na medida em que a seção anterior teceu comentários acerca da importância do Letramento no processo de ensino aprendizagem e emancipação do aluno. Neste segmento, serão tecidos reflexões e comentários a respeito da instrumentalização das adaptações destas obras em HQ como possibilidade didático pedagógica no ensino de literatura.

Uma vez que a realidade brasileira indica uma série de dificuldades no que tange o ensino da literatura, tais como carga horária, centralismo em análises puramente gramaticais, bem como o comodismo oferecido pelos livros didáticos que, por vezes, norteiam uma aula profundamente linear e, por consequência, rasa, a inovação de métodos vem sendo fonte de debate acadêmico, as HQ's estão bem inseridas nestas discussões. Sobretudo no Ensino Médio, o imediatismo e utilitarismo do vestibular aumenta drasticamente estas dificuldades elencadas (OLIVEIRA, 2018; MACHADO, 2017; FORMIGA e INÁCIO, 2013).

De acordo com Ludwig (2016), o gosto pela leitura precisa ser estimulado, visto que raramente se trata de um hábito que seja aprendido de maneira natural, no que tange o interesse pelas obras clássicas, argumenta-se que o melhor período para que sejam aplicadas atividades de incentivo à leitura se dá na escola. Ademais, o autor destaca que o hábito de leitura, quando desenvolvido, beneficia o desenvolvimento de maturação e pensamento crítico de um indivíduo, fator que conversa com as colocações postas na seção anterior, isto é, as reflexões acerca do Letramento sob perspectivas Freirianas.

Para Xavier, Soares e Teixeira (2010), instrumentalizar esta diversidade de linguagens, isto é, a literária e a quadrinística proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico mais pungente quando, claramente, realizado sob mediação especializada e ciente de que, nos tempos atuais, a leitura sofreu mudanças as quais devem se dar atenção, os autores partem do conceito de que:

> A linguagem, qualquer que seja, garante a continuidade humana, pois a necessidade de estar em contato com os outros se faz essencial, por isso que, desde o início da vida, buscamse regras do processo comunicativo criando um acervo cultural, pela necessidade que o homem tem de ir se adaptando a outros homens e grupos. É através dela que expressamos quem somos e persuadimos, formando significações, influenciando o outro de acordo com os interesses vigentes. (XAVIER, SOARES e TEIXEIRA, 2010, p. 1)

Desta forma, quanto maior a multiplicidade e quanto mais se compreende essa complexidade, enriquece-se a relação do indivíduo com a mesma. Ademais, os autores destacam que a HQ se trata de um modelo de linguagem híbrida, isto é, apresentando tanto verbal quanto visual em nível equivalente. Em complemento, Santos (2020) reitera que o acesso a materiais de qualidade artística de diversas linguagens, tais como a disposição híbrida das HQ's, deve ser uma preocupação da escola e sua mediação eficaz, preocupação do planejamento docente.

Segundo Lima:

> Entre outras providências didáticas, oferecer um texto atrativo (com temáticas interessantes e que sejam visualmente atraentes) contribui para que a criança, ou o adolescente, aprenda a transformar a leitura num hábito que vá além das obrigações escolares. Um meio utilizado há algumas décadas nesse intuito, em alguns períodos com maior resistência que em outros, são as Histórias em Quadrinhos. (LIMA, 2015, p. 7)

A princípio, a leitura de HQ's, não somente no Brasil como em praticamente toda realidade pela qual passou, foi, por muito tempo, tida como um consumo cultural inferior, uma arte menos válida do que as outras. Todavia, o formato fez grande sucesso entre jovens e adultos, maturando-se como indústria e como movimento cultural, inclusive servindo de material base para movimentar milhões de dólares na indústria cinematográfica, vide os recentes fenômenos dos universos cinematográficos de filmes de super herói (Marvel e DC), tal assertividade fica mais notável quando comparamos estes dados com as quantificações fornecidas por Marcelino e Santos (2017), que destacam a relação da juventude atual com outras mídias (cinematográfica sobretudo) em contraste com hábitos de leitura.

Desta forma, a leitura de HQ, como mídia surgida na era das comunicações de massa, está intimamente presente em boa parte da demografia dos jovens, sobretudo aqueles em idade escolar, nesta dinâmica, é válido avaliar que adaptações sejam bons pontos de partida para tentar capturar uma plateia que está tão acostumada com os impulsos imediatos de entretenimento que recebem diariamente, se vendo, em geral, desinteressadas por livros de qualquer gênero. Todavia, demarca-se que nenhuma

adaptação deve ser utilizada para substituir qualquer livro, constituindo-se em mídias diversas, com finalidades diferentes (LUDWIG, 2016; YAMAGUTI, 2014)

Ademais, o autor argumenta que o central na utilização de adaptações se repousa no fato de interesse que uma adaptação desperta acerca do material original que inspirou a produção e transposição para a outra mídia, questionando-se o que ficou de fora e, frequentemente, quais as diferenças palpáveis entre as tramas de ambos os produtos. Desta forma, o uso das HQ's possui papel facilitador e agregador, com a finalidade de despertar interesse pela obra original, nunca substituindo a mesma para causar o dilema evidenciado por Barroso (2013), isto é, se deve-se "quadrinizar a literatura ou literaturizar os quadrinhos".

Realizando estudos de caso com alunos e professores, Ludwig (2016) constatou que ambos os corpos docentes e discentes reconheceram a leitura no formato HQ como vantajoso, de modo que, além de incrementar o conteúdo dado nas aulas, constatou-se um aumento de interesse, seja por leitura num geral, seja pela obra adaptada. Segundo o que conclui Marcelino e Santos (2017), a convivência das gerações recentes (professores inclusos) com as adaptações de obras clássicas representa um potencial de facilidade de abordar os materiais de maneira efetiva e orgânica.

Ademais, Santos e Vergueiro sinalizam que:

> É sempre bom lembrar que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diferenciados (infantil, adolescente ou adulto) e, portanto, não podem ser usadas indiscriminadamente. Além disso, mesmo aquelas que se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer, cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores. Por isso, este trabalho tem como objetivos apresentar reflexões sobre a utilização de histórias em quadrinhos na educação e indicar algumas práticas pedagógicas que aproveitem melhor o potencial dos quadrinhos. (SANTOS e VERGUEIRO, 2012, p. 84)

Destaca-se uma atenção a qual deve fazer parte do planejamento do professor no momento de fazer uso de tais materiais. A literatura especializada que foi apreciada para esta pesquisa não se faz reticente na importância da mediação do professor para a utilização responsável e eficiente dos materiais, de modo que sua finalidade seja alcançada, isto é, o incentivo a leitura, a exposição mais dinâmica dos conteúdos tidos em aula e o despertar do interesse pelo material original.

Diante do que os dados teóricos e empíricos apontam, a adaptação de Senhora para formato de HQ possui evidenciado potencial para atingir todos os resultados

esperados. Na medida em que a obra de José de Alencar, apesar de escrita há séculos, possui, no cerne de seu enredo, temáticas que serão interessantes de se trabalhar em sala de aula, ademais, o conjunto da obra de Alencar é reconhecidamente um dos exemplos mais eficientes para destacar o que se pensa por Romantismo no cenário literário do Brasil. Portanto, sua instrumentalização em sala de aula alcançaria sucesso em despertar o interesse dos alunos pelo material original e, sobretudo, pelo hábito de leitura.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu uma abordagem acerca dos potenciais didáticos da instrumentalização da adaptação da obra Senhora de José de Alencar para o formato de HQ. Os estudos que abarcaram a fundamentação da primeira seção permitiu aferir que a obra de José de Alencar, embora possa causar um afastamento do público jovem atual devido sua linguagem ocasionalmente centrada no conhecimento jurídico, bem como a distância temporal da elaboração da obra, que conversa com sua própria realidade, ainda assim, possui discussões e críticas que se fazem atuais para debate em sala de aula. Ademais, quando se trata de Romantismo na Literatura Brasileira, o autor é tido como uma das principais referências, solidificando seu espaço como fonte imprescindível para ministrar aulas neste conteúdo.

Sequencialmente, a análise se pôs a determinar a importância da leitura e, consequentemente, do letramento para a emancipação do indivíduo escolarizado. Diante do que foi posto, sob a perspectiva do pedagogo Paulo Freire, fundamentou-se o valor inestimável do Letramento para o processo de ensino e aprendizagem que trabalhe em torno de proporcionar um maior desenvolvimento do pensamento crítico, desta forma, lendo e colecionando experiências e valores a partir da leitura, o indivíduo manifesta não somente uma capacidade inteligível de interpretar significantes e significados, como também passa a imaginar e a fomentar reflexões acerca do mundo que o rodeia, tal como o fez o autor da obra literária que consumiu. Nesta perspectiva, aspectos como Empoderamento Feminino e o papel da mulher na sociedade, fatores que podem ser avaliados nas escolhas de enredo, trama e arco de personagem na obra Senhora de José de Alencar, podem ser instrumentalizados em vias destes debates.

Por fim, a última seção de desenvolvimento deste estudo procurou se debruçar na produção acadêmica de modo a evidenciar o potencial do uso de HQ's no ensino de Romantismo brasileiro mediante a adaptação da obra Senhora de José de Alencar. Constatou-se que a literatura especializada aborda a possibilidade didático pedagógica da seguinte forma: 1) Qualquer gênero de adaptação, jamais substituirá a obra original; 2) A finalidade na qual essa instrumentalização deve ser enquadrada consta na facilitação da leitura, incentivo ao hábito e despertar de interesse pelos temas da obra e, idealmente, pela obra original; 3) A utilização destas ferramentas permitem uma abordagem sob multiplicidade ampla de linguagens, verbas, visuais, literárias e quadrinística, desta forma, deve-se atentar a que esta multiplicidade se dê no contexto de complementação e não disputa entre um e outro; 4) Por fim, os estudos de caso permitiram avaliar provas empíricas das vantagens da instrumentalização, em todos os casos, deu-se atenção ao aspecto importante da mediação do corpo docente e da instituição escolar num geral de proporcionar estes materiais, fornece-los de acordo com critérios adequados (idade, relevância, etc) e instrumentaliza-los de modo eficiente, seguindo as fundamentações relevantes a respeito da prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Hellen Cristina Silva de; COSTA, Sueli Silva Gorricho. A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM AURÉLIA CAMARGO, NA OBRA SENHORA, DE JOSÉ DE ALENCAR, **Nucleus,** v.8, n.1, abr. 2011.

BARROSO, Fabiano Azevedo. Quadrinizar a literatura ou literaturizar o quadrinho? **Clássicos em HQ.** São Paulo: Peirópolis, 2013

BLOOM, Harold. **Como e Por que Ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORGES, Renata Farhat (Org.) **Clássicos em HQ**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

CABRAL, Sara Regina Scotta; CAVALCANTE, Moema; PEREIRA, Mara Elisa Matos. **Metodologia de ensino da Literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Por que Ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHINEN, Nobuyoshi. O boom das adaptações literárias em quadrinhos e seus efeitos: Estudo comparativo de quatro versões de "O Alienista". In: **Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**, **Anais.** São Paulo: Edusp, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica, **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 22, 2013

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

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, E.C; PRODANOV. C.C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, FEEVALE, 2013.

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

*LIMA, Marcelo Soares de.*Literatura em Quadrinhos: uma questão de adaptação nas versões do livro O Alienista, **IMAGINÁRIO!** 8 - Junho de 2015 - Capa - Expediente - Sumário

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. **A. Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUDWIG, Mário André de Freitas, **A Literatura em Quadrinhos como Instrumento de Incentivo à Leitura de Obras Clássicas:** um estudo de caso com estudantes de ensino médio da rede pública estadual em Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), UFRS, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Biblioteconomia, Rio Grande do Sul, 2016

MACHADO, Denner Souza, **O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**, Monografia apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do grau de licenciado em Letras, PARINTINS-AM 2017.

MARCELINO, João Gabriel Carvalho; SANTOS, Edvania Ferreira dos. A ADAPTAÇÃO COMO UM RECURSO PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE, **Revista Científica da FASETE** 2017.1

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes,1993.

OLIVEIRA, Estéfano Rogério Santana. UMA NOVA LEITURA DA LITERATURA: INOVANDO POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, **Revista Philologus,** Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018

PETIT, Michele. **Os Jovens e a Leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura em quadrinhos**: arte e leitura hoje. 1. ed. Curitiba- PR: Appris, 2012.

PONTES, Vãnia Glauciene Gurgel. O Romantismo brasileiro e as reflexões de José de Alencar, **Revista Sociopoética,** ISSN 1980-7856, Campina Grande-PB-Brasil, jan.-jun./2018, num.20, vol.1, p.128-139.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VOLMER, Lovani; COSTA, Maraísa Mendes da; **Vivências de Literatura no Ensino Médio**, Caxias do Sul: Educs, 2014.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2010. SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS Revista Científica,** São Paulo, n. 27, p. 81-95. Jan./abr., 2012.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro; **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**, **EccoS Revista Científica,** núm. 27, enero-abril, 2012, pp. 81-95

SANTOS, Wanderley Alves dos; **LITERATURA E HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma pesquisa**, Editora Espaço Acadêmico, Goiânia, GO, 2020

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

XAVIER, Drielly Joanna Silva; SOARES, Luciane Aparecida Silva; TEIXEIRA, Michelle Santos. **A MULTIPLICIDADE DA LINGUAGEM EM DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS: LITERATURA E HQ NA FORMAÇÃO DO LEITOR**, 2010. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/5%20-%20ARTI GO%20-%20DRIELLY%20XAVIER%20e%20LUCIANE%20SOARES%20e%20MI CHELLE%20SANTOS%20TEIXEIRA%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf Acesso em: 05/04/2021

YAMAGUTI, Vanessa. AS ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS EM QUADRINHOS SELECIONADAS PELO PNBE: SOLUÇÕES E PROBLEMAS NA SALA DE AULA, **Olh@res,** Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 441-459. Maio, 2014

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

CAPÍTULO XXVII

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DE GENÉTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CODÓ (MA)

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-27

Fatony Farah Haidar Ribeiro [1]
Camila Campêlo de Sousa [2]

[1] Graduada em Licenciatura em Ciências Naturais/ Biologia. Universidade Federal do Maranhão - UFMA
[2] Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/ Biologia. Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO

A Genética frequentemente é relatada pelos alunos como uma disciplina de difícil compreensão. A utilização de aulas experimentais com metodologias diferenciadas, oportunizam o aluno a participar mais ativamente da aula. No entanto, nem sempre isso é possível devido à falta de recursos didáticos nas instituições de ensino. O presente trabalho objetivou realizar um levantamento dos recursos didáticos utilizados pelos professores da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Codó (MA), relatando as dificuldades dos professores em ministrar aulas e os recursos pedagógicos utilizados. Os levantamentos dos materiais foram realizados em quatro escolas do município, por meio de visitas às escolas, registro de fotos dos recursos didáticos e entrevistas realizadas com um professor de Biologia de cada instituição. Observou-se que duas das escolas possuem recursos básicos e tecnológicos, enquanto as outras escolas encontravam-se em uma situação crítica no que diz respeito aos recursos didáticos, com falta de itens básicos. Encontrou-se uma grande deficiência de recursos didáticos nas escolas analisadas, os recursos mais utilizados pelos professores são os denominados "tradicionais" e a metodologia mais usada ainda é a aula expositiva, sendo de fundamental importância um maior investimento nos recursos didáticos de forma a garantir uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Ensino de Biologia. Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Os recursos didáticos são as ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Podem ser os mais simples, como pincel e apagador ou mais sofisticados, como o computador, data show, câmera digital. A teoria da comunicação os define como o canal por meio do qual se transmitem as atividades docentes, ou seja, qualquer objeto pode ser considerado um recurso didático, desde que estabeleça uma relação de interação recíproca com o aluno na construção do conhecimento, ou seja, é o meio para se chegar a um fim (ANJOS, 2008).

A capacidade que os recursos didáticos têm de despertar e estimular os mecanismos sensoriais, principalmente os audiovisuais, faz com que o aluno desenvolva sua criatividade, tornando-se ativamente participante de construções cognitivas. A utilização de recursos consiste em uma mudança que abrange desde o próprio uso, como também a postura do professor em abandonar práticas tradicionais que não já se enquadram nos novos padrões educacionais (GOVERNO DO PARANÁ, 2010).

O que acontece de fato na educação pública, devido à realidade imposta, são alguns improvisos e esforços dependentes, quase sempre, da iniciativa privada dos docentes e membros da escola. Esse esforço, não articulado com os recursos disponíveis pelo Estado, acarreta em problemas na execução e falta de incentivo por parte dos agentes da educação. No caso da Biologia e das Ciências, há uma gravidade evidente. Estas disciplinas tratam de assuntos que exigem a absorção cognitiva do aluno, perdendo o sentido quando observados somente perante o ponto de vista teórico em aulas expositivas, necessitando que o aluno tenha contato direto com material biológico e/ou experimental (LEPIENSKI, 2007).

As dificuldades dos alunos com a linguagem da Genética são, em particular, referidas e atribuídas ao fato dela ser uma área caracterizada por uma vasta gama de conceitos abstratos. Além disso, as expressões matemáticas usadas nesta disciplina são, por vezes, alvo de confusões e nem sempre são usados consistentemente por professores e autores de livros didáticos. Neste sentido, a escola como sendo uma instituição social tem o papel de promover ações que despertem o interesse do aluno a querer aprender e descobrir novos horizontes, para isso a educação é a chave principal de compreensão do mundo em que se encontra inserido (UNESCO, 2004).

Sendo assim, para Silva-Júnior e Barbosa (2009), é notável a forma didática tradicional, especialmente na área biológica, torna o ensino monótono, desconexo e desvinculado do cotidiano do aluno, gerando, dessa forma, conhecimentos equivocados e confusos sobre vários temas das ciências biológicas, tendo por consequência um ensino pouco eficaz, que por vezes pode até confundir ainda mais os conhecimentos científicos que o aluno já possui.

No ensino da Biologia, é necessário promover um processo de aprendizagem que possa ser contextualizado à realidade do aluno tornando mais adequado e agradável. Com este intuito, a utilização de ferramentas e estratégias diferenciadas podem facilitar o entendimento dos conteúdos abstratos, visto que apenas as explicações teóricas não conseguem alcançar estes objetivos (TEMP, 2011). Para isso, é necessária uma maior utilização dos recursos didáticos. Contudo, se faz imprescindível a análise do material didático a ser utilizado e tempo para cada conteúdo.

O ensino de Genética especificamente é bastante desafiador. O grande número de conceitos relacionados à área dificulta a compreensão dos alunos que acabam se preocupando em decorar termos em detrimento de compreender e relacionar o estudo com a vida prática (TEMP, 2011).

Assim, para que os conteúdos de Genética sejam significativos na vida do aluno, o processo de ensino deve buscar a reconstrução e ancoragem de conceitos prévios com os novos apresentados pelo professor. Por sua vez, o professor precisa verificar quais fatores facilitam ou dificultam a aprendizagem dos seus alunos e, assim, buscar metodologias que diminuam a exclusão do sentido da aprendizagem (FREIRE, 1996).

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi fazer um levantamento dos recursos didáticos utilizados no ensino de Genética pelos professores da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Codó (MA), propondo uma reflexão da importância da utilização de recursos didáticos no ensino de Genética, com a intenção de trazer uma contribuição na discussão sobre propostas concretas de intervenção.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de casos, onde inicialmente foi realizada uma pesquisa na internet de artigos relacionados à instrumentação didática e sua importância da área educacional. Em seguida, foi feita uma visita às quatro escolas

municipais escolhidas randomicamente para a pesquisa, realizou-se a coleta de dados e registro de imagens dos materiais presentes na escola e de uso pessoal dos professores para utilização nas aulas de Genética. Realizou-se também uma entrevista informal com um professor de Biologia de cada instituição de ensino, acerca das dificuldades vivenciadas por cada escola em relação aos recursos que utilizavam.

As quatro escolas escolhidas para serem objeto de estudo foram: i) Complexo Educacional René Bayma, localizado na rua Honorino Silva, Nº 959, Bairro São Francisco, com 920 alunos matriculados, 03 Professores de Biologia; ii) Centro Educacional Municipal Senador Archer, situado na rua Barão do Rio Branco, Nº822, Bairro São Sebastião, com 905 alunos matriculados e 04 Professores de Biologia; iii) Unidade Integrada Municipal Governador Archer, cujo endereço fica na Praça Imperatriz Leopoldina, S/N, Bairro Trizidela, contando com 880 alunos matriculados e 03 professores de Ciências e iv) Centro Educacional Reitor Ribamar Carvalho, localizado na Rua Frei Henrique de Coimbra S/N, Bairro São Raimundo, corpo discente composto por 635 alunos matriculados e 03 Professores de Biologia.

Foi realizado uma visita nas escolas para apresentação, explicação e pedido de autorização para a pesquisa. Os responsáveis pela escola assinaram um Termo de compromisso Livre e esclarecido aceitando participar da pesquisa, bem como os registros fotográficos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. RECURSOS DIDÁTICOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A Tabela 01 mostra os tipos de recursos didáticos encontrados nas escolas pesquisadas, classificados em quatro categorias: recursos básicos, alternativos da escola, alternativos dos professores e tecnológicos. Os recursos básicos caracterizam-se pelo material básico necessário que a escola fornece ao professor, como quadro, pincel, apagador, giz, cartolina, cola, tesoura, papel branco, livro didático, cartaz, gravuras, entre outros. Os recursos alternativos da escola caracterizam-se por recursos didáticos construídos com materiais não básicos e custeados pela própria instituição de ensino, tais como: barbante, cola quente, alfinetes, linhas de bordar, placas de aço, ímãs, esmalte sintético, madeirit, canudos. Os alternativos dos professores são aqueles

construídos com qualquer tipo de material custeado pelos professores e de uso pessoal como meio de intervenção nas aulas. Enquanto os recursos tecnológicos são os recursos de informática e seus dispositivos utilizados pelo professor nas aulas, como por exemplo: laboratórios (Ciências, Informática), computadores, *datashow*, televisão, gravador, vídeo cassete e retroprojetor.

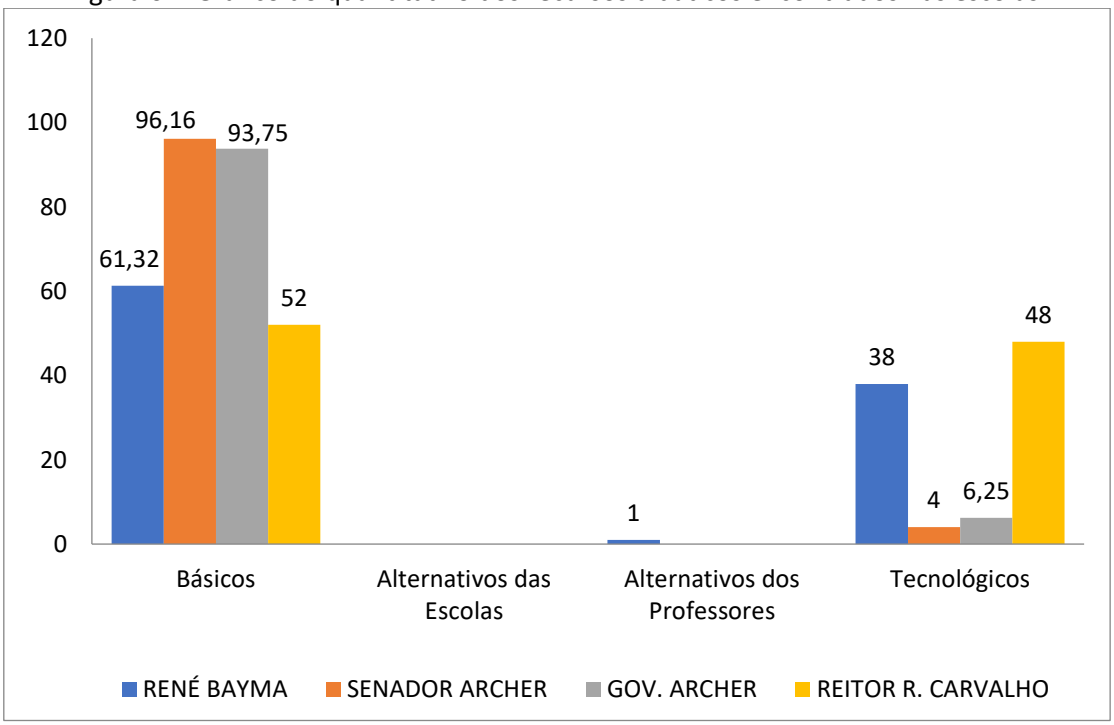
Tabela 01 - Tipos de recursos didáticos encontrados nas escolas pesquisadas, divididos em quatro categorias.

ESCOLAS	Básicos	Alternativos da Escola	Alternativos dos Professores	Tecnológicos
Complexo Educacional René Bayma	Sim	Não	Sim	Sim
Centro Educacional Municipal Senador Archer	Sim	Não	Não	Não
Unidade Integrada Municipal Governador Archer	Sim	Não	Não	Não
Centro Educacional Reitor Ribamar Carvalho	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 01 é apresentado o quantitativo de recursos didáticos, em número de itens, disponíveis nas escolas em estudo no momento de visita. A contagem e registro de imagens se deu na presença do responsável de cada escola.

Figura 01- Gráfico do quantitativo dos recursos didáticos encontrados nas escolas.



Fonte: Autoria própria.

Os recursos mais encontrados em todas as escolas foram os básicos, com destaque para duas escolas, Escola Senador Archer com uma porcentagem 96,16% e Escola Governador Archer, com 93,75. Enquanto algumas escolas se destacam com os recursos básicos, em outras foi detectado a falta de papeis, pinceis, apagador, livro didático, entre outros recursos de utilização diária pelo professor. Os professores entrevistados relataram que na maioria das vezes precisam levar materiais particulares para aulas simples e expositivas, o que dificulta ainda mais a elaboração de uma aula prática de Genética.

Esses recursos básicos podem ser utilizados nas aulas de Genética para conhecimento das estruturas, gravuras, corte colagem, visualização de imagens, trabalhos em grupos, dinâmica, construção de jogos, entre outros. Alguns profissionais da educação baseiam-se apenas no livro didático como fonte de recurso primordial em sala de aula, e em algumas escolas a utilização dos livros começa com atraso por falta de fornecimento da secretaria de educação, isso atrasa o ano letivo, dificultando o entendimento dos conteúdos por parte dos alunos resultando em queda na aprendizagem.

Observa-se ainda que estas mesmas escolas foram as que apresentaram o menor quantitativo quanto de recursos tecnológicos. Para este tipo de recurso, as escolas que mais se destacaram foram: Reitor Ribamar Carvalho, com 48% e René Bayma, com 38%.

Os recursos alternativos da escola são necessários e importantes, dando base para o ensino de determinados assuntos quando o professor não possui recursos de uso pessoal, são considerados materiais não comuns na rotina diária escolar, muito diferente dos básicos. Com esses recursos podem ser feitos modelos, moldes, ilustrações, bases fixas de uso demonstrativo para aulas laboratoriais. No ensino de Genética, por exemplo, podem ser feitos pelos alunos e professores modelos de dupla hélice, fases da meiose e mitose utilizando madeirit, arrame, pregos, furadeira, gesso, tintas especiais, banners, tecidos, entre outros. Esse tipo de recurso não foi encontrado em nenhuma das escolas visitadas, apenas na Escola Complexo Educacional René Bayma, um dos professores entrevistados mostrou um recurso didático (Figura 02) de uso pessoal que utiliza nas aulas de Genética. Uma dupla hélice feita com materiais alternativos utilizando fita isolante e canudos.

Figura 02 - Modelo da dupla hélice de DNA utilizado nas aulas de genética pelo professor da escola Complexo Educacional René Bayma.

Fonte: Autoria própria.

Importante lembrar que mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela falta de recursos pedagógicos, é possível o professor criar, se reinventar e buscar meios alternativos que auxiliem nas aulas e facilite o processo de ensino aprendizagem. “Cabe ao profissional da educação transformar essa realidade que tanto dificulta o processo de ensino e aprendizagem por meio de alternativas” (SOUSA et al., 2016). Segundo Peruzzi e Fofonka (2021), as aulas práticas são metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas da área das Ciências da Natureza, possibilitando o desenvolvimento da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse do estudante, que se torna sujeito ativo da aprendizagem, alcançando habilidades e competências específicas.

Os recursos tecnológicos foram encontrados apenas em duas das escolas visitadas, Complexo Educacional René Bayma, que possui um equipamento *Datashow*, um aparelho de televisão, um vídeo cassete e laboratório de Ciências (Figura 03) com vários equipamentos. A direção escolar informou que possui laboratório de Informática, porém encontrava-se fechado por motivo dos equipamentos não estarem em boas condições de uso, devido o tempo de inatividade, peças danificadas, equipamentos queimados e sem manutenção. Do total de 106 recursos encontrados nesta escola,

37,73% correspondem a 40 recursos tecnológicos. Segundo Mota et al. (2012), o professor vem se adequando às novas tecnologias, buscando diferentes formas de ensino e pesquisa a serem aplicadas tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano da comunidade acadêmica.

Figura 03 - Laboratório de Ciências da escola Complexo Educacional René Bayma.

Fonte: Autoria própria.

O Centro Educacional Reitor Ribamar Carvalho possui dois aparelhos *Datashow*, duas televisões, dois aparelhos de vídeo cassete, duas impressoras, um laboratório de Informática (Figura 04) e um laboratório de Ciências (Figura 05), bem equipado. Esse foi o resultado mais relevante no que diz respeito aos recursos tecnológicos, superando as demais escolas. Além disso, a instituição laboratório de Informática com equipamentos atualizados e em boas condições de uso, que é utilizado pelos alunos nas aulas de Genética, sempre monitorados pelo próprio professor.

Figura 04 - Laboratório de Informática da escola Centro Educacional Reitor Ribamar Carvalho.

Fonte: Autoria própria.

Figura 05 - Laboratório de Ciências da escola Centro Educacional Reitor Ribamar Carvalho.

Fonte: Autoria própria.

A escola Centro Educacional Municipal Senador Archer possui um *datashow* (com defeito na ocasião da visita) e uma televisão. A escola não possui laboratório de Informática para pesquisa.

A Unidade Integrada Municipal Governador Archer possui também um *Datashow,* o qual estava com defeito, uma televisão, um vídeo cassete e laboratório de Informática, mas o mesmo encontra-se fechado por falta de manutenção técnica, alguns equipamentos danificados e sem substituição de peças para o possível funcionamento, servindo de dispensa de materiais inutilizáveis como relatado pela supervisão escolar. Devido os problemas de falta de manutenção dos aparelhos, a escola representa apenas três itens dessa categoria.

O ensino de qualidade está sendo um dos problemas da educação brasileira a ser discutido nas redes institucionais, pois a sociedade vem atualmente exigindo um ensino que forme cidadãos críticos e reflexivos (FALA et al., 2010).

3.2. DIFICULDADES RELATADAS PELOS PROFESSORES PARA MINISTRAR AULAS DE GENÉTICA POR FALTA DE MATERIAIS

As dificuldades encontradas foram de caráter subjetivo e variável entre as escolas. Considerando que os recursos didáticos são imprescindíveis no que diz respeito à facilitação e diversificação do ensino, os professores devem buscar meios alternativos, quando a escola oferece poucas possibilidades de recursos. No entanto, os professores entrevistados relataram que falta de capacitação na área de Ensino de Genética e que desconheciam alternativas de baixo custo para inovação nas disciplinas.

Segundo Krasilchik (2008), os professores afirmam que a dificuldade de realizar aulas práticas é decorrente da falta tempo suficiente para a preparação do material, pouco conhecimento para organizar experiências, falta de segurança para controlar a classe e também da não disponibilidade de equipamentos e instalações adequadas.

O ensino de Biologia tem sido desafiador para os educadores, pois os meios de comunicação, como televisão, jornais, revistas e internet constantemente divulgam temas relacionados às questões científicas, exigindo que o professor atualize seus conhecimentos biológicos básicos (HERMANN; ARAÚJO, 2013), de forma que o docente deve estar em constante atualização dos seus conhecimentos de forma a conseguir satisfazer as dúvidas que seus alunos trazem do ambiente familiar.

Na entrevista, os professores relataram também a falta dos livros didáticos, que algumas vezes demoram para chegar na escola mesmo após o início das aulas, fazendo com que os educadores tenham que buscar outros meios de elaboração para as aulas,

porém os alunos não têm como acompanhar os conteúdos tendo que copiar o conteúdo do quadro, que na maioria das vezes se encontra em péssimas condições de uso. Dessa forma, a maior parte da aula é destinada à essa prática de copiar o conteúdo do quadro. Além disso, a falta de livros do aluno impossibilita a visualização de imagens ilustrativas do livro, que servem como apoio ao conteúdo de Genética, dificultando assim a aprendizagem audiovisual por falta de recursos tecnológicos.

Apesar de todas as dificuldades encontradas pelos docentes entrevistados, existem algumas alternativas para essa problemática, o docente pode criar vários recursos alternativos com materiais bem acessíveis e recicláveis. Na internet, encontram-se vídeos e ilustrações ensinando como construir algumas ferramentas didáticas e quais materiais utilizar. Além de todo esse conteúdo, já foram publicados artigos com construção de jogos de Genética utilizando cartas de baralho (SALIM et al., 2007), dominós (GUIMARÃES et al., 2008), dinâmica em sala de aula (RIBEIRO et al., 2020) e uma variedade de meios de instrumentação didática com o intuito de facilitar a aprendizagem e interação de alunos e professores na construção do conhecimento.

É tarefa do professor buscar por novas metodologias, pois apenas o método tradicional não é o suficiente para despertar o interesse dos alunos pela disciplina. Com isso, o educador tem a responsabilidade de fazer com que o aluno se torne capaz de ser investigativo (SILVEIRO, 2012).

Outra dificuldade relatada pelos professores é a falta de estrutura das escolas para a realização das aulas práticas de Biologia, que necessitam de laboratório e materiais. Porém, isso pode ser contornado com a execução de algumas práticas fora do ambiente de laboratório, apenas com materiais de fácil acesso, por exemplo, a construção da dupla hélice com materiais alternativos, as fases da meiose e mitose utilizando massa de modelar como proposto por Moul e Silva (2017), entre outros.

A problemática referida pelos professores em realizar as atividades práticas refere-sea também com o tempo, espaço e público-alvo. As salas de aulas na maioria das vezes estão superlotadas possuindo de 38 a 40 alunos por turma. Essa superlotação atrapalha o planejamento para uma atividade prática, pois o número excessivo foge do controle dos profissionais da educação, atrapalhando o raciocínio do professor, os alunos perdem o interesse pelo assunto e consequentemente deixam de adquirir o

conhecimento, sendo que algumas atividades lúdicas são desencorajadas em virtude desse impasse.

As aulas de Genética requerem tempo de realização e execução, esse é outro fator de reclamação dos professores. As aulas são de 45 minutos, o professor tem que passar parte desse tempo copiando no quadro e quando chega à parte explicativa, já está próximo de encerrar a aula, o que quebra o entendimento e raciocínio do aluno. Um conteúdo de Genética que levariam em torno de 4 dias para encerrar, mas os professores referem terminá-los em 8 dias para o mesmo conteúdo. O resultado pode ser visto no final do ano letivo, os alunos que não possuem livros didáticos não chegam à metade dos conteúdos de Biologia programados para aquele ano letivo, segundo os professores.

Devido à problemática do ensino de Genética nas escolas públicas, professores mais atualizados e que se mostram preocupados com o ensino estão criando métodos que facilitem o entendimento e compreensão dos conteúdos de forma a quebrar a rotina e fugir do ensino tradicional, aproximando o aluno da realidade atual e inserindo os conceitos com o dia a dia para que tirem suas próprias conclusões, instigando-os a formular novas ideias e quebrar paradigmas. Mas essas mudanças ainda estão concentradas em uma minoria da classe docente. De acordo com Borges, Faria e Faria (2011), durante as aulas práticas, os alunos despertam a curiosidade e o interesse em aprender o conteúdo, pois conseguem enxergar o conteúdo de outra maneira, associando a interação e o prazer de aprender, além da competitividade ser instigante aos estudantes.

Marques e Ferraz (2008) citam que os professores geralmente não possuem na sua prática pedagógica um conhecimento teórico-prático adequado para o uso desses tipos de recursos diferenciados e inovadores lançados recentemente no mundo tecnológico. O professor tem que estar atualizado, buscar novas metodologias e construir o seu fazer didático. Para isso, o professor tem que analisar criticamente suas próprias práticas pedagógicas, identificando o que pode ser mudado, atualizado ou excluído de suas dinâmicas de ensino.

Pode-se perceber que algumas escolas têm inserido os meios tecnológicos e didáticas diferenciadas no ensino, porém, a maioria das escolas públicas ainda seguem um padrão tradicional sem inovação, além de existirem professores que não possuem

qualificação para a utilização da tecnologia, outros reclamaram da falta de recursos didáticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber a grande deficiência de recursos didáticos para o ensino de Genética nas escolas públicas estudadas no município de Codó (MA). Conclui-se que os recursos mais utilizados pelos professores são os considerados "tradicionais" e a metodologia mais usada ainda é a aula expositiva, sendo de fundamental importância um maior investimento nos recursos didáticos de forma a garantir uma aprendizagem mais significativa e também na formação de professores para que possam tentar contornar a escassez estrutural com a utilização de prática e materiais alternativos e de baixo custo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. V. dos**.** O computador como instrumento didático-pedagógico. **Jornal Mundo Jovem**, v. 15, 2008.

ALVES, T. C. R.; COSTA, M. F.; SOUSA, C. C. Tabuleiro de genes: uma ferramenta pedagógica para o ensino de biologia. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1093-1110, 2020

BORGES, K. F. S.; FARIA, A.; FARIA, B. S. F. Ensino de genética com práticas lúdicas no colégio estadual Desor. Hamilton de Barros Velasco. **Revista Eletrônica da Univar**, n. 6, p. 196 – 200, 2011.

FALA, A. M.; CORREIA, E. M.; PEREIRA, H. D. Atividades práticas no ensino médio: uma abordagem experimental para aulas de genética. **Ciências e Cognição**, São Paulo, v. 15, 2010.

FREIRE, P**. Pedagogia da autonomia:** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOVERNO DO PARANÁ. **O professor e os desafios das escolas públicas**. Disponível em: <http://silvianedejesus.blogspot.com.br/2010/02/recursos-didaticos-conceito-de-recursos.html>. Acesso em: 15/01/2015.

GUIMARÃES, M. N. K.; OLIVEIRA, S. F. Combinar e recombinar com os dominós. **Genética**, v. 3, p. 1-7, 2008.

HERMANN, F. B.; ARAÚJO, M. C. P. **Os jogos didáticos no ensino de genética como estratégias partilhadas nos artigos da revista genética na escola.** VI Encontro regional Sul de Ensino de biologia (2013). Disponível em: <

http://san.uri.br/sites/anais/erebio2013/poster/13461_290_Fabiana_Barrichello_Hermann.pdf> Acesso em: 13/04/21.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed., São Paulo, 2008.

LEPIENSKI, L. M. **Discussão e análise sobre os recursos didáticos no ensino de biologia e ciências na rede pública estadual do Paraná.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/400-4.pdf >. Acesso em: 27/09/2015.

marques, d. n. v.; fERRAZ, D. F. O uso de modelos didáticos no ensino de genética em uma perspectiva metodológica problematizadora.

Disponível em:

<http://www.academia.edu/4784420/O_Uso_de_Modelos_Did%C3%A1ticos_no_Ensino_de_Gen%C3%A9tica_em_uma_Perspectiva_Metodol%C3%B3gica_Problematizadora>. Acesso em: 28/01/2016.

MOUL, R. A. T. M.; SILVA, F. C. L. A modelização em genética e biologia molecular: ensino de mitose com massa de modelar. Experiências em Ensino de Ciências, v. 12, n. 2, 2017.

MOTA, A.K. A.; ALMEIDA, P.C.P.; ARAÚJO, R. G. V.; ROCHA, V. S.; LAURENTINO, D. N. A. O professor pesquisador e a sua prática docente: Um estudo de revisão bibliográfica. **Revista Digital**, Buenos Aires, Año 17, n. 168, 2012.

PERUZZI, S. L.; FOFONKA, L. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza**. Educação ambiental em ação**, v. XIX, n. 74, 2021.

SALIM, D. C.; AKIMOTO, A. K.; RIBEIRO, G.B.L.; PEDROSA, M.A.F.; KLAUTAU-GUMARÃES, M.N.; OLIVEIRA, S. F. O baralho como ferramenta no ensino de genética. **Genética na escola**, v. 9, n. 7, 2007.

SILVA-JUNIOR, A. N. da; BARBOSA, J. R. A. Repensando o ensino de ciências e de biologia na educação básica: o caminho para a construção do conhecimento científico e biotecnológico. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2009.

SILVA, F. S. S. da; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA). **Revista Uni**, v. 1, n. 1, p. 135-149, 2011.

SILVEIRO, J. **Atividades experimentais em sala de aula para o ensino da química:** percepção dos alunos e professor**.** Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/529/1/PB_COQUI_2012_1_07.PDF>02 Acesso em: 21 dez. 2015.

SOUSA, C. A.; MEDEIROS, M. C. S.; SILVA, J. A. L.; CABRAL, L. N. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Educação Pública**, 2016.

TEMP, D. S. **Facilitando a aprendizagem de genética:** Uso de um modelo didático e analise dos recursos presentes em livros de biologia. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil 2011). Acesso em: 15/01/2015.

UNESCO**. Ciência e tecnologia com criatividade:** análise e resultados**.** Brasília: Cnpq, 2004.

CAPÍTULO XXVIII

ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-28

Maicon Barbosa da Silva Bucinsky [1]
Ramon Moraes Penha [2]

[1] Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados-MS.
[2] Doutor em Ciências. Professor Adjunto do Instituto Integrado de Saúde. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-MS

RESUMO

O presente capítulo visa a abordar o ensino de Artes no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. É essencial entender o caminho histórico do ensino de arte no Brasil, bem como o significado da arte na educação na formação de pessoas enquanto seres plurais. É notório que o ensino da Arte no Brasil tem um papel significativo na construção do saber adquirido, na promoção das manifestações artísticas, enriquecendo o fazer artístico, bem como a cultura do povo brasileiro. A Arte como disciplina obrigatória, atua no currículo escolar de forma a contribuir com a formação do indivíduo e na construção do conhecimento, pois tem um papel fundamental tanto quanto as outras áreas de conhecimento. O objetivo desse trabalho é contextualizar o ensino da arte na Educação Infantil e refletir sobre a importância do fazer artístico enquanto tendência pedagógica. Tratou-se de estudo qualitativo, tipo pesquisa bibliográfica, para fundamentação e organização do capítulo.

Palavras-chave: Processo ensino-aprendizagem escolar; Ensino de Artes.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho científico irá delimitar conceitos sobre o tema "Aspectos importantes para o ensino da arte na Educação Infantil", dentro de uma perspectiva que aborde a arte embasando - se na importância do fazer artístico na prática docente em dias atuais. Visto que ao abordarmos sobre o ensino da Arte na Educação Infantil, logo nos remetemos a práticas comuns e rotineiras, como o simples ato de desenhar garatujas, ou mesmo desenho livre, muitas vezes desalinhado, sem uma temática expressiva e significativa para as crianças.

Este artigo científico busca contextualizar o ensino da arte na Educação infantil de forma a demonstrar que esta prática possa ser significativa para o fazer artístico e que este venha contribuir para a formação do caráter dos indivíduos e no desenvolvimento integral da criança.

A metodologia adotada para este trabalho foi a da pesquisa bibliográfica qualitativa, os procedimentos para mais esclarecimentos, são abordadas as contribuições de: seleção das fontes, leitura, fichamentos de artigos, livros e periódicos que abordam o tema. Os dados serão apresentados em três seções: a primeira seção apresenta uma breve definição sobre o ensino da arte no âmbito educacional e como esta vem se destacando no Brasil. A segunda seção, evidencia a importância os benefícios da arte educação como forma de contribuir com o avanço no desempenho sócio cognitivo e emocional da criança. A terceira seção aponta um embasamento com considerações importantes sobre a importância da Arte nos primeiros anos de escolarização da criança.

Para mais esclarecimentos são abordadas contribuições de Martins *et al* (1998); Cunha (1999), Bernardes; Olivério, (2011), Fusari e Ferraz (2001), Holm (2007), Ilari (2005), Moreno (2007), Ostetto (2010), Romanelli (2016), Cintra (2018). Serão analisados também o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL,1998), e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997 e 1998) destinados aos Anos iniciais do Ensino Fundamental, ambos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). Estas pesquisas se fazem de suma importância para o entendimento sobre a arte na educação infantil e sua contribuição para o aprendizado significativo das crianças.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ÂMBITO EDUCACIONAL E UMA BREVE DESCRIÇÃO DE COMO ESTA VEM SE DESTACANDO NO BRASIL

É notório que o ensino da Arte no Brasil tem um papel significativo na construção do saber adquirido, na promoção das manifestações artísticas, enriquecendo o fazer artístico, bem como a cultura do povo brasileiro. A Arte como disciplina obrigatória, atua no currículo escolar de forma a contribuir com a formação do indivíduo e na construção do conhecimento, pois tem um papel fundamental tanto quanto as outras áreas de conhecimento.

No Brasil a Arte desde cedo foi apreciada como forma de manifestação artística e cultural dos primeiros povos que aqui estiveram os indígenas, bem antes da chegada dos portugueses. Para esses povos o fazer artísticos representado através da pintura corporal, em utensílios de cerâmica, bem como nas danças, nos rituais eram caracterizados para demonstração devoção a natureza e aos deuses a qual cultuavam.

A arte no Brasil com o tempo foi caracterizada pela fusão das três culturas que se fundiram evidenciando a cultura miscigenada que é a do Brasil, perdurando até os dias atuais. Segundo Bernardes e Olivério (2011, p.01), o ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças conceituais, desde sua inserção no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, até a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996. Cabe ressaltar que continuará mudando com o tempo. Isso porque, estas mudanças ocorreram devido às situações e necessidades vividas em cada época, em todos os anos de história do nosso país, a educação foi se renovando e com isso o ensino de arte também.

O Ensino da Arte no Brasil foi amparado fortemente pela LDB/96, o que antes era descrita nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da arte era trabalhado com o nome até então de Educação artística nas escolas, visto que neste contexto a importância de ensinar a arte era incentivar a criação artística.

Para Fusari; Ferraz (2001), *apud* Bernardes e Olivério (2011, p.04), o princípio que norteou a Educação Artística visava apenas desenvolver o talento e criatividade do aluno, preocupando-se somente com,

> [...] a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas. (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21)

Explicita-se assim o treinar o fazer artístico através do desenho livre e releitura, que muitas vezes ficavam vagos sem a compreensão da real manifestação da arte, por assim dizer sem um viés artístico sem um aprofundamento sobre os aspectos históricos que moldaram a nossa cultura.

A princípio, a arte era utilizada como uma ferramenta para desenvolver determinadas habilidades artísticas – como a criatividade, por exemplo – disseminando a ideia de que apenas crianças "talentosas" poderiam desenvolver trabalhos artísticos de forma apropriada. (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p.04)

A partir do movimento denominado Arte Educação iniciado em meados dos anos 80:

> [...] a Arte-Educação, ajudaria a resolver um problema crucial na vida do professor de arte: o problema de identidade, pois não estava claro o que fazia um professor de arte. [...] o termo Arte-Educação normatizaria a área do conhecimento que lida especificamente com as questões voltadas ao ensino da arte. (BRASIL, 1998a, p. 28, apud BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p.04).

A partir desse pressuposto, o Arte-Educador se coloca em uma compreensão maior sobre o ensino da Arte, aprimorando o fazer da arte com a arte, explorando aspectos históricos, enfatizando técnicas e conceitos, explorando a participação e concepções dos mais reconhecidos artistas, dos artistas brasileiros e as manifestações artísticas disseminadas e arraigadas entre o povo brasileiro, como forma de valorizar estes aspectos muito contribuiu para a valorização da Cultura brasileira.

Recentemente o ensino da arte no Brasil tem se respaldado nos PCNs - ARTE, (BRASIL, 1998a, p. 21, apud Bernardes e Olivério, 2011, p.05) no que se refere aos princípios de liberdade de expressão trouxeram uma contribuição inegável para a valorização da produção criadora da criança, onde independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foram aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza e aprender a fazer, fazendo. De maneira que venha a propiciar a criança a compreensão do fazer artístico, e não como um simples desenho livre. Ensinar arte nos tempos atuais, não deve contemplar apenas o fazer artístico, mas

sim através deste, elevar a compreensão da realidade a qual está inserido, sua cultura, seus costumes, valorizando as manifestações artísticas de seu meio cultural.

Bernardes e Olivério (2011), enfatizam que, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) foram desenvolvidos procurando evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. Ressignificando assim, o apreço a Arte com o fazer artístico dos alunos.

Recentemente à luz de teóricos que abordaram em suas concepções, as novas diretrizes para o ensino da Arte na BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, passa a reforçar o ensino da Arte no Brasil, como disciplina de grande relevância na formação do indivíduo, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Segundo Romanelli (2016, p.05), duas questões importantes sobre o ensino da Arte na nova base curricular, primeiramente, há um alinhamento com a legislação federal, em especial com a Lei 13.278/2016 que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), que serão atribuídas ao currículo, já a segunda, aborda claramente a necessidade do professor formado nas especificidades de cada uma das linguagens da Arte, atuando em sua área de formação. Entende-se com esta, a importância de um professor bem preparado para atuar dentro da complexidade de conteúdos que a BNCC exige. Para tal condição, o professor deve estar disposto a se moldar aos novos recursos, dinamizando as aulas com o auxílio de suportes tecnológicos e outros meios que o ajudarão a atender o tipo de aluno que atualmente se tem em sala de aula.

Essa percepção de Romanelli (2016), abre um leque de incertezas, anseios sobre a formação do arte-educador, pois será que todos se propõem e moldar este tipo de ensino, será que anseiam por uma formação que vise atender plenamente o indivíduo (aluno) integralmente? Os mesmos estão preparados para enfrentar este tipo de demanda? Será que lhes serão disponibilizados tais recursos para ajudar em sua prática? Cabe ressaltar a real situação do fazer docente atualmente, pois às vezes as oportunidades de mudança só são representadas no papel. Na prática, muitas vezes, os docentes só conseguem dar o melhor de si com as condições que lhe são atribuídas.

2.2. A IMPORTÂNCIA DA ARTE EDUCAÇÃO COMO FORMA DE CONTRIBUIR COM O AVANÇO NO DESEMPENHO SOCIOCOGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino da arte tem um papel fundamental na formação integral do aluno, visto que ele é capaz de transformar a criança por meio da magia, da fantasia, da descoberta e da aventura, incentivando o imaginário, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade desde os primeiros anos de vida da criança.

Barbosa (1979, p.46), enfatiza a ideia de que, a "Arte na educação Infantil tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada". Visto que, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, a criança reage positivamente aos estímulos artísticos, se tornando uma criadora em potencial. Sendo de suma importância nesta fase que, as atividades de artes forneçam ricas oportunidades que estimulem o desenvolvimento.

Holm (2007 [n.p]) considera que ao ensinar e estimular o fazer artístico nos primeiros anos propicia no sentido de, exercitar: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar e ter segurança. E ter confiança para que a criança possa se movimentar e experimentar. Para a autora, é essencial a criança retorne ao adulto, obtendo um contato, criando um vínculo que os leve a criar juntos. Uma vez que põem ao seu alcance, os mais diversos tipos de material para manipulação.

É importante salientar que os objetivos principais são aguçar a imaginação, o conhecimento e a sensibilidade das crianças, por meio de obras de artistas conceituados e pelos desenhos e pinturas criados na escola. Isso os incentiva a serem mais criativos e posicionados, sabendo opinar e reconhecer o seu lugar no mundo. (TOCHETTO; FELISBERTO, p.08). Segundo as autoras:

> [...] estímulo ao fazer artístico na Educação infantil, auxilia no desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas: Foco e concentração; Criatividade; Disciplina; Percepção; Senso crítico; Improvisação; Comunicação; Integração social; Imaginação e etc. (TOCHETTO; FELISBERTO, n.p)

Nunca é cedo demais para iniciar uma criança na arte. Micklethwait (1994, p.04) afirma que "Com arte em toda a casa e na classe, as crianças podem se familiarizar com ela e começar a apreciá-la". Explica ainda que, quando seus filhos eram pequenos, ela recortava reproduções de pinturas de revistas e as fixava nas paredes da cozinha do piso ao teto. Isso ressalta que o estímulo a apreciação da arte também favorece as relações socio-afetivas.

Os principais aspectos contemplados PCN-Arte, são os que envolvem a síntese do conhecimento artístico, sendo estes, propício para que a criança desde cedo adquira o gosto pela apreciação artística contempladas nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), estes abordam: a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte; a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios. (BRASIL, 1997, p.27). Estes conceitos tornam-se necessários para que a criança progrida em seu desenvolvimento e avance em seu desempenho sócio cognitivo emocional e social, para que ela aprenda a contemplar a arte num processo de construção do seu caráter e humanização.

Segundo o PCN, oportunizar o conhecimento da arte, considera-se que

> [...] abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo o momento, ser flexíveis. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (PCN, 1998 p.20).

É importante enfatizar que as criações artísticas na Educação Infantil, são conseguidas através da ludicidade, que se torna essencial para que a criança possa se expressar e se inteirar com o mundo que a rodeia. A maior parte das criações artísticas provem de uma interação entre o lúdico e a criança. O que leva a criança a aprender e ressignificar-se sobre suas próprias expressões.

2.3. APONTAMENTOS IMPORTANTES SOBRE O FAZER ARTÍSTICO NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para contemplar a Arte como forma de expressão e comunicação com o mundo, a criança explora nele diversas possibilidades de aprendizagens. Novas formas de se comunicar, cores e sentimentos surgem para que a mesma interprete o que está a sua volta.

“Desde que nasce a criança já reproduz sons, ao passar do tempo começa a cantar, se movimentar e tudo isso já envolve a arte”. (ILARI, AGNOLLO, 2005, [n.p]). As autoras enfatizam que o contato com a arte, o aprender sobre ela e principalmente o estímulo ao fazer artísticos deve ser apresentado à criança desde cedo. Sendo assim, é de suma importância o papel do professor arte-educador mediando todo o processo de aprendizado com as crianças menores. Embora a criança desde muito cedo já traga consigo, uma bagagem de estímulos artístico provindos dos pais e familiares, ela necessita ser orientada de maneira que busque os estímulos que irão propiciar seu desenvolvimento psíquico motor.

O fazer artístico na pratica docente é fundamental porque instiga a criança a explorar as suas possibilidades nas diferentes formas de manifestações artísticas. Seja no teatro, encenação, musicalização, pintura, que possibilitam a criança a desenvolver habilidades sócias emocionais benéficas para seu aprendizado. Para isso o ensinar arte na educação infantil vai muito além de instruir a criança ao prazer da pintura, muitos conceitos e práticas construtivas são essenciais em uma simples apreciação musical, por exemplo.

Essas considerações nos remete a importância do arte-educador, visto que detém um papel essencial neste processo de mediação entre o fazer artístico e a criança. Para Lelis (2015, p.07) "a figura do professor de Arte, ou seja, o arte-educador, não precisa ser representada como um exímio conhecedor de arte", mas sim, um pesquisador em constante busca de informações e conceitos e manter o seu papel fundamental de intervenção nas condutas de criação, constituindo espaços e criando situações para que o aluno possa exercitar a liberdade para criar com prazer em gestos significadores de apreensão de conhecimento. Compreende-se então que a arte possibilita a construção do conhecimento como uma totalidade na medida em que o

domínio dos materiais se alia a apreensão cognitiva do meio e a expressão sensível do ser em relação ao mundo. (LIMA, SILVA, 2017, [n.p]).

Para o arte-educador, é preciso ter uma visão clara da realidade de seus alunos, muitas vezes aprimorar a sua prática em prol da aprendizagem deles. Assim como a arte cria e recria, o professor também precisa se reinventar para melhor atender dentro de uma perspectiva humanista e exploradora de seus alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino da Arte no Brasil é uma constante de atuação muito importante para o ser humano, pois este sobreviveu às diversas mudanças histórica, ideológicas que se entrelaçaram em nossa cultura moldando as diversas manifestações artísticas em nosso país. Este trabalho mostrou uma pequena parcela das contribuições da Arte para a valorização da cultura brasileira. Torna-se notório a real importância da Arte através da apreciação, exploração do fazer artístico desde a infância, buscando enfatizar as reais percepções sobre este tipo de ensino e sua contribuição nos primeiros anos de escolarização da criança.

Visto que é na educação infantil que a criança tem os primeiros contatos com lúdico na Arte, as manifestações, expressões estão presentes no cotidiano delas, seja na música, no teatro, na encenação, na pintura, ou seja, no expressar de suas emoções sobre a qual são estimuladas. Isto contribui para o avanço no desempenho sócio cognitivo e emocional da criança, estimulando a imaginação, percepção, psicomotora e consequentemente a criação artística. Isto muito contribui para o avanço no desempenho sócio cognitivo e emocional da criança.

Nessa perspectiva o trabalho demonstrou a importância do fazer artístico e a necessidade do professor arte-educador, tendo em vista que este tem papel fundamental em mediar o fazer artístico e a criança, conduzir praticas que estimulam o envolvimento delas com as expressões artísticas, envoltas em momento prazeroso e de grandes descobertas para elas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001; p.01- 05

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte**: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.CDU: 371.214

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª séries: arte.** Brasília: MEC-SEF, p. 20, 1998.

CUNHA, S. R. V. **Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil**. In: CUNHA, S. R. V. dá (Org.). **Cor, som e movimento.** Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-36

HOLM. A. M. Baby - **Art: Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

ILARI, Beatriz. AGNOLLO, Dell', Vivian. O desenvolvimento do canto em crianças de 2 a 6 anos de idade. XIV **Encontro Anual ABEM.** Curitiba, 2005. IV Encontro Anual ABEM.

LELIS, Soraia C. C. **Poéticas visuais em construção – o fazer artístico e a**

Educação (do) sensível no contexto escolar. Ano 2012, p.07, 08, ... Acesso em: 08/05/2012

LIMA, Cristiana Ana; SILVA, Lucilene Paulino de Amorim. **As Diferentes Formas de Ver a Arte na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Edição 05. Ano 02, Vol. 01. Pp 867-895, julho de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-na-educacao

MACÊDO, Kédma; KARLA, Gean. **A importância das artes na Educação Infantil**. Disponível em: <https://goo.gl/tk6jak> Acesso em: 31/08/2019.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. **Revista do Professor.** Abril/junho, 2007. p.44

OSTETTO, L. **Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. São Paulo. Editora: Papirus. 2010.

CAPÍTULO XXIX

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS EM TEMPOS DE INCERTEZAS

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-29

Malcus Cassiano Kuhn [1]

[1] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/Canoas/RS. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul/Câmpus Lajeado/RS. Líder do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional.

RESUMO

Este artigo científico aborda a formação de professores e os princípios da sustentabilidade, responsabilidade, esperança e formação moral e ética, a partir de importantes referenciais bibliográficos sobre essas temáticas. Considera-se que abordar este tema é um desafio diante do atual contexto educacional. Ainda que a universidade seja potencialmente o melhor lugar para formar os professores no sentido da prática reflexiva e do envolvimento crítico, para realizar esse potencial e provar sua competência, ela tem de evitar toda arrogância e trabalhar com os atores de campo. Em contrapartida, os estabelecimentos de ensino devem se esforçar por iniciar e manter um diálogo que não negue as diferenças. Assim, com uma abordagem qualitativa de pesquisa, reflete-se sobre a realidade vivenciada pelos professores, os desafios da profissão e se apresenta possíveis contribuições para o processo de formação dos educadores. Para uma melhor qualidade no ensino, é necessário que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, o professor possua um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência.

Palavras-chave: Formação de Professores. Práxis Pedagógica. Professoralidade.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo científico pretende articular os temas formação de professores e os princípios da sustentabilidade, responsabilidade, esperança e formação moral e ética, a partir da leitura dos livros "Terra- Pátria", de Edgar Morin e Anne B. Kern (2005), e "A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica", de Philipe Perrenoud (2002), do artigo "Una visión integral de La formación del profesorado", de Marcos Sarasola e Cecília Von Sanden (2011), e de outros referenciais como Bicudo (2003), Chacón (2003) e Zabala (1998).

O tema formação de professores é complexo e urge atenção diante do momento de mudanças pelo qual nossa sociedade está passando. E o setor educacional não pode ficar a margem dessas mudanças. São vários fatores a serem considerados no cenário educacional, mas neste texto se dará destaque à formação daqueles que têm a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem nas instituições de ensino.

A formação de professores começa a ser discutida em diversos âmbitos o que deve contribuir significativamente para a prática pedagógica. As lacunas na formação inicial e continuada dos educadores são evidentes e merecem atenção. Felizmente, as universidades, principais responsáveis pela formação de professores, estão reavaliando os processos de formação e buscando *in loco*, investigar os problemas na formação dos profissionais da educação.

Assim, discute-se a temática à luz do cenário educacional atual, apresentando brevemente a realidade vivenciada pelos professores, os desafios da profissão e possíveis contribuições para o processo de formação dos educadores.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEORIA X PRÁTICA

A modernização trouxe novas tarefas e desafios para a escola, além do ensino de conteúdos. As formas tradicionais de ensinar já não servem, porque tanto a sociedade quanto os estudantes mudaram. Multiplicaram-se os locais de aprendizagem, os sistemas para acessar as informações, as possibilidades de intercâmbio e de comunicação, e a quantidade de estudantes escolarizados. A expansão da educação a grupos sociais antes excluídos, que não têm a universidade como meta, necessariamente, traz novas demandas

para a escola, inclusive sociais, que o professor não tem condições nem competências para atender sozinho.

Infelizmente, existe uma lacuna entre as formações teórica e prática dos docentes. Talvez uma formação centrada em conteúdos possa ser uma das razões para tal fragilidade. Falta prática de aula aos universitários, que ao chegarem à escola se deparam com um mundo que não conhecem. É preciso que a prática possa ser objeto de reflexão e análise a partir da teoria que está sendo estudada no curso. Sarasola e Von Sanden (2011, p. 3-4) afirmam que:

> Tradicionalmente se ha entendido que la preparación técnica del profesorado debería versar sobre la materia a impartir. Ser un buen docente implicaba ser experto en su asignatura. Esto era consistente com un paradigma que trata exclusivamente sobre el currículo explícito. Hoy sabemos que la cuestión es más compleja y que la tarea docente requiere otros conocimientos y habilidades, relacionados con el currículo oculto, que incluye las relaciones.

É importante considerar que durante o calor da ação em sala de aula temos pouco tempo para meditar sobre o passo seguinte a tomar, principalmente diante de situações que desafiam o profissional a tomar uma atitude decisiva para determinado momento. Acredita-se que hoje o ensino de conteúdos atitudinais seja um dos maiores desafios do professor na Educação Básica e, para tanto, não existe uma metodologia de trabalho tão conhecida como de determinados conteúdos específicos. Então, o profissional precisa valer-se da experiência e quem está em início de carreira, sente-se inseguro e impotente para agir. De acordo com Zabala (1998, p. 14): "Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa".

Para Perrenoud (2002, p. 108), "[...] o capital do profissional é formado pela soma de um saber universitário comprovado por meio de exames e de uma capacidade prática, garantida em um estágio do qual ele é responsável". Nos primeiros anos de carreira o docente fica muito sozinho em suas atividades na escola, precisa de um acompanhamento de profissionais mais experientes para refletir sobre a prática que está construindo. Os primeiros anos de docência influenciam no trabalho futuro e devem ser considerados parte do processo de formação.

O mesmo autor ainda propõe a construção de uma postura reflexiva com o sabor de um procedimento clínico, o qual permite o desenvolvimento de competências que

mobilizem os saberes adquiridos. A proposta de um procedimento clínico consiste em desenvolver um trabalho sobre o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de controlar aprendizagens individualizadas. Frequentemente, ouvem-se relatos de professores que possuem um grande domínio do conteúdo a ser ensinado, mas não conseguem desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem pela falta de competências e metodologias de ensino adequadas a determinado grupo de alunos. De acordo com Perrenoud (2002, p. 108):

> A capacidade de teorizar a própria prática tem relação, em primeiro lugar, com a capacidade de se ver atuar e também de perceber as próprias disfunções, de se perguntar, por exemplo, por que fica com raiva, interrompe um aluno, abrevia uma conversa promissora, não se sente à vontade em alguma atividade, perde a paciência, sem motivo aparente, sente-se irritado com alguém mais do que seria razoável ou conversa mais com alguns alunos que o faz com outros.

Portanto, devido ao exercício do julgamento profissional sob o olhar de um observador, o procedimento clínico é um treinamento intensivo em prática reflexiva, em diversos níveis, e que pode contribuir para a formação da postura de um professor reflexivo e da análise dos processos de ensino e de aprendizagem. Pode-se refletir sobre a prática docente de forma individual e coletiva com colegas. Perrenoud (2002) propõe um procedimento de formação que parte das práticas através da análise coletiva com a participação de um mediador e que promova a (trans) formação das pessoas. “A pertinência da análise das práticas é avaliada por sua capacidade de ir até o fundo, de apontar aquilo que causa problema, por ser a única oportunidade que a pessoa tem de se pôr em movimento” (PERRENOUD, 2002, p. 128).

Durante as práticas de ensino do curso de Matemática, por exemplo, o professor titular da turma e, principalmente o professor supervisor do curso fazem uma análise da prática do estagiário. Nesse momento, é importante que o estagiário tenha o *feed-back* de sua atuação e possa junto com seus professores avaliadores analisar de forma reflexiva a prática que está desenvolvendo. Indiferente se o trabalho está sendo satisfatório ou não, é um momento crucial na formação do futuro professor. Não é só a hora de analisar o domínio de conteúdos a serem ensinados, mas também, se sua integração com a turma está contribuindo para a aprendizagem dos estudantes e se sua postura está coerente com a formação almejada. Isso, muitas vezes, passa por turbulências, dependendo das

experiências que o estagiário já possui ou dos conflitos que o mesmo precisa enfrentar. O papel do mediador é analisar criticamente a prática e, nesse sentido, o estagiário precisa estar disposto a discutir sua prática com o intuito de melhorar sua formação reflexiva.

Não se pode deixar de registrar que em diversas situações, quando um estagiário está desenvolvendo a prática de ensino, o professor titular não acompanha este trabalho. Numa situação concreta, o professor de Matemática titular de uma turma do Ensino Médio, acompanhava e discutia o planejamento de uma estagiária, bem como assistia a suas aulas e até interferia em alguns momentos. No entendimento de alguns colegas professores, ter um estagiário na turma significava "folga" por um determinado período. Então, este professor recebia críticas dos colegas por estar acompanhando de perto a prática da estagiária, mas continuava mantendo sua postura, pois se sentia responsável com esta prática e tinha o dever de contribuir para uma melhor formação dos futuros professores.

A análise das práticas é uma forma de investigação, sem vítimas e sem suspeitos, que se esforça, como toda investigação, para estabelecer os fatos, explorando e confrontando diversas interpretações. Há situações em que os professores conduzem as aulas de tal forma, que estão num nível muito elevado diante da realidade da classe, mas não se dão conta que precisam diagnosticar os conhecimentos prévios de seus alunos e talvez até construir uma base para então desenvolver outros conteúdos.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS

Falar sobre a formação de professores é um desafio e ao mesmo tempo uma responsabilidade. Um desafio, pois se deve olhar de forma crítica como está acontecendo a formação e uma responsabilidade ao se refletir sobre a prática docente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Muito se afirma que todo professor conduz sua ação docente espelhada na prática de um professor que atuou em sua formação em algum momento de sua vida escolar ou acadêmica. Mas, considera-se que isso não seja uma regra geral, mas sim, posturas isoladas que se verificam no meio educacional. Acredita-se que há profissionais que atuam a partir dos conhecimentos construídos durante a formação docente e que aprimoram a prática com base em diversas experiências vivenciadas ao longo dos anos. E, considerando ainda o contexto educacional inserido na sociedade atual, além de possuir conhecimentos, o

professor precisa ter competências e habilidades necessárias para conduzir sua prática num momento em que muitas famílias delegaram sua responsabilidade educacional para as instituições de ensino e que se estas não a desempenharem, corre-se o risco da construção de uma sociedade com indivíduos sem uma postura cidadã. Para Perrenoud (2002, p. 24), "um profissional reflexivo deve ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências".

Além disso, não é possível limitar a análise das práticas àquilo que acontece na sala de aula, mas deve-se considerar todo o ambiente em que o professor está inserido. As crenças do professor, seu estilo de vida e seus colegas de trabalho podem intervir em sua prática pedagógica. Chacón (2003) considera que, em relação ao papel dos professores na aprendizagem como mediação essencial, destacam-se suas características pessoais positivas ou negativas, sua metodologia e sua interação em sala de aula. Destaca sua capacidade de levar em consideração a diversidade dos estudantes, exigindo deles suporte cognitivo e afetivo para o progresso do aluno em sua aprendizagem.

Afinal, no mundo de incertezas em que se vive como deve ser a formação dos profissionais da educação? Acredita-se que esta seja uma pergunta bastante difícil de responder e que talvez até não tenha respostas precisas. Sarasola e Von Sanden (2011, p. 2) propõem para formação de professores: "[...] una posibilidad de concebir la formación docente desde una perspectiva más integral, que contribuya a la humanización. Y por ello, multidimensional". De acordo com Morin e Kern (2005, p. 146):

> Precisamos conceber uma política do homem no mundo, política da responsabilidade planetária, política multidimensional, mas não totalitária. O desenvolvimento dos seres humanos, de suas relações mútuas, do ser societário, constitui o propósito mesmo da política do homem no mundo, que requer a busca da hominização.

Vive-se num planeta em que as armas nucleares são uma ameaça que pode destruir nações inteiras. O próprio homem é o responsável pela degradação da biosfera com suas ações inconsequentes. Para Morin e Kern (2005, p. 24), "[...] a era planetária se inaugura e se desenvolve na e através da violência, da destruição, da escravidão, da exploração feroz das Américas e da África. É a idade de ferro planetária, na qual estamos ainda". Afirmam ainda que "progressivamente fomos nos dando conta, nos anos de 1980, que o desenvolvimento tecno-industrial determina degradações e poluições múltiplas, e hoje a

morte paira na atmosfera, prometida no aquecimento devido ao efeito estufa" (MORIN; KERN, 2005, p. 34).

Neste contexto "é que nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos" (MORIN; KERN, 2005, p. 48). Por isso, segundo Morin e Kern (2005, p.63), "[...] são a reforma de pensamento e a reforma moral que permitirão a todos e a cada um reconhecer em todos e em cada um a identidade humana".

Ainda conforme Morin e Kern (2005, p. 76), "os indivíduos desorientados diante das crises do presente e da crise do futuro encontram no Estado/nação a segurança e a comunhão que necessitam". Isso acaba provocando a existência de uma política de assistencialismo e não uma política pública, ou seja, uma política de Estado. As consequências disso são a aplicação de recursos financeiros na solução imediata de problemas e não o planejamento de ações que mereçam investimento e tenham seus reflexos a curto, médio e longo prazo, como afirmam Morin e Kern (2005). Lamentavelmente, os percentuais mínimos de investimento em educação fixados em lei para os entes federados são também tomados como máximos e são raros os casos em que o investimento é maior. Dessa forma, a qualidade da educação evolui de forma muito lenta, pois se queremos melhorar a qualidade, também é preciso investimento, não apenas ofertar um ensino básico gratuito, mas dar condições para que o mesmo realmente se concretize.

Chega-se novamente aos professores, os quais sofrem com as mazelas da profissão, principalmente, com a falta de valorização social do mesmo e com a reivindicação constante de melhores salários. Embora, no Brasil, exista uma cobrança pela implantação do piso nacional mínimo, entendemos que ainda estejamos distantes do salário merecido pelos professores. Acredita-se que melhores salários permitirão que os professores possam reduzir sua jornada de trabalho, dar-lhes melhores condições para se dedicar a profissão e ter uma melhor qualidade de vida. Infelizmente, as estatísticas apresentam um aumento do índice de professores doentes e da diminuição de jovens ingressando nos cursos de licenciatura. "El profesorado se siente perdido, sin instrumentos, sin bagaje para afrontar las demandas cotidianas de niños, padres, colegas, administración. El malestar está servido" (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p. 2). É preciso que a escola tenha uma

equipe multidisciplinar para trabalhar essas diversas questões, sejam dificuldades de aprendizagem, problemas sociais, alunos com deficiências.

> Nossa civilização está doente da velocidade. A tomada de consciência da corrida louca, do risco de arrebatamento é urgente. É preciso frear, diminuir a marcha, afim de fazer chegar um outro devir. Doravante é necessário considerar a regulação internacional do crescimento e da competição econômicos, e promulgar normas de vida que comportem os direitos do tempo humano. (MORIN; KERN, 2005, p. 155).

De acordo com Bicudo (2003, p. 57-58), "[...] a escola de hoje, na sociedade do mundo ocidental, vale-se do cálculo das horas, dos dias, dos créditos em relação ao qual dispõe das atividades de ensino e aprendizagem. [...] No cotidiano da escola impera o tempo relógio". Evidencia o tempo pedagógico ao afirmar que:

> É com o tempo vivido que a proposta educacional deve se preocupar. Cada pessoa vive o tempo de modos específicos que revelam seus humores, seus processos cognitivos, sua capacidade de haver-se no trato com os outros, de enfrentar dificuldades. Revelam, também, o ímpeto vital que a impele a agir descortinando possibilidades de vir-a-ser (BICUDO, 2003, p. 58).

A consequência disso são os significativos índices de reprovação e de evasão registrados nas escolas brasileiras, em que o tempo pedagógico, especialmente o individual, pouco é considerado. Sarasola e Von Sanden (2011, p. 6) afirmam que "si el centro de la educación es la persona, si el acto educativo es en esencia un encuentro entre personas, ésta es sin duda la dimensión más relevante a tener en cuenta". Destacam, ainda, que "cuanto más desarrollemos el conocimiento y el auto-conocimiento, cuanto mejor desarrollemos la capacidad de convivir y trabajar con otras personas y cuanto más conscientes seamos de nuestras maneras de hacer, más desarrollamos nuestro ser" (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p. 8).

Diante desse complexo contexto, torna-se urgente que os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, além dos saberes disciplinares, didáticos ou tecnológicos também promovam espaços para formação de profissionais reflexivos através de um procedimento clínico que leve os mesmos a construírem a capacidade de autoregulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência e do diálogo com outros profissionais.

Segundo Perrenoud (2002), a reflexão sobre a própria prática ajuda a compensar a superficialidade da formação profissional, a qual está muito centrada no domínio dos conteúdos a serem ensinados; favorece a acumulação de saberes de experiência, desde

que esta prática faça parte do currículo durante a formação e não apenas no final desta; torna possível uma evolução para a profissionalização; prepara para assumir uma responsabilidade política e ética diante da heterogeneidade de uma sala de aula; permite enfrentar a crescente complexidade das tarefas que se renovam constantemente no cenário educacional; ajuda a viver um ofício impossível com sucessos e fracassos; oferece os meios de trabalhar sobre si mesmo, uma vez que em determinadas situações somos julgados pelos nossos atos e nós mesmos precisamos avaliar a ação realizada sem contar com o apoio de uma supervisão imediata; estimula a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz para que possamos compreender as relações com os outros; possibilita a cooperação com colegas através da análise coletiva do andamento do grupo (troca de experiências), o que beneficia o ajuste das relações profissionais em equipe; aumenta as capacidades de inovação para transformar a própria prática.

Agora, para se chegar a essa prática reflexiva não é fácil. É preciso considerar que num programa de formação há indivíduos reflexivos e outros que para chegarem a esta postura, precisam passar por uma mudança de identidade à qual resistirão com todas as forças, o que pode ser amenizado através do trabalho com a história de vida. Como Perrenoud (2002) propõe a prática reflexiva como uma relação com o mundo de forma ativa, crítica e autônoma, sugere-se desenvolver seminários de análise de práticas, grupos de trocas sobre problemas profissionais, acompanhamento de projetos, supervisão e auxílio metodológico.

Perrenoud (2002) traz à discussão o paradigma da responsabilidade da formação da postura reflexiva. Enquanto os formadores universitários preocupam-se com a formação dos saberes eruditos, os formadores de campo devem transmitir saberes práticos em campo. Mas o ideal não seria a cooperação dos diversos formadores e a evolução dos dispositivos de formação inicial em busca de uma inter-relação entre as disciplinas e de um trabalho sobre competências que permita enfrentar numerosas situações complexas?

Pensa-se que sim, pois se acredita que a formação de um profissional reflexivo não pode acontecer apenas em uma direção, mas considerando-se os saberes a serem ensinados e os saberes pedagógicos e didáticos durante todo o processo de formação. Não é mais possível admitir que um professor de Matemática em formação, por exemplo, apenas passe a conhecer metodologias de ensino ou discutir a prática pedagógica nos últimos semestres do curso. Além do contato prático desde o início da formação, faz-se

necessário promover momentos para reflexão sobre as práticas observadas e realizadas. Segundo Perrenoud (2002, p.78), “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”.

Em sua obra, Perrenoud (2002) apresenta alguns desafios que os formadores precisam superar para formação de professores reflexivos:

- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão. Nenhum formador de professores pode ignorar o problema das finalidades da escola e de seu sentido, e não pode resolvê-lo, pois ele está no centro das contradições do sistema educativo e da intenção de educar e instruir.
- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência para não abandonar vários aspectos pessoais a fim de sobreviver.
- Trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las. O professor tem de tomar consciência das próprias atitudes e formas de agir, compreendendo suas razões e tendo vontade de mudar.
- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com os outros sem pretender assumir o papel de terapeuta. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes da didática, na avaliação, na gestão da classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor, pois esta é a sua principal ferramenta de trabalho, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente.
- Trabalhar os não ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos, uma função das representações e das competências do professor.
- Partir das práticas e da experiência sem nos limitarmos a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
- Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes. Se o sujeito não for capaz de investir seus saberes com discernimento, de relacioná-los a situações, de transpô-los e enriquecê-los, eles não lhe serão muito úteis para agir.
- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.

- Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas. Os formadores envolvidos têm recursos e preferências para se projetar na vida de um estabelecimento de ensino sem perder sua identidade e sem encontrar com habilidades os limites de sua especialização.
- Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico através de intervenções associadas; formação comum dos formadores; constituição de verdadeiras redes e associações nos organismos de formação contínua e a construção de unidades de integração no âmbito da formação inicial. Dessa forma, a construção do saber sobre as mesmas realidades pode acontecer com uma mobilização conjunta.

As ideias de Perrenoud (2002) se articulam com Sarasola e Von Sanden (2011, p. 8) quando sustentam que "nosotros concebimos al ser humano como un ser que no sólo es pensante, racional, sino también que siente, tiene afectos, tiene motivaciones, tiene un mundo interno y actúa en el mundo en función de ello". Defendem ainda que:

> En este sentido, la formación debería ser integral, no por agregar materias nuevas y más contenidos, sino por el enfoque. Integral porque concibe al ser humano como una totalidad mente-cuerpoemoción, y al aprendizaje como un proceso de construcción colectiva (SARASOLA; VON SANDEN, 2011, p. 8).

É consenso, atualmente, que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões.

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico. Não é raro encontrar professores de Matemática ensinando, de forma puramente tradicional, conteúdos que não possuem mais tanta importância e que não interessam aos alunos pela forma que são ensinados. Professores que ensinam Matemática como há 15 ou 20 anos atrás.

Também é preciso dizer que na tentativa de inovar no ensino da Matemática, também se abandonou algumas práticas que se considera importantes, como o desenvolvimento do cálculo mental. Hoje, embora as diretrizes curriculares nacionais apontem a importância do desenvolvimento do cálculo mental, ele é pouco explorado nas escolas.

De acordo com Perrenoud (2002) o envolvimento ativo e crítico para o qual seria importante preparar os professores devem considerar os níveis: aprender a cooperar e a trabalhar em rede; aprender a vivenciar o estabelecimento de ensino como uma comunidade educativa; aprender a se sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira; aprender a dialogar com a sociedade. Infelizmente, as sociedades contemporâneas não sabem mais muito bem que finalidades devem ser atribuídas à educação escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas da ação pedagógica remetem à questão das finalidades da ação educativa. Por isso, o como fazer para melhorar precisa ser amplamente discutido e analisado, tomando como base as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino. Um debate constante entre teoria e prática buscando a análise do trabalho pedagógico e das competências do professor, faz-se necessário.

Para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva é preciso mudar sua relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade. O ofício de professor, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Uma formação de professores que considere estes princípios pode contribuir para uma melhor qualidade no ensino.

Ainda é relevante apreciar que a escola não poderia cumprir sua missão se adotasse novas finalidades a cada mudança de governo e se sofresse abalos cada vez que a sociedade passasse por uma crise ou por conflitos graves. Assim, considerando o contexto educacional inserido na sociedade atual, além de possuir conhecimentos, o professor precisa ter competências e habilidades necessárias para conduzir sua prática num momento em que muitas famílias delegaram sua responsabilidade educacional para as instituições de ensino e que, se estas não a desempenharem, corre-se o risco de estar construindo uma sociedade com indivíduos sem uma postura cidadã.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Tempo, tempo vivido e história.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CHACÓN, Inés Maria Gomez. **Matemática emocional:** os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SARASOLA, Marcos; VON SANDEN, Cecília. Una visión integral de la formación del profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 4, n. 55, p. 1-10, nov. 2011. Disponível em: https://www.readcube.com/articles/10.35362%2Frie5541574 Acesso em: 5 dez. 2021.

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

CAPÍTULO XXX

UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE COMPUTAÇÃO: O OLHAR DOS LICENCIADOS EM COMPUTAÇÃO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-30

André Luís Monte Blanco Maffini [1]
Sidnei Renato Silveira [2]

[1] Acadêmico do Curso de Bacharelado em Administração da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)
[2] Doutor em Ciência da Computação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS)

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a importância da EaD (Educação a Distância) para a formação de docentes da área de Computação, a partir das opiniões de egressos e formandos de Cursos de Licenciatura em Computação, ofertados na modalidade de EaD, de duas Instituições de Ensino Superior vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os resultados apontam que a EaD é fundamental para promover a inclusão, a democratização social e educacional para a formação das populações interioranas, ampliando o acesso à Educação Superior por meio da redução das distâncias e das desigualdades sociais, além de promover a formação qualificada de docentes para atuação na Educação Básica.

Palavras-chave: Inclusão Digital. Universidade Aberta do Brasil. Licenciatura em Computação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da importância da EaD (Educação a Distância) para o desenvolvimento das comunidades interioranas brasileiras, incentivando sua inclusão digital e educacional, por meio do olhar de egressos e alunos de dois cursos de Licenciatura em Computação, ofertados por Instituições de Ensino Federal, por meio da UAB (Universidade Aberta do Brasil). Dessa forma, é importante ressaltar a aplicação das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) como ferramentas fundamentais para o aprendizado dos estudantes e auxílio aos docentes, visando a estimular processos de ensino e de aprendizagem mais eficientes e produtivos.

Neste contexto, este artigo apresenta conceitos e a importância da EaD para o processo de formação acadêmica da sociedade, demonstrando a sua eficácia para a capacitação dos alunos e professores que a utilizam. Atualmente a relação entre as TDICs e a sociedade é essencial para a construção do conhecimento e para promover a igualdade social, em um paradigma de Educação *on-line*. Desse modo, a EaD oferece uma forma de estudar para diferentes classes sociais e idades, demonstrando uma forma flexível, autônoma e produtiva. Outro fator importante dessa modalidade educacional é a possibilidade de o estudante desenvolver seus conhecimentos de diversos lugares e cidades brasileiras sem precisar se deslocar a um grande centro urbano no qual está localizada a Instituição de Ensino (PEREIRA *et al*., 2017).

A EaD é uma modalidade educacional inclusiva e igualitária que, cada vez mais, é empregada por idosos, deficientes, indígenas e comunidades carentes, entre outros públicos (RETAMAL, 2009). Esse número cresce a cada ano e, a popularização da Internet e a abertura de polos de apoio presencial em cidades pequenas, a partir de políticas públicas e investimentos governamentais, contribuiu para a melhoria desse sistema em diversas localidades de várias regiões brasileiras.

O Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) exerce um papel fundamental neste contexto, democratizando o acesso à Educação Superior e a inclusão de diversas populações em cursos de graduação e de pós-graduação em diversas instituições públicas e de qualidade. Dessa maneira, a parceria entre a EaD e a UAB é essencial para o funcionamento adequado da educação *online* e o desenvolvimento educacional de

diversas regiões brasileiras. Segundo Lenzi (2010), é fundamental que haja uma gestão dentro dos sistemas de ensino brasileiro para que ocorra uma coordenação, orientação, execução e o acompanhamento de atividades para atingir os objetivos propostos de democratização do acesso ao ensino superior e de inclusão digital. Essa gestão, no âmbito da Educação Pública Federal, tem sido realizada, em grande parte, pela UAB.

Pedroso (2006) assegura que, para o estabelecimento da EaD, são necessários fatores de gestão para o seu funcionamento correto, tais como: acesso à Internet, metodologias de ensino adequadas, estrutura física e tecnológica do polo de apoio ao estudante (polos de apoio presencial), integração dos serviços a distância das instituições, gestão pedagógica, treinamento e capacitação de professores e uma gestão acadêmica adequada. Desta forma é possível consolidar objetivos para o ideal uso dessa modalidade para a adesão de mais alunos e o aproveitamento adequado.

A democratização educacional e a inclusão digital são condições essenciais para que as populações atuais e futuras consigam desempenhar um papel dinâmico e para que se possa proporcionar uma educação tecnológica a todos, principalmente às comunidades brasileiras com dificuldades sociais e econômicas. Para Bauman (1999) é necessário que haja conciliação entre as práticas governamentais e populacionais para que ocorra a formação de uma sociedade igualitária, justa e com profundas mudanças nos aspectos humanos e sociais, assim, fortalecendo o conceito de "Modernidade Líquida", consolidando os direitos sociais, como a Educação para todos.

Para dar conta desta reflexão, este artigo está organizado como segue. A seção 2 apresenta alguns conceitos de EaD e suas características quanto ao seu uso educacional. A seção 3 destaca a importância da EaD para as comunidades brasileiras, ressaltando a interiorização da Educação e a inclusão digital por meio dessa modalidade. A seção 4 apresenta aspectos relacionados à UAB, mostrando o quanto é essencial a inserção da universidade pública no interior brasileiro e como funciona o sistema UAB. A seção 5 apresenta algumas opiniões de alunos do Curso de Licenciatura em Computação, ofertados na modalidade de EaD, de duas Instituições Federais, com relação à importância da EaD na formação de professores de Computação para atuação na Educação Básica. Encerrando o artigo são apresentadas as considerações finais e as referências empregadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A EaD é uma modalidade educacional reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). É uma metodologia de ensino que tem o objetivo de proporcionar a igualdade educacional, social e cultural no país. Além disso, deve aplicar métodos que permitam a adoção de uma comunicação tecnológica entre docentes e discentes por meio da Internet e de outros meios de comunicação. Essa modalidade possui um público-alvo heterogêneo, o que demonstra que a EaD é uma modalidade educacional para todos.

Segundo Hack (2011), é necessário que haja uma estrutura adequada para que o aluno consiga desenvolver e aprofundar seus conhecimentos e ideias, por isso é preciso tutores, polos de apoio presencial e materiais didáticos de qualidade para apoiar um aprendizado mais sólido ao estudante. Além disso, é necessário adotar uma didática educacional diferenciada para colocar em prática diferentes cursos nesta modalidade.

Os cursos ofertados na modalidade de EaD possuem vantagens, pois muitos deles podem ser realizados em locais fora de uma universidade e podem ser definidos em diversos horários para realizar os estudos e atividades por meio de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou de uma plataforma educacional *online*. A EaD pode auxiliar na consolidação de metodologias ativas de aprendizagem, tais como a Sala de Aula Invertida, mostrando a importância do aluno construir conhecimento por meio da autonomia e da pesquisa, além de lidar com a flexibilidade, sem necessariamente estar presente em uma sala de aula (BERGMANN, 2018; EDUCAUSE, 2012).

Na sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, auxiliando na aprendizagem, utilizando as TDICs para a produção e seleção de conteúdo aos alunos. Uma das possibilidades da sala de aula invertida é a utilização de videoaulas e, a partir destas, propor discussões e interações entre os professores e alunos e, também, entre os alunos (BERGMANN, 2018; EDUCAUSE, 2012).

Nesse sentido, Freire (1997) coloca que o ser humano é o único capaz de aprender com alegria e esperança, na convicção de que outro mundo é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois

ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Eis aqui, o verdadeiro sentido do termo autonomia. Desse modo, o EaD exige que muitos estudantes possuam uma certa questão de autonomia para que consigam desenvolver um autoaprendizado e uma forma de obter mais segurança e responsabilidade com os estudos nessa modalidade. Somente assim, o acadêmico irá amadurecer mais e será comprometido com as suas responsabilidades no estudo. Diversos fatores auxiliam na autonomia, dentre eles a motivação, a segurança, a responsabilidade e a organização.

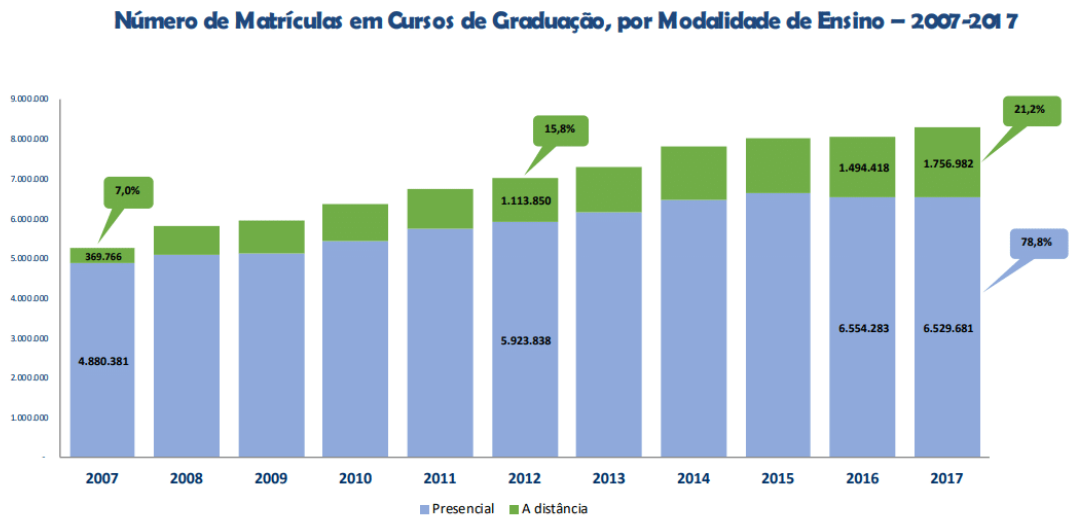
O AVA é o portal *online* onde são realizadas todas as atividades relacionadas ao curso a qual o aluno está matriculado em determinada instituição. Desse modo, o AVA oferece várias funções e possibilidades de o aluno realizar suas tarefas acadêmicas de forma *online* de onde preferir e, também, nos horários preferidos, por meio dessa plataforma, sem necessariamente estar presente em uma sala de aula. Algumas das principais plataformas de educação usadas são o *Moodle*, *Teleduc* e *AulaNet*, entre outras (ESTÚDIO SITE, 2016).

A EaD é fundamental para a inclusão educacional, pois foram criados diversos polos de apoio presencial e distribuídos por diversas localidades do país, com o objetivo de garantir a todos os cidadãos o direito e o acesso à Educação, especialmente em nível superior. Somente dessa forma, por meio da criação desse sistema foi possível que diversas pessoas de distintas classes sociais e morando em regiões de difícil acesso, conseguissem a inserção na Educação Superior. Desse modo, convém ressaltar a importância de se investir em diversos polos e em profissionais adequados para que haja uma educação igualitária.

Outro fator importante e impulsionador para a consolidação da EaD é número alto de matrículas e a sua aderência em diversas regiões Brasileiras. Dentre elas, o Sertão Nordestino e a Região Norte, respectivamente possuindo uma aderência de 18% e 5% (FUTURO DOS NEGÓCIOS, 2020), efetivando a importância de se possuir polos de apoio presencial nessa região. Outras regiões que apresentaram aumento na matrícula e no crescimento de polos de EaD foram as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Deste modo, o número de matrículas em cursos ofertados na modalidade de EaD foi muito maior que a presencial, mostrando que o total de matriculados era de 1,1 milhão em 2017 – aumento de 27,3% (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

A Figura 1 apresenta um gráfico mostrando o número de matrículas em cursos de diversas graduações na modalidade presencial e na modalidade de EaD, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2017. Verifica-se que o percentual de matrículas na EaD passou de 7% para 21,2% em dez anos.

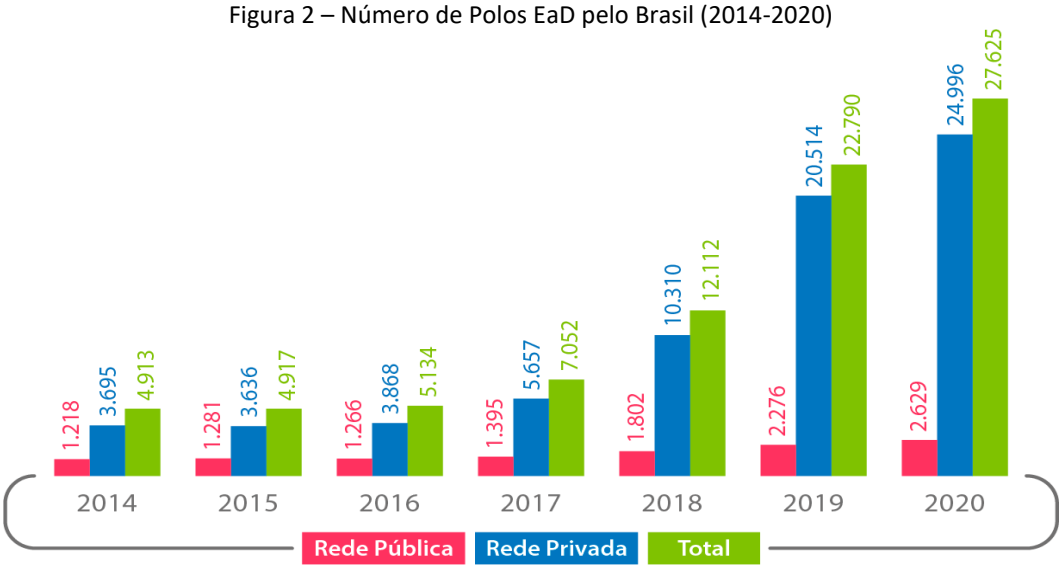
Figura 1 – Gráfico representando o número de matrículas em cursos de graduação presencial e EaD



Fonte: SUL 21 (2017)

A Figura 2 apresenta o número de polos de apoio presencial de EaD no Brasil e a sua evolução no período compreendido entre 2014 e 2020. Na rede pública, foco deste artigo, o número de polos mais do que dobrou, passando de 1.218 em 2014 para 2.629 em 2020.

Figura 2 – Número de Polos EaD pelo Brasil (2014-2020)



Fonte: SEMESP.ORG.BR (2020)

3. A IMPORTÂNCIA DA EAD

A EaD é uma modalidade educacional diferenciada, que representa uma forma de inclusão social e educacional que permite a acessibilidade a todas as classes sociais e em diversas localidades brasileiras. Desse modo, é possível ressaltar que as comunidades interioranas possuem uma forma de ingressar na Educação Superior sem necessitar sair ou deslocar-se de sua residência ou cidade. Por isso, é relevante demonstrar a importância dessa modalidade educacional para a formação acadêmica e profissional das comunidades interioranas, dentre elas as indígenas e a população rural e de pequenas cidades de diversos Estados brasileiros.

As comunidades recebem o auxílio universitário para desenvolver os conhecimentos e aprendizados na sua localidade e poder contribuir para o desenvolvimento regional, destacando como a Educação é essencial para a prosperidade de um futuro melhor e de qualidade. Além disso, os alunos de cursos ofertados na modalidade de EaD podem fomentar práticas acadêmicas de pesquisa e extensão (SILVEIRA *et al*., 2021), participando de diversos projetos sociais que permitem levar o conhecimento estudado na Universidade para seus cotidianos e suas comunidades, construindo e ressignificando esse conhecimento.

Para Litto (2012), a EaD é considerada uma forma alternativa e complementar à educação presencial para formação do cidadão brasileiro e tem se mostrado excepcional para a democratização do conhecimento e, também, bastante rica em termos de potenciais pedagógicos. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso à Educação Superior e para a formação inicial e continuada dos professores, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Ademais, a inclusão digital é uma das formas de potencializar a aprendizagem. A inclusão digital é incentivada pelo CPDI – Comitê para Democratização de Informática, que apoia comunidades de baixa renda e instituições que atendam públicos com necessidades especiais, como a população indígena, idosa, portadora de deficiência e população interiorana (CPDI.ORG.BR, 2021). O domínio das TDICs abre oportunidades

de trabalho e de geração de renda e possibilita o acesso a espaços de sociabilidade (ALVAREZ, 2004).

Desse modo, além de oportunizar o acesso a equipamentos de informática e da internet às comunidades, é necessária, também, a implantação de polos de apoio presencial para que haja o apoio de um tutor e o acesso a materiais didáticos concretos e digitais, computadores para o uso e o aproveitamento do estudante na EaD. Cabe também ressaltar a importância de políticas públicas e investimentos governamentais para que ocorra esse projeto e uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

4. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa criado pelo Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação por meio do Decreto 5.800/2006 (BRASIL, 2006) com o objetivo de ofertar cursos a distância em diferentes níveis, dentre eles cursos de graduação e pós-graduação em parceria com diversas Universidades Públicas e Institutos Federais. Além disso, o programa possui, como propósito, a democratização da educação e o acesso à universidade pública para populações interioranas, as quais não possuem condições de se deslocarem a grandes centros urbanos para estudar (CAPES, 2021).

Segundo Chaves Filho (2007), a UAB prevê a oferta de Educação Superior com base na adoção e fomento da modalidade de EaD, o que confere férteis potencialidades para esse projeto do Ministério da Educação, tendo em vista que este objetiva atender às demandas reprimidas por Educação Superior no país, contribuindo para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida.

A UAB possui um total de 555 polos de EaD por todo o Brasil. Destacam-se os estados com maior número de polos, sendo a Bahia com 44, o Rio Grande do Sul com 43 e o Estado do Paraná com 37 polos (CAPES, 2021). Um fator relevante para a grande concentração de polos de apoio presencial nessas regiões é a alta taxa populacional interiorana e demográfica com vários municípios pequenos (IBGE, 2020).

A Tabela 1 mostra a quantidade de polos por estado brasileiro e as suas respectivas regiões de concentração.

Tabela 1 – Quantidade de Polos por Região e Estados do Brasil

Regiões	Estados	Número de Polos
Sul	Rio Grande do Sul	43
	Santa Catarina	17
	Paraná	37
Sudeste	São Paulo	36
	Rio de Janeiro	31
	Minas Gerais	58
	Espírito Santo	27
Centro-Oeste	Goiás	21
	Mato Grosso do Sul	8
	Mato Grosso	14
	Distrito Federal	2
Norte	Acre	8
	Amazonas	7
	Amapá	3
	Pará	33
	Roraima	15
	Rondônia	7
	Tocantins	12
Nordeste	Alagoas	5
	Bahia	44
	Ceará	29
	Paraíba	17
	Pernambuco	10
	Piauí	26
	Rio Grande do Norte	11
	Sergipe	12
	Maranhão	22

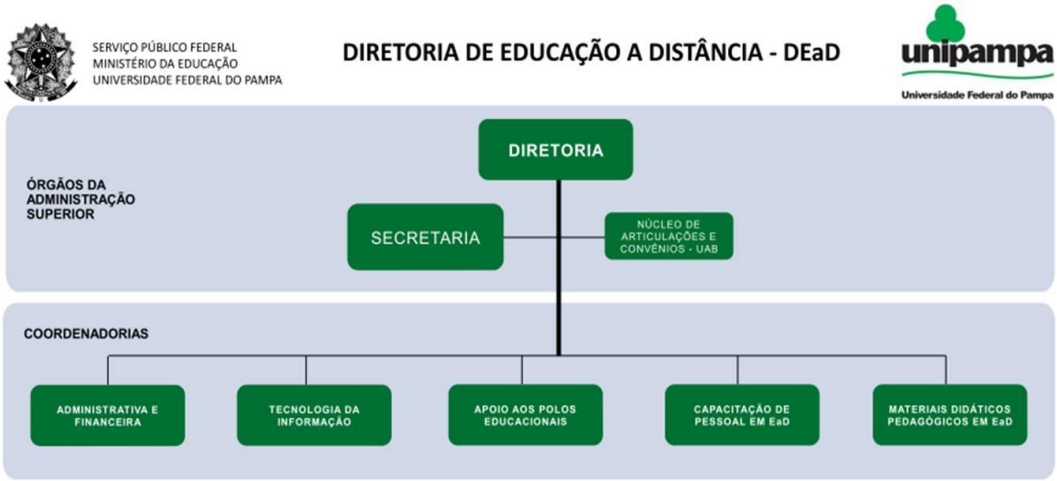
Fonte: CAPES (2021).

O funcionamento do Sistema UAB acontece por meio de uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior Públicas, Ministério da Educação e da Prefeitura Municipal onde está situado o polo. Dessa forma, é por meio dessa parceria que ocorrem investimentos para a infraestrutura e melhoria da qualidade de ensino, mas também da infraestrutura do ambiente onde será ministrado o apoio presencial do tutor. Todos os polos possuem regras que devem ser adotadas para o fornecimento das atividades acadêmicas e condições adequadas para que o estudante consiga frequentar. Desse modo, todo o polo de apoio presencial da modalidade de EaD possui bibliotecas, laboratórios de informática e de pesquisa, sala multifuncional, auditório e recepção de acordo com o plano de gestão e funcionamento de cada polo (CAPES, 2021).

Os materiais didáticos são produzidos por um grupo de professores e tutores que são encarregados de disponibilizar esses instrumentos de aprendizagens aos alunos e auxiliar no processo de relação entre tutor, aluno e professor. Dessa maneira, o AVA também possui um papel importante, pois é por meio dele que o professor de determinada disciplina publicará os materiais necessários para desenvolver o aprendizado. É interessante ressaltar o uso das TDICs junto às metodologias ativas de aprendizagem, para ajudar na compreensão e no entendimento das disciplinas e atividades (PEREIRA *et al*., 2017).

A Universidade fica responsável pela elaboração e estruturação de um plano de ação objetivo que deve mostrar como será organizado todo o sistema de EaD daquela instituição. A Figura 3 exemplifica o funcionamento desse sistema na UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa).

Figura 3 – Organograma do DEaD na UNIPAMPA



Fonte: UNIPAMPA (2017)

A UAB oferece aos docentes uma forma de capacitação *online*, que permite desenvolver conceitos pedagógicos e tecnológicos do melhor funcionamento das ferramentas da web e do AVA quanto ao seu uso e suas principais funções para compartilhar materiais didáticos para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Lévy (1999), a formação e a capacitação de professores para o sistema educacional virtual é uma das formas mais evidentes para a adaptação desse profissional como um incentivador de pensamentos e de conhecimento e não necessariamente sendo o difusor de conhecimentos como no ensino presencial.

Dessa forma, o docente que atua na UAB possui um papel fundamental para a educação virtual e precisa ser habilitado para realizar diversas funções como a interatividade entre tutor e aluno, a produção de vídeo aulas e materiais didáticos-digitais e, também, para ao funcionamento adequado do AVA e da gestão do curso.

5. AS OPINIÕES DOS LICENCIADOS EM COMPUTAÇÃO

Com o intuito de reforçar a importância da EaD para as comunidades brasileiras e para a formação de docentes (em especial os docentes da área de Computação), em especial as que residem em cidades do interior, questionou-se um grupo de 24 alunos do Curso de Licenciatura em Computação, ofertado na modalidade de EaD, de duas diferentes Instituições de Ensino Superior Federais. Realizou-se a seguinte pergunta: "Qual a importância da Educação a Distância na sua formação acadêmica e

profissional?", que foi encaminhada aos alunos no primeiro semestre de 2021, via *e-mail*.

A Tabela 2 apresenta as principais potencialidades da EaD, categorizadas, de acordo com as opiniões dos alunos. A categorização foi realizada tomando-se por base a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), a partir das respostas abertas dos participantes. Ao lado da categoria apresenta-se a frequência com que a mesma apareceu nas respostas. As potencialidades destacadas pelos alunos confirmam as reflexões apresentadas neste artigo, em especial as questões de flexibilidade e de inclusão, ampliando o acesso à Educação Superior nas comunidades interioranas.

Cabe destacar a potencialidade relacionada à possibilidade de continuidade dos estudos em meio à Pandemia de COVID-19. Devido ao isolamento social, para conter a contaminação do novo coronavírus, as instituições de ensino suspenderam suas atividades presenciais, desde meados de março, levando em conta o elevado risco de contágio nestes ambientes (CORADINI, 2020). Para que o semestre letivo não fosse suspenso, algumas instituições de ensino definiram estratégias, tal como a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), que instituiu o regime denominado REDE (Regime Especial Domiciliar de Estudos), de acordo com as instruções normativas da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) (UFSM, 2020). Sendo assim, a universidade sugeriu aos seus professores que adotassem recursos de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) em seu fazer pedagógico. A modalidade de EaD, diferentemente do ensino remoto adotado de forma emergencial durante a Pandemia, já se utiliza, fortemente, de recursos de TDICs. Sendo assim, para os alunos dos cursos na modalidade de EaD a principal mudança foi a suspensão das atividades presenciais realizadas nos polos.

Tabela 2 – Potencialidades da EaD

Potencialidades da EaD de acordo com os alunos do Curso de Licenciatura em Computação
Flexibilidade para estudar em horários diferenciados (05)
Possibilidade de acesso à Educação Superior em cidades do interior (04)
Modalidade educacional inclusiva (04)
Modalidade educacional que apresentou vantagens em meio à pandemia de COVID-19 (03)
Qualidade de ensino (02)

Fonte: Os autores (2021)

Para manter o sigilo dos participantes, eles foram nomeados de acordo com um número (Aluno 1, Aluno 2, e assim por diante). Destacam-se alguns trechos das respostas dos alunos.

O Aluno 3 destacou que a modalidade de EaD permitiu "...ingressar no ensino superior e realizar um curso de graduação", colocação reforçada pelo Aluno 4 quando diz que "consegui acessar o ensino superior que seria difícil caso não existisse a EaD, porque teria que me deslocar a um grande centro para realizar um curso". O Aluno 21 destacou que "A Educação a Distância é importante, pois ela é uma educação inclusiva e permite que diversos alunos do interior do país consigam ter acesso ao ensino superior".

O Aluno 8 destacou a flexibilidade: "...cada aluno pode aprender e realizar seus estudos de uma forma mais flexível e com a sua disponibilidade"

Para o Aluno 9, a EaD está sendo importante durante o isolamento social provocado pela Pandemia de COVID-19. Ele coloca que: "Em tempos de pandemia, a Educação a Distância vem sem mostrando fundamental para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo com todos os desafios, tecnológicos e pedagógicos, que professores e alunos apresentam".

O Aluno 11 destacou as questões que envolvem a autonomia dos estudantes na modalidade de EaD, quando coloca que a modalidade "...nos força a sermos mais disciplinados e responsáveis".

O Aluno 14 destacou as questões que compreendem a inclusão e a qualidade de ensino: "A Educação a Distância é uma metodologia importante e uma forma de ensino diferente que auxilia no processo educacional brasileiro demostrando a importância da inclusão educacional e da qualidade de ensino". A qualidade também foi destacada pelo Aluno 17: "A Educação a Distância foi uma excelente oportunidade de conseguir realizar um ensino de qualidade e flexível". Além da qualidade, o Aluno 17 destacou a flexibilidade, característica positiva que também aparece na fala do Aluno 18: "...não tinha tempo de estudar presencialmente e consegui fazer os horários que tinha disponibilidade".

O Aluno 23 reforçou uma das reflexões apresentadas neste artigo, que compreende a democratização da Educação. O aluno destacou que: "...a Educação a distância em nosso país significa a democratização do ensino e não uma banalização

como muitos desconhecidos desta modalidade de ensino, comentam e opinam. Foi através dela, que a camada popular de nossa população conseguiu acesso à Educação Superior através da flexibilização pedagógica e da interiorização do ensino, Além disso, vivemos no século XXI e é quase inadmissível que um aluno tenha que percorrer distâncias para cursar uma graduação. No cenário atual as tecnologias aplicadas ao ensino estão ocupando um nicho bem significativo e, quem com elas trabalha, precisa aproveitar o momento para incrementar ações que potencializam a gestão do ensino em diferentes frentes".

As opiniões dos alunos reforçam as questões relacionadas à inclusão, democratização e ampliação do acesso à Educação Superior, fortalecendo as comunidades do interior do Brasil, permitindo que os egressos dos cursos na modalidade de EaD possam atuar em prol do desenvolvimento regional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAS

Esse artigo apresentou alguns aspectos relacionados à importância da EaD para as comunidades brasileiras, tendo o objetivo de ressaltar os seus fundamentos e suas principais funções para a democratização e a inclusão social e tecnológica e, também, para a formação inicial e continuada de professores. Ademais, é necessário ressaltar que a EaD é uma modalidade educacional inclusiva e que, a cada ano no Brasil, possui mais alunos matriculados de diversas classes sociais e de idades distintas, demonstrando que é uma modalidade de ensino sólido e de qualidade.

A inclusão educacional deve ser incentivada pela nação, pois, é uma das formas de melhorar socioeconomicamente uma população, mas também de incentivar ao estudo e o acesso à Educação Superior. Além disso, convém ressaltar que as políticas públicas e os investimentos Federais, Estaduais e Municipais são essenciais para o funcionamento da UAB e dos polos de apoio presencial. Somente dessa forma e por meio da manutenção e incentivo adequado esse meio irá progredir e será fundamental para a Educação das gerações futuras.

A EaD continua sendo uma modalidade que auxilia a população no aprendizado dinâmico e demostra que não existem barreiras e obstáculos para deixar de capacitar ou desenvolver um conhecimento em uma área específica. Ademais, essa modalidade

apresenta uma série de mudanças inovadoras, utilizando TDICs para produzir conteúdo e materiais com o objetivo de aprimorar o conhecimento ao aluno.

Nota-se que a UAB tem o propósito de diminuir as desigualdades sociais e da dificuldade de ter um acesso à Educação Superior, devido à localização geográfica, por exemplo. A modalidade de EaD é a que mais inclui idosos, deficientes e comunidades indígenas e principalmente populações interioranas com o objetivo de disponibilizar a Educação Superior com um alcance mais próximo de pequenas cidades e microrregiões com difícil acesso à Educação e à Universidade. Com relação à população indígena, a UFSM lançou, recentemente, o Curso de Licenciatura Interdisciplinar Indígena, ofertado nos Polos da UAB de Constantina, Palmeira das Missões, Tapejara, Três Passos, no Estado do Rio Grande do Sul, também voltado à formação de professores, como é o caso do Curso de Licenciatura em Computação (UFSM, 2021).

Por fim, é importante concordar com Pedroso (2006), quando diz que é preciso uma gestão educacional, administrativa e governamental para que todos consigam acessar esse sistema educacional e que o seu funcionamento seja adequado inclusão social, cultural e educacional esteja presente naquela comunidade e que a inserção da Universidade Pública em diversas regiões interioranas e de difícil acesso universitário seja consolidada com uma gestão eficaz, garantindo a democratização educacional e tecnológica aos estudantes e cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Educação a Distância cresce 17,6% em 2017 maior salto desde 2008.** 20 set. 2018. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/educacao-distancia-cresce-176-em-2017-maior-salto-desde-2008. Acesso em: 04 mar. 2021.

ALVAREZ, R. CDI amplia parcerias em prol da inclusão digital. **Associação Brasileira de Ações Não-Governamentais:** uma rede a serviço de um. 2004. Disponível em: http://www.abong.org.br/novosite/publicacoes/informes_pag.asp?cdm=1922. Acesso em: 02 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** 1999. Disponível em: https://farofafilosofica.files.wordpress.com/2016/10/modernidade-liquida-zygmunt-bauman.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Educacionais Nº 9.394 de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto 5800 de 08 de junho de 2006:** dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nìvel Superior. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: https://uab.capes.gov.br/uab?view=default. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAVES FILHO, H. **A Universidade Aberta do Brasil:** estratégia para a formação superior na modalidade de EaD. Brasília: ENAP, 2007.

CORADINI, L. Ensino remoto durante crise pandêmica agrava as desigualdades. **Sul 21**, 2020. Disponível em: https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/05/ensino-remoto-durante-crise-pandemica-agrava-as-desigualdades-por-lucas-coradini/. Acesso em: 20 mai. 2020.

CPDI.ORG.BR. **Comitê para a Democratização da Informática.** Disponível em: https://cpdi.org.br/. Acesso em 01 jun. 2021.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms** 2012. Disponível em : https://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7081.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

ESTÚDIO SITE. **Plataformas AVA:** Quais são os principais Plataformas AVA da atualidade? Disponível em: https://www.estudiosite.com.br/site/educacao-a-distancia/plataformas-ava. Acesso em: 14 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUTURO DOS NEGÓCIOS. **Aderência ao EAD por região.** Disponível em: https://futurodosnegocios.com.br/blog/aderencia-ao-ead-por-regiao. Acesso em: 16 mar. 2021.

HACK, J. R. **Introdução à educação à distância.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf. Acesso em: 04 mar. 2021.

LENZI, G. K. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura** - Mundo Nativo. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, F. M. **Educação a distância:** o estado da arte. 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Mill/publication/321808070_A_universidade_aberta_do_Brasil/links/5bffe4e8299bf1a3c155fa7a/A-universidade-aberta-do-Brasil.pdf#page=292. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEDROSO, G. M. **Fatores críticos de sucesso de implementação de programas de EaD via internet nas universidades comunitárias.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; SILVEIRA, S. R.; BERTAGNOLLI, S. C. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809. Acesso em: 21 mai. 2021.

RETAMAL, D. R. **A gestão em cursos de educação a distância via internet.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas. **Mapa do Ensino Superior**. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/dados-brasil/evolucao-de-polos-ead/. Acesso em: 05 mar. 2021

SILVEIRA, S. R.; MACHADO, A. C. S.; BERTOLINI, C.; FIGUEIRO, M. B.; BIGOLIN, N. M.; GOBBI, R.; SILVA, S. O. **Experiências Extensionistas em um Curso de Licenciatura em Computação ofertado na Modalidade de Educação a Distância.** In: Waldinéia Lemes da Cruz Alves. (Org.). Educação Contemporânea: novas metodologias e desafios. Belo Horizonte - MG: Synapse, 2021, p. 57-73.

SUL 21. **Riscos e Crescimento do Ensino a Distância:** as pessoas correm atrás daquilo que elas conseguem pagar. 16. jun. 2019. Disponível em: https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/06/riscos-e-crescimento-do-ensino-a-distancia-as-pessoas-correm-atras-daquilo-que-elas-conseguem-pagar/. Acesso em: 28 fev. 2021.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Instrução Normativa 02/2020:** Regula o regime de exercícios disciplinares especiais. 2020. Disponível em: https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD-UFSM.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Licenciatura Interdisciplinar Indígena.** Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/educacao-indigena/. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNIPAMPA. **Diretoria de Educação a Distância da Fundação Universidade Federal do Pampa:** Estrutura Organizacional do DEaD. 2017. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/ead/files/2013/03/estrutura-organizacional.jpg Acesso em: 07 mar. 2021.

CAPÍTULO XXXI

PERCURSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PAROQUIAIS LUTERANAS MISSOURIANAS DO SÉCULO XX NO RIO GRANDE DO SUL

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-31

Malcus Cassiano Kuhn [1]

[1] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado/RS. Líder do Grupo de Pesquisa Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional.

RESUMO

O artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o percurso formativo dos professores das escolas paroquiais luteranas missourianas do século XX, no Rio Grande do Sul, a partir do referencial da história cultural. Em 1900, o Sínodo de Missouri, hoje Igreja Evangélica Luterana do Brasil, iniciou missão nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul, fundando congregações religiosas e escolas paroquiais. Tais escolas estavam inseridas num projeto missionário e comunitário que buscava ensinar a língua materna, Matemática, valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos. Os professores paroquiais luteranos eram formados no Seminário Concórdia de Porto Alegre, no qual prevaleciam os conhecimentos doutrinários sobre os conhecimentos seculares. O professor paroquial era um elo entre a Igreja Luterana e as comunidades, um guardião da ordem e dos valores e em sua prática pedagógica, deveria levar em conta a realidade dos alunos para que eles se engajassem nas estruturas comunitárias posteriormente.

Palavras-chave: História da Educação. Escola Paroquial Luterana. Professor Paroquial. Seminário Concórdia.

1. INTRODUÇÃO

A temática da formação dos professores das escolas paroquiais luteranas gaúchas do século XX se insere na História da Educação no Rio Grande do Sul (RS). No estudo do processo educacional, a partir do Sínodo de Missouri, destacam-se os trabalhos realizados por Lemke (2001), Weiduschadt (2007, 2012) e Kuhn (2015, 2017a, 2017b). Os fatos históricos são constituídos a partir de traços, deixados no presente pelo passado e o trabalho do historiador consiste em efetuar um trabalho sobre esses traços para construir os fatos (PROST, 2008). Desse modo, considera-se no trajeto da produção histórica, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos (livros e periódicos, por exemplo) e a construção de um discurso que seja aceito pela comunidade.

A história cultural (*Kulturgeschichte*) se ocupa com a pesquisa e representação de determinada cultura em dado período e lugar, como: relações familiares, língua, tradições, religião, arte e algumas ciências. Uma questão desafiadora para a história cultural é o uso que as pessoas fazem dos objetos que lhes são distribuídos ou dos modelos que lhes são impostos, uma vez que há sempre uma prática diferenciada na apropriação dos objetos colocados em circulação (CHARTIER, 1990). Assim, é importante compreender as práticas escolares como dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e seus produtos. Neste recorte de pesquisa, as práticas traduzem valores e comportamentos que se desejava ensinar, como a prática religiosa luterana, sendo postas em convergência com outras estratégias políticas e culturais no RS.

Chervel (1990) considera importante o estudo histórico da cultura escolar para a compreensão dos elementos que participam da produção/elaboração/constituição dos saberes escolares e sua história. Julia (2001) define a cultura escolar como um conjunto de normas que estabelecem conhecimentos a ensinar e condutas a inspirar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Dessa forma, por meio de uma revisão bibliográfica, abordam-se aspectos da formação educativa do luteranismo missouriano no RS: a constituição histórica das escolas paroquiais e a formação e atuação dos professores paroquiais, com destaque

para sua formação no Instituto em Bom Jesus II, interior de São Lourenço do Sul, e, posteriormente, no Seminário Concórdia, de Porto Alegre. Foram utilizadas referências localizadas em bibliotecas de universidades, acervos particulares e, principalmente, no Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), em Porto Alegre.

2. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DAS ESCOLAS PAROQUIAIS LUTERANAS MISSOURIANAS NO RS

A imigração alemã para o RS, a partir de 1824, contribuiu para o desenvolvimento do estado através da colonização de regiões cobertas por florestas e ainda não exploradas. Os primeiros anos dessa colonização foram marcados pelo desbravamento das matas, enfrentando-se as mais diversas adversidades. Aos poucos, de acordo com Kuhn e Bayer (2017b), a estrutura da picada foi se constituindo com as casas e benfeitorias dos colonos, igreja (católica/evangélica), escola, casa do professor/padre/pastor, cemitério, salão de festas e casa comercial. Dessa forma, os principais eixos institucionais da picada estavam constituídos: religião, escola, agricultura, arte e diversões (KUHN; BAYER, 2017b).

Como os investimentos do Governo em escolas públicas, no estado gaúcho, foram modestos durante o século XIX, os imigrantes alemães construíam as próprias escolas, escolhiam um professor entre os moradores da comunidade e faziam a manutenção do estabelecimento de ensino. Conforme Kuhn e Bayer (2017b), os imigrantes alemães acreditavam na instrução escolar para construção da cidadania, fortalecimento da religiosidade, gerenciamento adequado do orçamento familiar e da propriedade rural, preservação da língua e da herança cultural.

As primeiras escolas teuto-brasileiras, formadas por brasileiros cujo pai e mãe são de origem alemã, caracterizaram-se pela improvisação e pela extrema simplicidade e informalidade. Até o final do século XIX, o período de escolarização nas colônias era flexível, geralmente com duração de dois anos. A partir do século XX, tornou-se obrigatória a escolarização mínima de quatro anos, passando para cinco anos na década de 1920 (KUHN; BAYER, 2017b). Os professores davam de si o melhor que podiam dentro das limitações de tempo, de recursos didáticos e das próprias carências de formação profissional. Da mesma forma, os conteúdos curriculares se ajustavam às

circunstâncias de tempo e local. Os conteúdos mínimos e a própria natureza das disciplinas eram ditados pelo que os colonizadores esperavam da escola. O currículo das escolas teuto-brasileiras estava organizado de forma que as crianças aprendessem o essencial para o bom entrosamento na vida das comunidades, tanto sob o aspecto religioso e social quanto do trabalho. Com o passar dos anos, começaram a ser expedidas orientações didáticas comuns, havendo pequenas variações em nível confessional.

O professor paroquial era uma figura bem característica e original na história da colonização teuto-brasileira. Sua tarefa não se esgotava com o ensinamento das primeiras letras e o fornecimento, aos filhos dos colonos, dos conhecimentos mínimos necessários para se movimentarem no seu universo social e obterem um mínimo de sucesso. Conferia-lhe a incumbência de assumir as iniciativas da comunidade, conduzi-las e assegurar-lhes o êxito. Essa investidura o credenciava para liderar atividades importantes que se referiam à religião, à escola, à educação e às iniciativas de natureza social, cultural e econômica (KUHN; BAYER, 2017b). Sua presença inconfundível, indispensável, marcou o perfil das comunidades teuto-brasileiras até o final da década de 1930.

Ao iniciar missão no RS, em 1900, o Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri (Estados Unidos), atualmente IELB, fundou congregações religiosas e escolas paroquiais. Para os missourianos, o sucesso da missão passava pela valorização da escola paroquial. Era necessário consolidar um campo religioso, fortalecê-lo investindo na escola e influenciar o campo familiar dos seus possíveis fiéis. Assim, a escola paroquial luterana gaúcha estava inserida num projeto missionário e comunitário que buscava ensinar a escrita, a leitura, a aritmética, além de valores morais, culturais, sociais e, principalmente, religiosos, idealizados pela Igreja Luterana, com vivência da espiritualidade na prática e uma ação educacional para servir no mundo (KUHN, 2015).

Embora, as três disciplinas principais do currículo fossem a religião, a língua e o cálculo, o ensino da palavra de Deus, através da Bíblia, ocupava o primeiro lugar (KUHN; BAYER, 2017b). As demais disciplinas complementavam a formação geral, no sentido de promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos, focando, principalmente, a cidadania. Dessa forma, as práticas socioculturais, nas comunidades de imigrantes alemães no RS, com escolas paroquiais luteranas, eram mobilizadas para

a sala de aula, de modo eficaz e decisivo, na formação educacional dos alunos, especialmente, com a abordagem de atividades relacionadas à agricultura e à economia, observando-se os princípios morais e educacionais idealizados pela IELB.

Na maioria das vezes, as escolas paroquiais luteranas tinham uma única sala de aula, com acomodações simples para alunos e professor. Logo, eram constituídas por classes multisseriadas, cujo professor, geralmente, era o próprio pastor da congregação, que lecionava para 40 alunos, aproximadamente. A manutenção dessas escolas era feita pela comunidade escolar ou pela comunidade paroquial, havendo subvenção complementar do Sínodo de Missouri para pagamento do ordenado do professor/pastor (KUHN, 2015).

Para o Sínodo de Missouri, a doutrina só teria sentido se pudesse ser divulgada através dos pastores e professores com formação na própria instituição:

> Era necessário legitimar a formação dos pastores e professores em pessoas consideradas brasileiras. Era preciso provar e construir uma identidade nas comunidades com orientadores das próprias localidades, mas que tivessem a formação planejada pelo Sínodo. A autonomia apregoada pelo Sínodo se referia especialmente ao lado financeiro. Em muitos momentos os relatos nos periódicos apontam no início do século as dificuldades financeiras do Brasil, com um processo inflacionário altíssimo e com a desvalorização da moeda, tornando difícil o auxílio do Sínodo e a permanência de pastores americanos em terras brasileiras. Entretanto, é considerável a motivação em oferecer formação a pessoas residentes no país, pois necessariamente contribuiriam para uma melhor identificação da Igreja nesta realidade. A credibilidade e a legitimidade do Sínodo seriam fortalecidas com pastores e professores atuando em comunidades das quais eles faziam parte ainda jovens. (WEIDUSCHADT, 2007, p. 116).

Diante desse contexto, o Sínodo de Missouri fundou uma instituição para formação de pastores e professores paroquiais no estado gaúcho.

3. UNDAÇÃO DE UM INSTITUTO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAROQUIAIS E PASTORES

A direção do Sínodo de Missouri no Brasil havia constatado que “era impossível esperar um maior envio de obreiros dos Estados Unidos, devido à falta de pastores lá, o alto custo do envio, manutenção dos pastores e professores no RS e o problema da adaptação climática e social, o que levou alguns logo retornarem à pátria” (STEYER, 1999, p. 81). Por isso, o Sínodo de Missouri fundou um Instituto para formação de

professores e pastores, em Bom Jesus II, interior de São Lourenço do Sul/RS, sob a direção do pastor Hartmeister.

Uma ponta de um estábulo que existia na propriedade da Congregação de Bom Jesus II foi reconstruída com tijolos para servir como dormitório para os futuros alunos. Alguns dos membros da congregação, temendo que a criação de tal instituição fosse apenas um esquema por parte do Sínodo de Missouri para privar a congregação de suas propriedades, fizeram campanha contra ela e até mesmo prometeram derrubar a parte do celeiro que tinha sido reconstruída. Dois dos três dirigentes da congregação repassaram ao pastor uma petição com várias assinaturas solicitando que ele pedisse demissão. Quando, numa assembleia da congregação, foi resolvido que os próprios membros deveriam pagar a pequena quantia que a reconstrução do estábulo custaria, removendo seu medo infundado de que perderiam a propriedade, os ânimos se acalmaram e o trabalho no estábulo foi completado sem interrupções (REHFELDT, 2003). Uma vez concluída a reforma, o Instituto estava apto a funcionar:

> Haviam se apresentado três alunos: Emílio Wille, de Harmonia; Henrich Drews e Ewald Hirschmann, da Colônia São Pedro. Assim, no dia 27 de outubro de 1903, o pastor Hartmeister deu início oficial ao Instituto para a formação de professores e pastores, o embrião da hoje Faculdade de Teologia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Após algumas semanas, veio o quarto aluno, Franz Hoffmann, de Santa Coleta. E no dia 2 de março de 1904, matriculou-se o último aluno, Adolf Flor, da paróquia de Rincão dos Vallos, depois de dois meses de viagem a pé, a cavalo e de navio. Com cinco alunos, o improvisado internato ficou de saída, lotado. A falta de espaço viria a acompanhar a escola ao longo da sua história, obrigando-a a sucessivas mudanças. (STEYER, 1999, p. 86).

As razões para a fundação do Instituto, de acordo com o pastor Hartmeister, no periódico *Kirchenblatt* (Jornal da Igreja), foram:

> Muitas pessoas ocupam indevidamente os ofícios de pastor e professor no Brasil; muitos chamados para pastores e professores chegaram ao Sínodo de Missouri, mas somente alguns deles foram preenchidos, por causa da falta de candidatos; jovens brasileiros eram tão inteligentes e talentosos como os de outros países; as viagens dos missionários estrangeiros eram muito caras; somente com um ministério nativo seria possível o crescimento de uma Igreja nacional. (REHFELDT, 2003, p. 54).

Diante desse contexto, os objetivos do Instituto foram preparar e habilitar jovens para exercerem o magistério e o ministério pastoral:

> Eram oferecidos dois cursos: o primeiro, de quatro anos, visava a formar professores sinodais. No currículo constava: português, alemão, matemática, história, geografia e outras disciplinas afins. Já o segundo curso, que tinha por objetivo formar pastores, era mais longo e abrangia um maior número de

> disciplinas. O pastor Hartmeister enfatiza que em ambos os cursos prevaleceria a formação do caráter moral e espiritual dos jovens. (STEYER, 1999, p. 88).

O pastor Hartmeister atendia a congregação de Bom Jesus II com cultos, lecionava na escola paroquial pela manhã e, à tarde, lecionava no Instituto (WARTH, 1979). Já a senhora Hartmeister era para os alunos uma verdadeira mãe, pois se dedicava com zelo a todos os alunos do Instituto, sem fazer diferença entre suas duas filhas menores e os alunos do Instituto.

As atividades dos primeiros cinco alunos do Instituto eram: "pela manhã deveriam trabalhar na roça, para assim ajudarem no custeio da pensão, à tarde teriam as aulas e parte da noite seria dedicada aos estudos e tarefas escolares" (STEYER, 1999, p. 87). Eles se levantavam às 5h da manhã. O café era servido às 6h, pela esposa do pastor Hartmeister, assim como todas as demais refeições, seguido de uma devoção. Das 6h 30min às 7h 30min, os jovens estudavam, e das 7h 30min às 11h 30min, trabalhavam para garantir seu sustento. As aulas eram das 14h às 17h, de segunda a sábado. "O programa de estudos incluía: História Bíblica, Catecismo, Hinos e Salmos, Línguas Alemã, Portuguesa e Latina, História Brasileira, História Geral, Geografia, Zoologia, Matemática, Desenho, Canto e outras disciplinas" (REHFELDT, 2003, p. 55). Com relação às aulas no Instituto, acrescenta-se que:

> As aulas sempre iniciavam com a aula de Religião. Nas segundas, quartas e sextas-feiras eram as aulas de Doutrina Cristã. E nas terças, quintas e sábados, as aulas de Bíblia. Todos os versículos bíblicos contidos no Catecismo Menor de Lutero eram memorizados, além de 15 hinos sacros e 6 salmos. As matérias seculares eram assim distribuídas: três horas semanais para Matemática, enfatizando-se as quatro operações, o sistema decimal e as frações (o ensino da Aritmética era dado por explicação oral das regras e por demonstração no quadro negro, sendo que exemplos e regras eram anotados em um caderno); bem como três horas semanais para a Língua Alemã, com ênfase na semântica e na sintaxe. O único livro texto para o estudo da língua alemã era editado pela *Concordia Publishing House* de Saint Louis, Estados Unidos. Cada aluno lia um parágrafo. O professor observava a pronúncia, inflexão de voz e a correta acentuação. A leitura do texto servia para ditar as regras gramaticais que os alunos anotavam num caderno. De três em três semanas, exigia-se, também, um trabalho de dissertação, tanto sobre um tema dado, como de livre escolha. Para o estudo de História Universal, o livro texto se chamava *Weltgeschichte* (História do Mundo). Para Geografia não havia livro texto, nem mesmo em português. Faltavam também os mapas. Assim, os contornos geográficos dos continentes e países eram desenhados pelo professor no quadro negro. O conteúdo das demais disciplinas era ditado pelo professor para ser anotado pelos alunos em seus cadernos. Duas horas semanais eram dedicadas ao estudo do Latim, com ênfase nas regras gramaticais. Para Ciências Naturais e Língua Portuguesa era dedicada uma aula semanal, respectivamente. Em Língua Portuguesa os alunos sabiam mais do que o

próprio professor, por isso, este apenas supervisionava esta atividade. (STEYER, 1999, p. 89-90).

O currículo do Instituto foi baseado nos seminários norte-americanos, porém, adaptado ao tempo e às condições que se tinha para suprir a necessidade de professores (WEIDUSCHADT, 2007). O currículo enfatizava o aprendizado da Religião, sem esquecer os conhecimentos seculares. A ênfase pedagógica era dada, pois os alunos tinham contato com a escola paroquial e podiam exercer a função de professor. "Nesse sentido, apesar das dificuldades, os alunos foram vistos como aplicados e disciplinados, ou seja, acabaram interiorizando um *habitus* religioso e pedagógico de acordo com os princípios do Sínodo" (WEIDUSCHADT, 2007, p. 232). Ainda, com relação ao Instituto para formação de professores e pastores, aponta-se que:

> O curso de formação de pastores e professores no Instituto estava estruturado de forma bem mais simples que nos Estados Unidos, tendo em vista as condições precárias das instalações e a falta de recursos humanos, tendo apenas um professor para o curso, que atendia simultaneamente a escola e a igreja. Notamos a preocupação com as escolas, porque os professores formados poderiam auxiliar os pastores que estavam sobrecarregados nas atividades da igreja e escola. Nesse sentido, para este primeiro curso era possível um término mais rápido para suprir uma necessidade local que acontecia. De forma resumida, os conhecimentos eram de acordo com a realidade. Entretanto, desde o início, foi dada a ênfase na formação do caráter e do espírito dos jovens. (WEIDUSCHADT, 2007, p. 127).

Fica evidente um projeto escolar voltado para o conhecimento doutrinário, ao ser observado que o conhecimento secular deveria ficar em segundo plano, embora não se descuidassem da educação secular (WEIDUSCHADT, 2007). Mesmo o Instituto sendo precário nas instalações, em recursos humanos e na falta de material didático, era realizado um trabalho eficiente e de formação:

> O Sínodo acreditava no estabelecimento e no fortalecimento das suas comunidades a partir de uma formação específica e realizada no Brasil, a fim de propagar e constituir uma identidade teológica e pedagógica pautada numa sistematização e ordenação na formação de professores e pastores. Inclusive, era ressaltada a necessidade de professores, porque se acreditava que o diferencial estava no investimento na educação escolar, não apenas doutrinária, mas na formação geral do professor e pastor. (WEIDUSCHADT, 2007, p. 131).

Apesar das dificuldades, o pastor Hartmeister conduziu o Instituto até o final do ano letivo de 1904, ensinando conhecimentos doutrinários e conhecimentos seculares para seus cinco alunos. O Instituto em Bom Jesus II passava por séries dificuldades financeiras. No meio de toda crise, aconteceu uma súbita tragédia que abalou o lar da família pastoral. "Grassava na região de Bom Jesus II uma epidemia de coqueluche. A

primogênita do casal, com apenas dois anos de idade, foi vítima da epidemia. A jovem mãe, que já se encontrava com a saúde abalada, com o falecimento prematuro da sua filha, sucumbiu completamente" (STEYER, 1999, p. 118).

Ao iniciar o ano letivo de 1905, o pastor Hartmeister logo viu a impossibilidade de seguir avante, pois o estado de saúde da sua esposa se agravara. Os alunos foram dispensados com a promessa de serem chamados de volta tão logo o permitisse o estado clínico da esposa. "A falta de recursos médicos locais e a crescente debilidade física e psíquica da esposa levaram o pastor Hartmeister, finalmente, à tão protelada decisão de retornar aos Estados Unidos, pelos menos temporariamente, até que se restabelecesse a saúde da sua esposa" (STEYER, 1999, p. 119). Ressalta-se que "o seu sucessor em Bom Jesus II não continuou o trabalho no Instituto" (REHFELDT, 2003, p. 71).

De 28 de abril a 2 de maio de 1905, realizou-se, em Jaguari/RS, a segunda Convenção do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri. A saída do pastor Hartmeister e o recesso do Instituto representavam um retrocesso para o Distrito. Então, tomaram-se as seguintes resoluções a respeito do futuro do Instituto:

> Dar imediata continuidade ao Instituto e ao mesmo tempo acrescentar o curso ginasial; transferir o Instituto para Porto Alegre; sugerir à Congregação Evangélica Luterana de Porto Alegre chamar um pastor adjunto; caberia a este pastor adjunto, além de auxiliar no atendimento pastoral, assumir as aulas do Instituto; cobrar de cada aluno a importância de vinte mil réis a título de pensão; aos alunos carentes, na impossibilidade de arcar com esta quantia, seria solicitada à respectiva Conferência Pastoral que assumisse esta responsabilidade; manter e sustentar, assim, o Instituto durante três anos, e na próxima Convenção Geral do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos, solicitar que o Sínodo reconhecesse o Instituto como uma das suas instituições sinodais. (STEYER, 1999, p. 120).

Os alunos do Instituto já haviam estudado um ano e seis meses. Eram jovens talentosos e tinham alcançado um bom nível de aproveitamento. "Com a grande falta de obreiros, seria lamentável não os aproveitar. A solução foi empregá-los como professores auxiliares junto a um pastor até que o Instituto completasse sua transferência para Porto Alegre" (STEYER, 1999, p. 121). "Três dos ex-alunos deram aula em escolas paroquiais. Dois deles, Adolf Flor e Emilio Wille, foram para o Seminário de *Springfield* (Estados Unidos) " (REHFELDT, 2003, p. 71), pois quando voltou para os Estados Unidos, "o pastor Hartmeister se empenhou junto à direção do Sínodo de Missouri e conseguiu duas bolsas de estudo no *Concordia Seminary* de *Springfield*.

Assim, em 1907, seguiram para os Estados Unidos e ambos voltaram formados em teologia em 1910" (STEYER, 1999, p. 122).

4. TRANSFERÊNCIA DO INSTITUTO PARA PORTO ALEGRE

A reabertura do Instituto teve de esperar devido à carência de pastores, não havendo um disponível, imediatamente, para prosseguir os trabalhos. Devido ainda à precariedade dos meios de comunicação da época, a abertura do Instituto em Porto Alegre, aconteceu apenas no dia 1º de maio de 1907. De acordo com Rehfeldt (2003, p. 72), "o pastor Mahler cuidou do ensino, e o assistente, pastor Emil Wegehaupt, tornou-se o *Hausvater* (ecônomo, diretor do internato)". Para o alojamento dos alunos, segundo Steyer (1999, p. 123), "o pastor Mahler havia alugado uma casa na Avenida Pátria, Bairro Navegantes, Porto Alegre. Quatro alunos haviam se matriculado, sendo 2 alunos da classe pioneira em Bom Jesus II. Mais tarde, mais 3 alunos se matricularam, fechando esse primeiro ano com uma matrícula de 7 alunos". Ainda, "em 1908, o pastor Wegehaupt foi eleito diretor e outra casa foi alugada à Rua Ernesto Fontoura, a fim de que o Instituto tivesse um espaço maior" (REHFELDT, 2003, p. 73).

Com a transferência do Instituto para Porto Alegre, reiniciaram-se as aulas com uma estrutura física e pedagógica que se aprimoraram com o passar dos anos. Como poucos alunos podiam pagar o custo do estudo, congregações vizinhas enviavam, a Porto Alegre, gêneros alimentícios para o seu sustento. Um fundo especial para alunos carentes foi criado. Conforme Rehfeldt (2003, p. 73), "um professor assistente, E. Boeckel, foi contratado para ensinar português, e na Convenção Distrital realizada em Sítio, de 13 a 18 de janeiro de 1909, o nome da escola foi escolhido: Seminário Concórdia".

Em 1910, 7 dos 22 alunos matriculados foram enviados para lecionar em escolas paroquiais; alguns depois de um ano de estudo e outros depois de dois anos de estudo. Em 1911, segundo Rehfeldt (2003), a Convenção do Sínodo de Missouri resolveu pagar o salário dos professores por meio do caixa sinodal. "Em abril de 1912, aconteceu a primeira formatura no Seminário Concórdia. Carlos Roll, Frederico Strelow e Franz Hoffmann se formaram como professores e receberam seus chamados para atuarem em escolas paroquiais" (REHFELDT, 2003, p. 74). Além de professor paroquial, Frederico Strelow (1888-1946) foi redator do periódico pedagógico *Unsere Schule* (Nossa *Escola)*

e autor da Primeira Aritmética da série Ordem e Progresso, composta por três aritméticas voltadas para os primeiros anos de escolarização primária.

Por volta de 1911, também, foi formada uma sociedade de pastores e leigos no RS. Eles compraram, com condições vantajosas, um terreno próximo a congregação de Porto Alegre. A obra começou em 2 de julho de 1912. Uma oferta especial foi levantada entre as congregações:

> A modesta construção de madeira, medindo 13 x 15 m, foi inaugurada no dia 29 de setembro de 1912. No dia seguinte, as aulas iniciaram no 1º prédio construído com objetivos educacionais. Quando as aulas iniciaram em 1913, o pastor Mahler estava novamente lecionando, a fim de aliviar a carga do diretor Wegehaupt e do professor Frosch. Naquele ano, pela primeira vez o Seminário tinha uma classe teológica. O currículo para os alunos de Teologia era de três anos de Pré-seminário e três anos de Teologia. Para o curso Normal, era de cinco anos. (REHFELDT, 2003, p. 74).

A família de Mahler voltou aos Estados Unidos, em agosto de 1913, devido à doença de sua esposa. Quando ela teve de ser operada, o pastor Mahler deixou o RS pela última vez, em 1º de agosto de 1914. Quando o pastor Mahler chegou ao Brasil como primeiro missionário missouriano, 17 famílias pertenciam ao Sínodo de Missouri; quando partiu, o número havia crescido para 15000 membros batizados.

A manutenção e transferência do Instituto para Porto Alegre permitiu que os formandos egressos do mesmo conseguissem atender em parte à demanda de pastores e professores entre os imigrantes alemães. Num artigo sobre o Seminário Concórdia, publicado na Revista Mensageiro Christão em 1917, posteriormente, Mensageiro Luterano, fala-se que o Instituto tinha por fim formar pastores e professores para a IELB, mas também aceitava moças procurando educação geral. A instrução era gratuita, salvo, para aqueles que não pretendiam servir a Igreja. O Seminário abrangia três cursos, sendo eles: o Pré-Seminário, o Curso Normal e o Curso de Teologia.

> O Pré-Seminário, abrangendo 4 anos letivos: Português, Latim, Aritmética, História Universal, Alemão, Geometria, Caligrafia, Inglês, Grego, História Pátria, Desenho. O Curso Normal, abrangendo mais 2 anos acima do primeiro curso: continuação do anterior, exceto Latim e Grego, Bibliologia, História Eclesiástica, Simbólica, Simbólica Comparativa, Pedagogia, História da Pedagogia, Catequética. O Curso de Teologia, abrangendo mais 8 anos acima do primeiro curso. A abertura do ano letivo acontecia na metade de fevereiro e o encerramento na metade de dezembro (KUNSTMANN, 1917, p. 2).

Portanto, o Curso Normal abrangia 6 anos, iniciando-se pelo Pré-seminário, e com ênfase na formação religiosa dos professores para as escolas paroquiais. Os professores formados pelo Seminário faziam um ano de estágio prático, numa escola

paroquial, e mais um ano no Seminário Concórdia. Não havia uma supervisão direta do Seminário. A avaliação era feita pelo pastor local. Os candidatos vinham das paróquias da Igreja, geralmente, do estado gaúcho (STEYER, 1999). Complementa-se que, de acordo com Lemke (2001, p. 77), "na falta de professores, estudantes do Instituto/Seminário serviam temporariamente como professores nessas escolas".

O desenvolvimento do Seminário Concórdia nos anos 20 foi significativo. "Em fevereiro de 1919 havia 24 alunos matriculados e novas turmas começaram a ser aceitas somente de 3 em 3 anos. Os professores eram Kunstmann (área teológica) e Rehfeldt (setor do pré-teológico). O professor brasileiro Tietboehl era assistente de língua portuguesa" (REHFELDT, 2003, p. 111). Em 15 de fevereiro de 1920, conforme Rehfeldt (2003, p. 112), "o pastor Schelp chegou a Porto Alegre para ser professor assistente no pré-teológico nas disciplinas de Catecismo, História Bíblica, Latim, Alemão, Música e Desenho. Introduziu o basquete no Seminário e foi um dos primeiros pastores a introduzir este esporte norte-americano no RS".

Depois de oito anos no campus do bairro Navegantes, em Porto Alegre, o Seminário Concórdia se mudou para o bairro Mont' Serrat, no final de fevereiro de 1921. "No dia 2 de março de 1921, o ano letivo iniciou no novo campus, com uma matrícula de 24 alunos" (REHFELDT, 2003, p. 111). A primeira formatura que houve no Mont' Serrat foi em agosto de 1921, com 11 candidatos. "No Jubileu de Prata da Igreja, o Seminário já havia formado 36 pastores e 5 professores" (GOERL, 1993, p. 167). Com relação ao Seminário Concórdia, acrescenta-se que:

> Temos uma família grande de 4 cursos em 1921: Teologia, Curso Normal, Ginasial, Colegial. Tudo junto, debaixo de um teto, por assim dizer, é humanamente impossível. Olhem os dados: 114 no Ginasial, 77 no Colegial, 14 no Normal e 43 no Teológico. Se alguém pergunta por que o Seminário acabou com o Curso Normal? Minha resposta sempre foi esta: nós não o acabamos, ele acabou por si. Não havia mais interessados. Era uma época em que as comunidades começaram a se tornar independentes. Sustentar o pastor com família e casa, e agora mais o professor com família e casa? Era impossível. Então muitas escolas passaram para o regime do município, e então os professores não tinham mais chance de ser aquilo que podiam. (GOERL, 1993, p. 168).

Ressalta-se que o número de professores formados no Seminário de Porto Alegre ficava além das necessidades. Por consequência, a IELB passou a aceitar os serviços de pessoas sem formação pedagógica formal, denominadas professores auxiliares. Pastores, então, começaram a dar instrução particular a essas pessoas para equipá-las

melhor no desempenho de sua tarefa. Além disso, a igreja promovia conferências de treinamento e realizava um curso por correspondência, obrigatório para os professores auxiliares (BUSS, 2005).

Já na década de 1930, com as escolas organizadas, a expansão foi considerável. O aumento do número de alunos e escolas foi visível e as comunidades se fortaleciam com pastores e professores formados no Seminário Concórdia. A organização formal e devidamente institucionalizada do Seminário Concórdia favorecia uma demanda maior de formação de professores para atender as comunidades (WEIDUSCHADT, 2012).

O período de 1930 a 1937 foi relativamente calmo no Seminário Concórdia. Quando os decretos de nacionalização do ensino foram emitidos em 1938, pareceu que também havia perigo de o Seminário Concórdia ter de fechar. Mas, ele não se enquadrou na classificação de escolas feita pelo Governo por causa do seu caráter teológico. Um professor do Estado foi indicado pelo Governo para verificar se o programa de nacionalização foi realizado pelo Seminário. Após alguns anos de ansiedade, foi feito um acordo com o Governo, terminando como o medo do fechamento. Com a abrupta mudança da língua, apareceu o problema dos livros-texto. "A única literatura útil para um seminário luterano disponível em português era a Bíblia, a História Bíblica, o Catecismo Menor de Lutero e um Hinário. Todas as disciplinas teológicas tiveram de ser desenvolvidas sem a ajuda de livros-texto, e assim, o ensino sofreu por causa disso" (REHFELDT, 2003, p. 151). Em 1939, a matrícula era de 55 alunos. No final do ano seguinte, a matrícula era de 74 alunos (REHFELDT, 2003).

Durante a década de 1940, o Seminário Concórdia teve a mesma importância vital de sempre para o trabalho missionário do Sínodo Brasileiro. Já em 1953, o Seminário Concórdia comemorava seu 50º aniversário:

> Havia três escolas funcionando no mesmo campus: o Pré-Seminário, englobando o Curso Ginasial e Colegial, o Curso Normal, que preparava professores paroquiais, e o Curso de Teologia, destinado à formação de pastores. O Curso Ginasial era constituído de quatro anos de estudos, o Colegial de dois anos, o Teológico de três (mais um ano de estágio), o Normal de dois anos (após a conclusão do Ginásio), e o curso Normal rápido de um ano, após três anos de Ginásio. (BUSS, 2006, p. 24-25).

Em 1955, o Seminário Concórdia estava superlotado. A longa permanência dos estudantes numa mesma instituição gerava tensões que, mais tarde, continuavam a se manifestar no campo de trabalho. O Departamento Normal acabava se tornado mero

apêndice do Departamento Teológico, o que levava os professores a desenvolverem um complexo de inferioridade com relação ao seu ofício. Além disso, conforme Buss (2006), o Seminário formava uma média de apenas cinco a sete candidatos ao ministério por ano, número completamente inadequado para as necessidades da Igreja. E assim, na segunda metade do século XX, o Seminário Concórdia deixou de oferecer a formação pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do professor paroquial era formar a personalidade das crianças da comunidade. Por isso, a educação estava centrada na disciplina, como uma extensão da educação familiar. O professor também deveria ser um agente de ligação entre a Igreja e as comunidades escolares, com atuação ativa no campo social, político, religioso e cultural. Considerado um guardião da ordem e dos valores da comunidade, o professor paroquial, além do ensino da palavra de Deus, era responsável pela alfabetização dos seus alunos para que dominassem os elementos básicos da escrita, da leitura e da aritmética. Enfim, sua prática pedagógica deveria considerar a realidade dos alunos para que no futuro tivessem um engajamento ativo nas estruturas comunitárias e realizassem a administração de seu orçamento familiar e o gerenciamento de sua propriedade rural.

Foi com base nesse princípio que, para o Sínodo de Missouri, as formações acadêmicas e religiosas de seus professores paroquiais deveriam ser de relevância, o que se traduziu na fundação de um instituto para formação de professores e pastores em 1903, em Bom Jesus II, interior de São Lourenço do Sul. As atividades pedagógicas e teológicas prosseguiram em Porto Alegre, a partir de 1907, passando o Instituto a se denominar Seminário Concórdia, formando professores e pastores com base na doutrina luterana. Destaca-se que na formação dos professores paroquiais, no Seminário Concórdia, prevaleciam os conhecimentos doutrinários sobre os conhecimentos seculares, embora estes também tivessem sua importância no currículo, acrescidos de uma formação pedagógica.

A escola paroquial luterana funcionou enquanto sua manutenção foi possível. A partir dos decretos de nacionalização do ensino, as escolas paroquiais começaram a sentir reflexos, sendo o principal, a migração dos alunos às escolas públicas para

aprenderem de forma mais efetiva a língua portuguesa. Tal fato provocou a diminuição da arrecadação das taxas escolares, obrigando a municipalização dessas escolas ou até mesmo o seu fechamento. Dessa forma, desarticulou-se um processo escolar que primava pelo arranjo entre escola/igreja e realidade de vida dos alunos e da comunidade. Mesmo assim, houve escolas paroquiais luteranas que conseguiram prosperar e se tornaram referência de ensino no RS.

Este recorte de pesquisa possibilitou um adentramento na cultura escolar, num lugar e num tempo determinados, abordando o contexto histórico das escolas paroquiais luteranas missourianas do século passado e a formação dos professores paroquiais, contribuindo para a escrita da História da Educação no estado gaúcho.

REFERÊNCIAS

BUSS, Paulo. Lutero no contexto do luteranismo brasileiro. In: HEIMANN, Leopoldo (org.). **Lutero, o educador:** Fórum ULBRA de Teologia – Volume 2. Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 39-80.

_____. **Um grão de mostarda:** a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2006. v. 2.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares – reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n. 2, p. 177-229, 1990.

GOERL, Otto Adolpho. Lembra-te dos dias da antiguidade: uma história do Seminário. **Revista Igreja Luterana**, Porto Alegre, RS, v. 52, n. 2, nov. 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas, SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KUHN, Malcus Cassiano; BAYER, Arno. **A matemática nas escolas paroquiais luteranas gaúchas do século XX.** Canoas: Ed. ULBRA, 2017a.

_____. **O contexto histórico das escolas paroquiais luteranas gaúchas do século XX.** Canoas: Ed. ULBRA, 2017b.

KUHN, Malcus Cassiano. **O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX.** 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação

em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

KUNSTMANN, Professor J. Seminário Concórdia. **Revista Mensageiro Christão,** Porto Alegre, RS, ano 1, n. 1, dez. 1917.

LEMKE, Marli Dockhorn. **Os princípios da educação cristã luterana e a gestão de escolas confessionárias no contexto das ideias pedagógicas no sul do Brasil (1824 – 1997).** Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REHFELDT, Mário L. **Um grão de mostarda:** a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2003. v. 1.

STEYER, Walter O. **Os Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo:** a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense 1900 – 1904. Porto Alegre: Singulart, 1999.

WARTH, Carlos Henrique. **Crônicas da Igreja:** Fatos Históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900 a 1974). Porto Alegre: Concórdia, 1979.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966).** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

_____. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

CAPÍTULO XXXII

GESTÃO E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-32

Rafaela Silva da Silva [1]
Maiara da Silva Martins [2]

[1] Especialista em Gestão da educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Neuropsicopedagogia UNIASELVI. Graduada em Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais – PUCRS.
[2] Mestranda em Pediatria e Saúde da Criança - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Psicomotricidade Escolar – PUCRS. Graduada em Educação Física– PUCRS.

RESUMO

O presente estudo visa compreender qual o papel do gestor para promover a reflexão sustentável dentro da escola de Educação Infantil. Tem como objetivo identificar quais estratégias o gestor deve utilizar para motivar professores, comunidade e, principalmente, as crianças a irem ao encontro da Educação Ambiental. Para tanto, aborda primeiramente a história da infância buscando concepções que foram se construindo ao longo do tempo até chegar aos dias atuais. No segundo momento, traz questões sobre a importância de se abordar a educação ambiental desde a primeira infância, estimulando a preservação do meio ambiente de forma sustentável. O último capítulo discute qual o principal modelo de gestão para se promover a sustentabilidade dentro da escola de Educação Infantil. Para qualificar este trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico a fim de responder as principais questões através dos teóricos que discutem sobre o tema. A pesquisa concluiu que o gestor escolar é o principal articulador dos assuntos abordados dentro da escola, sendo o responsável por fazer uma gestão participativa envolvendo todos nessa busca pela educação e sustentabilidade.

Palavras-chave: Gestão. Educação Infantil. Sustentabilidade.

1. INTRODUÇÃO

Questões ambientais relacionadas à sustentabilidade tem sido tema de diversos debates internacionais e tem tomado grandes proporções na educação, assim como nas demais áreas do conhecimento (CARVALHO, 2004). O tema sustentabilidade é muito mais do que, simplesmente cuidar do meio ambiente, a palavra sustentável tem origem no latim *sustentare* que significa sustentar, apoiar e conservar (SACHS, I. 2002).

Segundo Santomauro (2012), o termo começou a tomar forma em 1972, quando o economista polonês naturalizado francês Ignacy Sachs falou em eco desenvolvimento, na década de 1980, o norte-americano Lester Brown, presidente do Worldwatch Institute (WWI), defendeu a importância de satisfazer às próprias necessidades sem reduzir as oportunidades das novas gerações. Santomauro (2012) afirma que o tema ganhou maior repercussão, na Rio 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro, nesta conferência, iniciou-se a ideia de um conceito para sustentabilidade, que se relaciona a uma mentalidade, atitude ou estratégia ecologicamente correta, viável a nível econômico, socialmente justa e com uma diversificação cultural.

Atualmente os especialistas indicam que não há um modelo único de desenvolvimento sustentável, mas que alguns aspectos devem ser levados em conta, como o respeito às diversidades culturais, as políticas de longo prazo, a ética e a mudança de atitude, e para construirmos um ambiente de respeito e harmonia que seja significativo para todos, essa nova direção de princípios e valores humanos deve ser trabalhada desde a infância.

A sustentabilidade está ganhando espaço dentro da realidade das escolas principalmente nas escolas de Educação Infantil que são fundamentais para o processo de formação integral do indivíduo, e suas atitudes repercutem na família, na escola, no bairro, na cidade, no país e no mundo, mesmo assim não devemos ver isso como um peso para os mais jovens, assim como a sustentabilidade não é uma responsabilidade de governos e de grandes corporações, mas sim de cada pessoa que é participante de um sistema e deve fazer o que estiver ao seu alcance para o equilíbrio dele (CAPRA, 1982).

As escolas, de um modo geral, trazem em seu currículo o tema meio ambiente ou ecologia, porém ainda com diversas limitações em abordar o tema, como a falta de preparo dos educadores e a grande amplitude do assunto, para que esta ideia de sustentabilidade aconteça de forma integrada, é necessário repensar a estruturação do currículo e a forma de aplicação deste conteúdo (RUFINO, S. 2003). Diversas escolas que já se deram conta do seu importante papel em disseminar o assunto se desafiam para contemplar esse tema e o gestor é o principal articulador deste processo, sendo ele o responsável por desenvolver e engajar toda a equipe escolar para obter os melhores resultados (LIBÂNEO, 2001).

Para Huckle (2001), assim como a liberdade, a justiça e a democracia, a sustentabilidade também não deve ter um significado comum a todos, nas escolas de Educação Infantil, este trabalho deve ocorrer de maneira dinâmica e participativa indo ao encontro do projeto político pedagógico, sensibilizando todos a buscarem o seu próprio conceito e a importância de ser sustentável. Na prática escolar, as possibilidades de trabalho relacionado à sustentabilidade são quase infinitas, mas afinal, como trabalhar com sustentabilidade na escola? Qual seria o papel do gestor para promover a reflexão sobre a sustentabilidade em uma escola de Educação Infantil, visando formar crianças disseminadoras desta ideia? Quais as ações deste gestor para auxiliar na construção deste conceito? Neste sentido e diante das considerações anteriores, o principal objetivo deste trabalho é verificar quais estratégias e métodos utilizados pelos gestores escolares de Educação infantil que fomentam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas em relação ao tema da sustentabilidade, será que as escolas estão engajadas em buscar atitudes que reflitam a consciência ambiental, cultural, social e econômica dos alunos, ou seja, as quatro vertentes da sustentabilidade?

A realidade atual exige uma reflexão cada vez maior e menos linear sobre o tema e através de articulações desenvolvidas dentro do ambiente escolar pelos gestores e pela equipe isso pode ser possível. Para elaborar este trabalho e responder a essas questões foi realizada uma revisão bibliográfica de cunho narrativo nas bases de dados, Scielo, Scopus, Google acadêmico e em livros.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. DO SENTIMENTO PELA INFÂNCIA À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de infância que temos atualmente é resultado de transformações históricas e sociais que aconteceram durante os anos. É de extrema importância perceber essas mudanças para compreendermos a dimensão que a infância ocupa atualmente.

O tratamento e o conceito dado à criança pela sociedade e família sempre foram discurso da humanidade, porém sofrem profundas mudanças. Kramer (2003), tendo como referência Philippe Ariès, um historiador muito importante no que se refere ao estudo da infância, diz:

> Desde que Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social. (KRAMER, 2003. p. 85-86)

Ariès (1986) faz um estudo cronológico partindo da Idade Média, no século XII a infância era desconhecida pela sociedade, as crianças eram vistas como “mini adultos” e tratadas como tal. Não eram levadas em consideração suas características físicas, cognitivas, psíquicas emocionais e sociais, suas particularidades específicas. As famílias não se envolviam nos cuidados apropriados que as crianças necessitavam, se responsabilizavam em manter os bens e o nome. Desde pequenas elas participavam das atividades diárias dos adultos, se vestiam como eles e frequentavam os mesmos espaços. Os hábitos de higiene e bons comportamentos não eram ensinados às crianças, pois não fazia parte dos costumes da época. Neste período a vida coletiva não fazia distinções entre idades e classes sociais, não havendo espaço para um setor privado.

Os estudos de Ariès (1986) mostram que a sociedade percebia as crianças como “adultos imperfeitos”, suas fases do desenvolvimento não existiam e a infância não tinha um lugar na sociedade. Segundo o autor, as diferenciações da infância, assim como suas características próprias, são conceitos da modernidade que começam a surgir somente no final século XVII, quando nasce um “sentimento” pela infância e o interesse pela criança.

A partir deste momento as crianças adquirem seus conhecimentos com o auxílio dos adultos. Próximo aos sete anos elas são entregues a famílias, muitas vezes desconhecidas, para adquirem bons costumes, prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. Cabia ao adulto desenvolver na criança o caráter e a razão. Neste processo, pensa-se nas crianças como páginas em branco para serem preenchidas para a vida adulta.

As crianças desde cedo eram preparadas para a vida adulta, aprendiam as profissões com suas famílias ou em casas de aprendizes. Sendo assim, o aprendizado infantil era transmitido de uma geração para outra. A partir da descoberta da infância consagrada no século XVII, foi reconhecido que as crianças precisavam de tratamento especial antes que pudessem integrar o mundo dos adultos, fazendo, assim, com que as crianças deixassem de ser misturadas aos adultos e suas atividades (ARIÈS, 1986).

Nesse período, segundo o autor, é quando surge a importância e a necessidade da escrita, leitura e cálculo no comércio. Aparece, então, a educação letrada, que fica por conta dos professores, estabelecidos pelas autoridades. Os professores concebem as aulas nas suas próprias casas, esquinas e praças. Porém, não há divisão entre adultos e crianças, e todos compartilham das mesmas ideias nestes mesmos locais.

A escola aparece como centro de isolamentos, e os internatos passaram a se tornar uma prática aceitável no final do século XVIII, com a criação dos grandes colégios internos, para onde a burguesia levava seus filhos. Nesses colégios, visava-se a transmissão de disciplina e o aperfeiçoamento espiritual e moral de crianças e jovens. A educação das crianças de classes inferiores ficava a cargo das “escolas de caridade”.

No entanto, no início dos tempos modernos a educação passa a ser gradativamente fornecida pela escola, sucedendo uma modificação no modo de visualizar este primeiro período da vida. Uma das características que o nascimento da infância proporciona e se concretiza através da escola é o sentimento de cuidado que os modernos passam a ter com as crianças, separando-as do mundo libidinoso. Por isso, ao recorremos à literatura, analisamos que a configuração do espaço escolar acontece juntamente com o surgimento da infância:

> Como sabemos, a escola moderna, isto é, a ideia de escola como pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos, etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que

> implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade. (GHIRALDELLI et al., 1996, p. 19-20)

Ghiraldelli (et al) (1996), destaca que neste momento a escola se reorganiza e começa a proporcionar um universo infantil adequado, percebendo as características infantis. A escola afasta as crianças do mundo com a pretensão de cuidar e educar e promover a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a escola no século XX representa e torna-se o espaço destinado às crianças por direito. Essa noção se expressa por meio de leis que regularizam a infância e a educação infantil no Brasil. Depois de compreender como a sociedade percebe a criança e de como surgiu nas escolas, vamos entender a história da pré-escola no Brasil.

Trata-se de uma educação para crianças que surge na Europa, inicialmente como compensatória. Segundo Kramer (2003), este modelo originou-se no pensamento de Pestalozzi e Froebel e foi expandido por Montessori e McMillan. A educação compensatória é aquela que supre principalmente as necessidades básicas das crianças, é aquela que supre a miséria, a pobreza e a negligência das famílias.

Segundo Kramer (2003), durante a Segunda Guerra Mundial, a pré-escola se fortaleceu e virou sinônimo de assistencialismo social, já que maioria das mães trabalhava em indústrias bélicas e muitos de seus pais haviam sido convocados para a guerra. Kramer (2003) relata, ainda, que a atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional.

Para Duarte (1993), a educação compensatória é definida como aquela que visa compensar as necessidades afetivas, intelectuais e escolares das crianças que pertencem às classes sociais marginalizadas, objetivando a preparação para um futuro com equivalência de oportunidades às demais classes da sociedade.

No final do século XIX, com o ideário liberal, inicia-se um projeto de construção de uma nação moderna. A elite do país assimila os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaboradas nos centros de transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. Surge no Brasil a ideia de “jardim de infância”, que foi recebida com muito entusiasmo por alguns setores sociais, mas gerou muita discussão, pois a elite não queria que o poder público

não se responsabilizasse pelo atendimento às crianças carentes. Com toda polêmica, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, eram criados os primeiros jardins de infância, de caráter privado, direcionados para crianças da classe alta, e desenvolviam uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

Kramer (2003) expõe que, no início de 1975, houve uma mobilidade do governo, representado pelo Ministério da Educação, no sentido de atender às crianças de zero a seis anos. Isto ocorre após o Presidente da República defender a importância dos primeiros anos de vida e solicitar providência ao Ministério. Este Ministério empenhou-se neste sentido e, após relatar as consequências irreversíveis que as carências nutricionais acarretam no desenvolvimento físico e mental das crianças, desenvolveu pesquisas em todo o país com o objetivo de compor um plano de educação pré-escolar. Vale ressaltar que, desde o início, o sistema governamental se mostra conhecedor da importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança e a necessidade de sua implantação pelo poder público.

Segundo Kramer (2003) (apud CAMPOS, 1979,p.76):

> De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início de forma discreta, e depois cada vez mais insistentemente, ele tem se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados.

Assim como o conceito de infância, a Educação Infantil nasceu após muitas transformações sociais, culturais e políticas. Como visto, pode-se afirmar que a educação infantil surge numa sociedade que relutou em reconhecer a criança como ser pensante e sujeito de direitos e, dessa forma, reluta até os dias atuais para reconhecer a transformação garantida que a primeira etapa da educação básica promove na vida das crianças.

A escola de Educação Infantil tem o dever de se comprometer, após toda essa trajetória, com a criança e com seus direitos, abordando questões fundamentais para o seu desenvolvimento, como: a formação pessoal e social, a comunicação e a expressão, assim como o conhecimento do mundo que a cerca. Ou seja, de forma integral e significativa. Essas questões são a base para a construção do conceito de sustentabilidade. Gestores e educadores são protagonistas juntamente com as crianças

nesse processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar temas essenciais, como a sustentabilidade, faz parte de suas competências.

2.2. O MEIO AMBIENTE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões relacionadas ao meio ambiente são muito mais do que deveres e responsabilidades da sociedade. São aspectos necessários para a preservação da vida, já que esta tem uma relação intrínseca com a natureza. Portanto não se trata apenas de um simples processo educacional, mas de uma construção de valores indispensáveis à manutenção da vida. O conceito deste termo está totalmente relacionado à vida humana, às suas atitudes e valores.

Embora muitas pessoas costumem associar meio ambiente a paisagens naturais, esta expressão é mais abrangente. Para Lisboa e Kindel (2012), o meio ambiente é um sistema que envolve uma comunidade de pessoas, com sua parte física, em que está inserido o ambiente natural no qual os seres humanos interagem com os demais componentes vivos e não vivos.

Legan (2007) afirma que esta interação entre ser humano e meio ambiente precisa ser debatida pela área da educação, estudada desde a primeira infância, para que isto se internalize e de fato possa se transformar em valores que a sociedade tanto idealiza para o futuro do nosso planeta. Para Nunes (2005), a preocupação com a natureza não é recente. O que é recente é a relação da destruição com a ação dos seres humanos.

A educação melhora a condição humana e é um fator decisivo para tornar as pessoas produtivas e responsáveis membros da sociedade. Esta responsabilidade inicia no processo de formação do indivíduo. Legan (2007), coloca que as crianças são aproximadamente 30% da população do mundo, e em muitos países chegam a somar metade da população. O envolvimento das crianças de hoje na educação ambiental é fundamental para o sucesso em longo prazo dos esforços para a sustentabilidade.

Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, mais chances de despertar a consciência para a preservação. O objetivo definido pelo Referencial Curricular Nacional é proporcionar aos alunos momentos de observação e exploração do meio ambiente despertando a curiosidade. A escola deve trabalhar para que aos alunos se sintam integrantes, dependentes e que acima de tudo tenham consciência e

atitudes de preservação e conservação do meio ambiente. Observando este objetivo geral, Legan (2007) aponta uma necessidade de mudança na educação, e relata que a reorganização da educação atual é uma ação inevitável para os educadores, não só na educação infantil, mas em todos os níveis, pois inovações são indispensáveis para auxiliar as crianças de hoje em direção ao futuro que vão encontrar:

> O modelo educacional antigo, do aprendizado passivo dos fatos e da repetição descontextualizada não é mais suficiente. No futuro, a necessidade de resolver problemas complexos exigirá que todos tenham habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos desde a primeira infância, fundamentais para mudanças de conceitos e atitudes. (Legan, 2007; p. 12)

As habilidades citadas, são unidades de comportamento ou ações relativamente pequenas, tais como: observar, falar em grupo, medir, calcular, ler, escrever. O conhecimento varia entre os sociais e os científicos, pode-se colocar: as histórias, as relações, as formas de descrições e os conceitos. E os valores que são hábitos da mente ou padrões de comportamento como: curiosidade, disposição, sentimentos, cooperação. Todas estas questões precisam ser incentivadas e estimuladas desde a Educação Infantil. As crianças devem desenvolver estas atribuições, principalmente os valores apropriados, para que sejam aprendizes efetivos contribuindo com um futuro sustentável. Essas novas aquisições precisam ser trabalhadas e colocadas em prática o quanto antes, para que esse futuro tão esperado e desejado comece a ganhar forma enquanto é tempo (LEGAN, 2007).

Atualmente, o tema “meio ambiente” é abordado nas escolas de forma isolada, sem contextualização, fora da realidade dos alunos e de maneira superficial. Os alunos não se sentem parte do meio em que vivem, portanto não se sentem responsáveis por ele. Segundo Legan (2007), este assunto é levantado paralelamente aos conteúdos, atividades, projetos. Na maioria das vezes os educadores já se sentem superatarefados e sub-remunerados sem tempo para dar conta das atividades que já estão nos programas, e a educação ambiental, para um futuro sustentável, fica de lado ou até mesmo não é debatida.

Legan (2007) defende esse aprendizado através da metodologia de projetos. Para ela, o ensino da sustentabilidade através dos projetos enfatiza o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a análise, o aprendizado cooperativo, a liderança e a capacidade de comunicação. Portanto é a

melhor forma de chegar aos objetivos principais sem aumentar o problema do currículo sobrecarregado.

As crianças gostam de ser as protagonistas do seu aprendizado e perceber que o mérito é relacionado à atenção e ao esforço deles. A autora coloca que assim o aprendizado faz mais sentido se tornando mais prazeroso, afirmando que as crianças que podem perceber a conexão entre uma atividade baseada em um projeto e o mundo real estarão mais motivadas para compreender e resolver problemas relacionados ao meio em que vivem. Aprender sobre o meio ambiente deve ser divertido e envolvente.

O aprendizado por projetos possibilita oportunidades às crianças de participarem significativamente dos estudos. Se envolver, debater, criar hipóteses, expressar seu conhecimento e impressões de diferentes formas, perguntar, observar, praticar ludicamente, desafiar-se, trocar ideias, ou seja, descobrir o mundo a sua volta com motivação. Este trabalho pode ser visto como parte de um currículo planejado com negociação, apoiado e estendendo os elementos instrutivos formais ao educador. Segundo Legan (2007), as crianças que têm liberdade para escolher diferentes estratégias de aprendizado ficam mais engajadas no processo, e terão mais probabilidade de enfrentarem problemas com uma mente aberta.

Legan (2007) ainda ressalva que todo o projeto tem suas etapas, e estas são fundamentais durante o processo para um aprendizado eficaz e eficiente dos alunos. A primeira fase do projeto está relacionada à identificação do assunto, no momento de gerar a visão para um programa ambiental que se encaixe no currículo, o educador deve observar todas as possibilidades e necessidades do grupo, tendo sempre paciência. O educador deve começar com questionamentos, pois as perguntas resultam em ideias e a compreensão do que está em debate. A segunda parte de um projeto está na organização, os alunos também devem participar desta etapa, muitos estarão interessados em decidir sobre o que querem aprender. A determinação dos objetivos deve ser específica. A autora ainda coloca uma terceira etapa, onde é estabelecido o planejamento das atividades, e destaca que, quando a ideia principal é a educação ambiental, os grupos ficam mais comprometidos quando as atividades a serem realidades são decididas no grupo, com o auxílio do educador. E, por fim, cita a importância da avaliação que, no aprendizado por projetos, possibilita ao professor

múltiplas formas de avaliar, permitindo à criança demostrar suas capacidades de forma independente.

Sendo assim, o estudo do meio ambiente permite à escola, juntamente com a sua comunidade, disseminar a ideia de sustentabilidade de forma coerente, fazendo com que o aluno possa aprender significativamente sobre o mundo que o cerca e sobre sua responsabilidade com o futuro que o espera. "O valor educacional dos estudos ambientais vem do envolvimento na jornada, tanto quanto na chegada ao destino" (Legan, 2007; p. 21).

2.3. GESTÃO E SUSTENTABILIDADE

Antigamente, o termo gestão não era conhecido. Esse conceito veio se solidificando através do tempo e do aperfeiçoamento da ciência da Administração. Chiavenato (1994) afirma que a Administração ganhou forma no momento da Revolução Industrial com o surgimento das produções em larga escala e a necessidade de análise, consultoria e supervisão dos diferentes processos que ocorrem durante a organização. Com isto, ocorrem mudanças no contexto organizacional e social gerando o surgimento deste novo conceito e dos seus modelos.

Para Chiavenato (1994), os termos administração e gestão se assemelham em várias questões e se diferenciam em outras. Ambos os termos têm origem latina (administrare e gerare). O primeiro conceito é mais registro, e tem como significado: gerir um bem, formas técnicas, hierarquia. Já o termo gestão é mais amplo e significa: conduzir, ação compartilhada, participação e comunicação. Atualmente essa última nomenclatura é utilizada para se referir à escola. Chiavenato (1994) coloca que a gestão escolar, além de organizar as ações, deve fazer isso de maneira democrática e participativa, pois tem em seus processos a formação de pessoas como essência, em todos os sentidos.

Gestão nos remete a gestação, gerir, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela se torne mais promissora. São muitas as questões levantadas a respeito da educação, buscamos respostas que nos ajudem a resolver problemas complexos da nossa atualidade dentro e no entorno das escolas. Muitos são os fenômenos que acontecem em nossa sociedade, e a escola como instituição tem o

papel social de auxiliar na busca do conhecimento, da democracia, na diminuição da desigualdade, entre outras questões que proporcionem a qualidade de vida das pessoas.

A gestão escolar precisa ter a consciência da importância da escola dentro da realidade da vida humana. O gestor tem o papel de conduzir as ações dentro da escola, de forma que isso ampare e envolva a sociedade que a cerca. A sustentabilidade é uma das questões que cada dia mais faz parte do cotidiano das pessoas e por isso também merece a atenção dos gestores escolares.

Para Libaneo (2001), a gestão escolar pode ser classificada em três grandes modelos. O autor sustenta que modelos de gestão são o conjunto de concepções filosóficas e ideias administrativas que operacionalizam as práticas gerenciais nas organizações. O primeiro modelo é chamado de técnico-científico ou funcionalista. Este modelo se baseia na hierarquia de cargos e funções, visando à racionalização do trabalho, à eficiência dos serviços escolares. Tem como principais características: a divisão técnica do trabalho; poder centralizado na figura do diretor; ênfase na administração das normas, controle das atividades, às vezes esquecendo a parte pedagógica que, em uma instituição escolar, deve ser prioridade; comunicação linear; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas. O segundo modelo é denominado Auto-gestionário, que responsabiliza o coletivo, não há uma gestão centralizada em uma pessoa e todos os membros da instituição têm participação direta e igual nesse processo de organização. Caracteriza-se pela ênfase nas relações interpessoais do que nas tarefas; as decisões são tomadas de forma coletiva em assembleias e reuniões; ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e alternância no exercício das funções; recusa as normas e os sistemas de controles; crença no poder instituinte da organização. O terceiro e último modelo é chamado de Gestão democrática ou participativa e tem como características a relação orgânica entre direção e a participação pessoal da escola (LIBANEO, 2001).

Para Luck (2000), a gestão participativa é compreendida como uma forma de regular o envolvimento da comunidade escolar neste processo de organização, onde, nas escolas onde esta organização democrática acontece, os funcionários, pais e alunos são responsáveis também no estabelecimento de objetivos, solução de problemas, tomada de decisões, análise de situações e avaliação das ações adequadas na busca dos melhoramentos integrais do ensino e do ambiente escolar. Afirmando que, nos mais

bem-sucedidos exemplos de gestão escolar participativa, percebeu-se que os diretores dedicam-se um tempo considerável a sua capacitação profissional visando à reflexão-ação, a participação na gestão escolar é benéfica à qualidade da educação, por que envolve a melhoria da ação pedagógica, integra a realidade e atualidade desta escola no currículo, motiva o apoio comunitário e desenvolve objetivos comuns nesta comunidade escolar (LUCK 2000).

A gestão participativa e o tema sustentabilidade dentro da escola têm uma relação muito importante em seus fundamentos. Para Legan (2007), a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente se dão a partir de um conjunto de valores e atitudes que, para serem internalizados, precisam ser abordados desde a escola Infantil, ressaltando que os valores durante o cuidado com o meio ambiente é o senso de responsabilidade do grupo. Ações especiais, como: A criação de uma visão cooperativista, promoção da confiança, valorização das capacidades dos participantes, integração de esforços para quebra de barreiras, demanda de trabalho estabelecida por ideias, e o desenvolvimento de responsabilidades em conjunto são atitudes fundamentais. Luck (2000) coloca que, para se abordar um tema desafiador, assim como a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente se apresentam, a gestão democrática é o caminho que o bom gestor deve seguir.

De acordo com Luck (2000), algumas visões globais são entendidas como fundamentais neste processo, como a eficácia escolar a partir da democratização da gestão, a mudança do papel do diretor e a tendência para a gestão autônoma. Luck (2000) coloca que, na literatura sobre a participação do trabalhador na gestão organizacional, identificou-se quatro teorias. Duas de base psicológica e as restantes de base social. As psicológicas consistem no modelo cognitivo, que propõem que a participação aumenta a produtividade. E o modelo afetivo estabelece os ganhos na produtividade a partir da satisfação das pessoas assim como a sua motivação. Quanto mais ações sustentáveis a escola conseguir abordar, melhor é para a compreensão e internalização deste conceito para a comunidade escolar e principalmente para as crianças. A motivação acaba se tornando consequência quando os resultados, ainda que pequenos, são obtidos e visualizados (LEGAN, 2007).

Segundo Luck (2007), a liderança participativa é ponto principal, responsável pela gestão democrática eficiente. Um diretor participativo competente envolve

positivamente o ambiente escolar, ao ponto de gerar um espírito de criatividade e prazer em ensinar e aprender. Para Luck (2007), o líder deve se manter sempre disponível para todos e em todos os momentos perante seus alunos, professores pais e funcionários demostrando preocupação e importância com assuntos trazidos por eles. A liderança deve ser facilitadora do trabalho e das funções estabelecidas na escola, buscando sempre levantar e resolver os problemas da melhor maneira possível, juntamente com a sua comunidade.

Para Luck (2007), o líder deve influenciar positivamente seu grupo de trabalho e, para isto, ele deve ser: facilitador, promotor da comunicação, demonstrador da ação proativa, construtor de equipes participativas, incentivador da capacitação profissional, criador de um clima de confiança e mobilizador do dinamismo, tendo sempre o bom senso perante todas essas situações. Para se promover um clima e ações sustentáveis dentro da escola, é preciso incentivar e mobilizar os alunos diariamente, tornando esse processo rico e significativo para todos os envolvidos. (Legan, 2007, p. 160).

Quando se visa à sustentabilidade dentro da escola é preciso traçar estratégias e um bom projeto para que tudo caminhe em sintonia. Para Luck (2000), uma estratégia bem elaborada consiste em definir os problemas e objetivos, solicitação de ideias e argumentos dos envolvidos, debate sobre situações que ainda não estão claras, geração de alternativas e testes das mesmas, escolha de alternativas, plano de ação e, por fim, acompanhamento e avaliação. Para isto é importante que a equipe esteja envolvida e bem informada e o líder deve estar atento às situações e atividades, e também na reação das pessoas para poder orientá-las da melhor maneira possível.

A gestão participativa, assim como o papel de cada um na equipe, principalmente do líder na busca pela solução de problemas a partir de uma abordagem organizada, visando, acima de tudo, à defesa e evolução do ensino, resultando diretamente no êxito escolar dos alunos. No Brasil, a Educação ambiental e a sustentabilidade ainda caminham lentamente, mas é preciso ter esperança, pois há muitos projetos, ideias e atitudes positivas em várias instituições que já têm esta consciência, da importância de se preservar hoje para ter amanhã. Diretores, juntamente com os professores, têm o papel fundamental de impulsionar e instigar esta ação de cuidado com o meio em que vivemos desde a primeira infância. A vontade de mudar, aliada com a capacidade e

organização dentro da gestão, devem fazer a diferença nesta caminhada de evolução de ensino-aprendizagem para o cuidado o nosso meio ambiente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a prática do gestor escolar na construção do conceito de sustentabilidade e como este processo deve ser mediado por este profissional. Além de ficar claro significado de sustentabilidade e as estratégias de como abordar este tema dentro das escolas de Educação Infantil. Com base nas teorias, apresentadas podemos perceber que o tema sustentabilidade é amplo e, desta forma, necessita do envolvimento de todos os segmentos da escola para que de fato possa acontecer com sucesso.

A escola é um espaço fundamental no qual família, alunos professore e funcionários, exercem sua cidadania, ou seja, comportam-se em relação a seus direitos e deveres. O gestor precisa estar atento a todas estas questões para poder direcionar e articular esta movimentação dentro do ambiente escolar.

O termo sustentabilidade está relacionado a uma mentalidade ou atitude ecologicamente adequada para situação de preservação que necessitamos hoje em dia. E, para que isto aconteça nos espaços em que atuamos, é preciso refletir diariamente sobre este processo. O melhor espaço para se iniciar estas ações está dentro das escolas, trabalhando desde a primeira infância, buscando atividades que possam transmitir para as crianças noções de preservação, cooperação e cidadania, colocando-as em prática durante a rotina. Para isto, o gestor precisa ser o sensibilizador e disseminador desta ideia, promovendo espaços de diálogo, planejar aquilo que se faz, pensar em uma gestão que envolva a todos neste processo. O gestor escolar tem na sua escola um ambiente único, com a sua comunidade, as suas características e também com as suas responsabilidades, onde cada pessoa, cada momento e cada espaço irão desenvolver ações de acordo com a sua realidade e necessidade, visando sempre o bem estar do meio ambiente em que vivemos e que cada dia mais pede ajuda.

O gestor é o responsável por aderir a um modelo de gestão que vá ao encontro dos interesses da escola e da população que a frequenta, a gestão escolar participativa é uma filosofia que valoriza a participação das pessoas no processo de tomada de decisões dentro de uma instituição, apresentando melhorias para o ambiente e

contribuindo para o crescimento da aprendizagem. Cada pessoa dentro desta organização tem o seu papel e este se torna fundamental e responsável pelas ideias e ações de forma que elas se tornem significativas.

A escola deve formar indivíduos autônomos e livres a partir da relação com o outro, na construção de uma nova sociedade. Portanto, a finalidade da escola, quando adere a uma gestão democrática, se fundamenta na concepção de um homem que saiba respeitar os seus iguais e o mundo que o cerca de maneira consciente. Legan (2007) coloca que a relação entre as pessoas é fundamental nesta caminhada sustentável. O papel do outro, o respeito, a cooperação e o comprometimento norteiam os conceitos de sustentabilidade. Para tornar a escola um ambiente que valorize esses conceitos, acredito que o gestor deva ser o exemplo, respeitando sua equipe, reconhecendo pequenas atitudes e ideias que venham a contribuir com a proposta. Ser o principal colaborador, promovendo momentos de conhecimento como palestras, seminários e exposições, tornando assim o projeto mais rico. E ter o comprometimento principal com a construção da aprendizagem das crianças durante esta jornada.

Enquanto isso vale novamente a coragem, a criatividade e a vontade de construir um futuro melhor para todos, marca registrada dos educadores brasileiros. Valorizar e concretizar diferentes saberes a este respeito visando a uma transformação social consciente é tarefa da escola e de todos os seus principais atores. O papel chave da Educação para a Sustentabilidade é ajudar as pessoas a refletirem e agirem e vislumbrarem futuros alternativos de uma forma mais consciente e democrática.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de janeiro: Zahar, 1981.

CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTI, Clóvis. **Desenvolvimento e Natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 2003.

CHIAVENATO, Idealberto. **Administração**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Makron-books, 1994.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

Huckle*, J. & STERLING, S.* ***Educação para Sustentabilidade****. London: Earthscan Publications Limited, 2001.*

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEGAN, Lúcia. **A escola Sustentável**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, H. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: vozes, 2011.

RUFFINO, Sandra. F. A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos – SP. 2003. 109 p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOMAURO, Beatriz. (2012). **Revista Nova Escola**. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/sustentabilidade-voce-faz-planeta-sente-686531.shtml. Acesso em: 28/07/2014.

CAPÍTULO XXXIII

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO BÁSICO AO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-33

Loren Queli Pereira [1]
Priscilla Elias Ferreira da Silva [2]
Valdemir Eurípedes de Souza [3]
Sálua Cecílio [4]

[1] Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical e Infectologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
[2] Doutoranda no programa de Pós-Graduação em Medicina Tropical e Infectologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
[3] Professor da Educação Básica - Ciências / Biologia - Secretaria de Estado de Educação - MG
[4] Docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE), no Programa de Pós-graduação em Educação

RESUMO

O avançar das incertezas dos rumos da profissão docente em uma sociedade promove transformações aceleradas cada vez mais em função de uma cultura virtual que se dissemina e se impõe aos indivíduos, alterando tipos, conteúdos, formatos do trabalho e padrões de exigências formativas por eles requeridos. Estas últimas deixam de ser rigidamente formatadas e passam a ser menos demarcadas disciplinarmente para ser de natureza transversal e interdisciplinar. Desmoronam-se feudos de conhecimento relacionados ao discurso da autoridade e se abrem possibilidades de diálogos, de revisões e de alternâncias de paradigmas na construção do conhecimento. É nesse contexto social, cultural e científico que se elege como objeto a formação docente para a sociedade e a educação do século 21 e como objetivo compreender de quais ordens teóricas e práticas se parte para pensar a atuação de professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Docência. Docente. Formação docente. Educação. Ensino-aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista os diferentes cenários e níveis da educação brasileira, sempre é muito importante que o professor conheça as necessidades do aluno e planeje as atividades de ensino-aprendizagem que sejam relevantes para suprir estas demandas. Logo, o aluno deve estar ativamente envolvido na aprendizagem, onde o professor atuará como facilitador deste processo (COLLINS, 2004). Assim, ressalta-se a importância de uma apropriada formação docente para que este conduza da melhor forma possível o exercício de sua profissão.

Nesse sentido, importa que o docente reconheça suas possibilidades e limitações em relação aos fundamentos, significados e responsabilidades do exercício profissional, para o qual se formou e dele pode se esperar em termos de profissionalidade técnica e científica. Em outras palavras, que sua atuação seja fundamentada em conhecimentos e técnicas sobre as dimensões e a dinâmica do processo ensino-aprendizagem que também envolve a interação professor-aluno e abrange todos os aspectos que englobam suas condições de vida, sua relação com o ambiente escolar/acadêmico, percepção, compreensão e apropriação do conhecimento sistematizado e/ou a ser construído.

Sob o prisma da Licenciatura no contexto educacional, entende-se que o profissional licenciado possui habilitação exclusiva de ministrar aulas tanto no ensino básico quanto no ensino superior. É sabido que durante sua trajetória acadêmica, o licenciado é estimulado e desafiado a pensar, planejar e/ou desenvolver um diferenciado arsenal metodológico para que suas aulas sejam atrativas. Essa premissa exigirá esforço maior desse profissional para utilizar recursos didáticos e estratégias de aprendizagem – a exemplo de práticas em ambientes laboratoriais, oficinas orientadas, aulas práticas de campo, vídeos complementares e jogos pedagógicos que abarquem conteúdos curriculares-serem-trabalhados.

A literatura demonstra que esse profissional tem a oportunidade de se engajar em programas de estágios e iniciação à docência, que o aproximem de forma singular à convencional “sala de aula”, otimizando a essencial relação professor-aluno. Soma-se a isso o domínio do licenciado sobre determinados conteúdos e a forma como ele realiza a abordagem em sala de aula. Apesar disso, a responsabilidade não é somente dele,

estende-se à própria infraestrutura escolar e também ao aluno, que necessitará encontrar o melhor método de estudos para que o trabalhado em sala de aula seja assimilado e efetivado fora do ambiente escolar e transformado em conhecimento.

Já com relação ao profissional bacharel que se insere como docente, poderá encontrar dificuldades para o exercício da docência, uma vez que sua formação foca mais os conteúdos em seus aspectos teóricos, científicos, técnicos e práticos, sem ligações com os aspectos pedagógicos e didáticos. A estes não são apresentadas as metodologias de ensino-aprendizagem, assim como para os licenciados. Quando se leva esse contexto para além, tal como à formação docente na área da saúde, por exemplo, é notável o predomínio das tradicionais habilidades para o ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que a formação do profissional de saúde para o exercício da docência ainda ocorre em instituições de ensino superior e em nível de pós-graduação em áreas técnicas específicas. Desse modo, deseja-se que o ambiente educacional seja permeado pela realização de divulgação científica, inclusão de questões pedagógicas e pela possibilidade do acesso à academia por todos. Espera-se então que este seja composto por um ambiente salutar de discussões científicas, desmistificando conceitos errôneos, construindo o raciocínio com base em evidências, questionando, criando hipóteses e promovendo a alfabetização científica desses indivíduos em formação.

Este capítulo resulta de uma pesquisa teórica e tem como objetivo abordar a formação, o desenvolvimento profissional docente e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da educação brasileira. Nesse sentido, segue a discussão sobre a docência na contemporaneidade, bem como os variados desafios enfrentados; as metodologias de ensino-aprendizagem; e, por fim, a docência nos cursos da área da saúde.

2. FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

O longo período de formação docente é permeado por inúmeros aspectos relacionados não só ao bem-estar e à realização profissional, como também às incertezas e desafios da profissão. Durante o processo de formação, muitas expectativas são criadas, merecendo destaque a inquietação de se colocar em prática o que fora apreendido ao longo do tempo. A carreira docente vem acompanhada de preparação técnica e científica sistematizada o que fundamentará e facilitará o exercício da

profissão. Tal situação pode ser explicada pelo fato da responsabilidade a que o termo "ensinar" remete. Afinal, ainda existe uma preocupante desproporção entre o grau e a dimensão desta reponsabilidade e a valorização e prestígio que à profissão são atribuídos.

A carreira docente no Brasil é marcada por inúmeros desafios e problemas relacionados à desvalorização da profissão que perpassam questões salariais e de legislações. Falta de reconhecimento, baixa remuneração e condições de trabalho desfavoráveis são alguns dilemas enfrentados (GATTI; BARRETO, 2009; ALVES; PINTO, 2011; ALMEIDA; BATISTA, 2011; ENS et al., 2019) e que podem desestabilizar interesses e compromissos profissionais.

Para muitos, conhecer o que é ser e atuar como professor é um desafio, especialmente quando este está exposto a condições não favoráveis ao seu desempenho e atribuições. Mas, afinal o que se pode dizer sobre o ser professor? Qual é a natureza de seu trabalho?

A melhor definição para o termo "ser professor" salienta que esse indivíduo

> É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo. Um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Ainda sobre o significado de ser professor, Leite et al. (2018) demonstram a grande importância do docente na atualidade que, de certo modo, chega no ambiente acadêmico equipado de habilidades, conhecimentos e competências técnico-científicas, pedagógicas e interpessoais que lhes serão úteis ao longo de sua carreira.

Apesar do obtido durante a formação, muitos docentes ainda enfrentam diversas barreiras e conseguem superar dificuldades por meio de um processo permanente de busca e de desenvolvimento profissional que lhes permite atualização, sintonia com a realidade e aprendizagem para lidar com o processo educacional e promover ambientes de aprendizagem compatíveis com o mundo em transformação constante, em que o novo nem sempre chega à escola, embora esteja em expansão na sociedade.

3. METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: LUGAR DE PARTICIPAÇÃO DO ALUNO E DO PROFESSOR

A integração entre teoria e prática possibilita melhor aprendizagem e assimilação amplificada de conteúdos, habilidades e competências em todos os níveis, formatos e modalidades da educação em todos os seus níveis; ou seja, do ensino básico ao ensino superior. Assim, recursos tecnológicos têm um potencial importante de contribuição para promover o atendimento às necessidades e interesses dos alunos e o alcance dos objetivos educacionais.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são inseridas, portanto, no contexto educacional e um dos argumentos para seu uso e expansão generalizada no ensino é de ordem pedagógica e justifica-se pelo objetivo de facilitar a prática docente e o ensino curricular. Nesse sentido, se dá a defesa das denominadas "metodologias ativas" entendidas como capazes e eficientes para aproximar a relação professor-aluno e explorar a capacidade intelectual de ambos, desde que perpassem adequadamente o ambiente "sala de aula". Não há técnica que se baste, nem metodologia que independa da atuação do professor e de suas intencionalidades pedagógicas. Educação supõe e requer clareza de objetivos e fundamentos dos por quês e para quê fazer.

Educação supõe sempre e incondicionalmente a atuação profissional do professor que exercerá seus papéis em diferentes formatos e com diferentes recursos, conforme forem seus objetivos, as condições e o contexto de trabalho, sua bagagem e repertório teórico. Daí e em conexão com sua capacidade crítica e de análise, graus de autonomia para planejar e realizar o seu trabalho e em permanente ausculta das necessidades e perfis de seus alunos, poderá definir, priorizar e encaminhar conteúdos curriculares explícitos e/ou ocultos e por meio deles e apoiado em metodologias que os integrem efetivamente como coautores e com centralidade reconhecida no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, com convicção do que faz e em diálogo permanente com os alunos, poderá mediar práticas pedagógicas que favoreçam superar dificuldades relacionadas às disciplinas consideradas complexas para que se tornem mais bem ensinadas, com apropriação suficiente e melhor assimiladas durante as aulas dialogadas e/ou quando

do uso e aplicação de conteúdos a ela relacionados. Assim, o aluno passa de um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem para sujeito ativo e participativo nas dinâmicas disponibilizadas e compartilhadas.

De acordo com Lara et al. (2019), metodologias ativas são operadas a partir de conhecimentos apropriados tanto do educando quanto do educador. São metodologias que abarcam a participação tanto do professor quanto do aluno. Nessa lógica, o aluno possui o papel principal e o professor realiza intervenções e age como facilitador durante o processo ensino-aprendizagem (ROMAN et al., 2017; LOVATO et al., 2018; SOUSA, 2020). Ademais, quando o professor utiliza essa abordagem metodológica, o aluno tem a oportunidade de efetivar a sua participação em sala de aula durante os trabalhos em grupo ou até mesmo adquirir a habilidade de problematizar temas relevantes entre as diferentes temáticas abordadas, desenvolvendo o pensamento crítico frente a assuntos e fatos importantes do seu cotidiano (BORGES; ALENCAR, 2014; LOVATO et al., 2018).

Ainda no que respeita às metodologias ativas, cumpre ressaltar a contribuição de Lovato et al. (2018) que evidenciam em seu estudo a classificação dos tipos de aprendizagem e utilização de metodologias ativas:

1) Aprendizagem colaborativa

- Aprendizagem baseada em problemas (SCHMIDT, 1993; LOVATO et al., 2018)

- Problematização (OLIVEIRA, 2015; LOVATO et al., 2018)

- Aprendizagem baseada em projetos (DEWEY, 1958; 1969; MASSON et al., 2012)

- Aprendizagem baseada em times (RAVINDRANATH; GAY; RIBA, 2010; LOVATO et al., 2018)

- Instrução por pares (CROUCH; MAZUR, 2001; LOVATO et al., 2018)

- Sala de aula invertida (KING, 1993; LOVATO et al., 2018)

2) Aprendizagem colaborativa

- Jigsaw (ARONSON, 1978; LOVATO et al., 2018)

- Divisão dos alunos em equipes para o sucesso (SLAVIN, 1994; LOVATO et al., 2018)

- Torneios de jogos em equipes (DEVRIES ET AL., 1975; LOVATO et al., 2018)

Tanto no tipo de aprendizagem 1 quanto no tipo 2, o professor é considerado como corresponsável no processo, atuando em parceria com o aluno em sala de aula,

intermediando a aprendizagem a partir de variadas ferramentas metodológicas e, principalmente, realizando as intervenções de modo articulado. Todavia, de acordo com Lovato et al. (2018), essas intenções e interações precisam ser definidas previamente no sentido de identificar quais competências e habilidades esses discentes desenvolverão, após a atividade proposta, efetivando o real valor da prática pedagógica e sinalizando a intencionalidade pedagógica que a norteia.

Em suma, cumpre ao professor definir objetivos, selecionar alternativas, analisar possibilidades e desafios decorrentes da utilização pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano profissional.

4. DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

As demandas atuais refletem lacunas de educação que se concentram na necessidade de uma "educação emancipadora". De fato, o enfrentamento de variados desafios em sala de aula provoca um desfecho desfavorável em determinados ambientes escolares. Em contrapartida, o docente contemporâneo busca se articular em diferentes esferas do seu trabalho, se engajando em trabalhos colaborativos, em busca de profissionais disponíveis para realização de atividades inter e/ou transdisciplinares.

O docente reconhece suas possibilidades e limitações e, nesse sentido, as dinâmicas ensino-aprendizagem e interação professor/aluno envolvem variados aspectos relacionados ao aluno, tais como: a relação com o ambiente escolar/acadêmico, a percepção e a compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado. Ademais, é primacial que, na prática da formação docente, o educador em formação assuma que

> o indispensável "pensar certo" não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o "pensar certo" supera o ingênuo e acaba sendo produzido pelo próprio aprendiz juntamente com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 45-46).

Pensar na promoção do pensamento crítico e encorajamento dos alunos à participação efetiva acerca de assuntos socioculturais e inerentes à disciplina que está sendo trabalhada são atribuições intrínsecas à formação e atuação do docente. É de suma importância que haja interação e reflexões fomentadas por e em evidências

científicas, com trabalhos colaborativos entre a turma, incluindo o estímulo de discussões respeitosas (TENREIRO; VIEIRA; VIEIRA, 2014; GULLICH; VIEIRA, 2019). Essa abordagem reforça o conhecimento e promove o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Ribeiro e Barbosa (2021) apresentam em seu estudo **sete categorias de conhecimentos necessários** para que o docente desenvolva seu trabalho, a saber:

1) Pedagógico geral;

2) Conteúdo a ser abordado;

3) Aluno (sempre respeitando seu espaço como indivíduo);

4) Currículo: domínio

5) Pedagógico do conteúdo;

6) Contextos educacionais;

7) Propósito e valores da educação.

Dentre as categorias listadas, o conhecimento pedagógico do conteúdo merece destaque, já que representa a combinação entre conteúdo científico e conhecimento pedagógico. Essa categoria se apresenta durante todo o processo educacional e é destinada exclusivamente ao professor e a sua forma particular de compreender seu papel como facilitador do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Shulman (2014), é a categoria que melhor distingue a compreensão do conteúdo como base de conhecimento para o ensino.

Figura 1 - Definições das sete categorias de conhecimentos necessários

Fonte: Ribeiro; Barbosa (2021); Shulman, 2014. (Adaptado)

Dominando conhecimentos sobre essas dimensões e integrando-as à prática docente, o professor poderá desenvolver de modo mais consistente e efetivo sua profissionalidade docente e promover uma ambiente de aprendizagem orientado pelo estímulo à participação e ao engajamento dos alunos e da comunidade escolar em busca do crescimento e emancipação dos sujeitos que nela e, a partir da colaboração de todos, a tornam mais atraente e significativa para seus integrantes e para a sociedade como um todo.

5. ENSINO-APRENDIZAGEM NOS DIFERENTES NÍVEIS ESCOLARES

Até recentemente, não havia consenso da importância do esforço para testar se os professores realmente utilizam um estilo diferente nos variados níveis de educação e contextos dos alunos. Sabe-se que a abordagem educacional deve ser fundamentada justamente nas finalidades e demandas do contexto de ensino-aprendizagem alvo. Nesse sentido, as distintas demandas por resultados sólidos do processo de ensino têm desencadeado diversas transformações. Dentre elas, podemos citar o fato de que

adultos - alunos do ensino superior e pós-graduação têm necessidades específicas para o aprendizado (IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Apesar de em um primeiro momento, ter-se a compreensão de que estes têm características diferentes das preconizadas pelas bases pedagógicas tradicionais, há cerca de uma década, a literatura assistiu ao surgimento da Andragogia, bem como de sua busca para tornar-se e se sustentar como uma área específica (HORRI, 2007; GOLDMAN, 2009). O termo Andragogia (do grego *andros*, adulto e *gogos*, educar), introduzido por Knowles na década de 1970, é definido como a arte e a ciência de auxiliar adultos a aprender, essa ciência investiga como os adultos aprendem (KNOWLES, 1970; KNOWLES, 2005; BELLAN, 2005; CARVALHO et al., 2010)

Soma-se a isso, o fato de as demandas dos cursos de licenciatura no Brasil que têm enfoque na formação de professores para a educação básica, não focarem estratégias de ensino-aprendizagem para adultos que tornem esta situação um desafio a se pensar para a melhoria da formação docente para os diferentes níveis de ensino. Barreto (2015) enfatiza em seu estudo que a educação básica representa um cenário favorável para a formação de professores com vistas a se estabelecer no mercado de trabalho, incluindo aqueles indivíduos que desejam seguir carreira acadêmica e se formarem como profissionais e pesquisadores da educação. Entretanto, devido aos desafios relatados anteriormente nesse capítulo, essa procura pode sofrer alterações desfavoráveis ao longo do tempo. Além disso, é sabido que existem problemas relacionados à expansão de cursos superiores e a qualidade da oferta dos mesmos (BARRETO, 2012; BARRETO 2015).

Iglesias e Pazin-Filho (2014) realizaram uma síntese das principais características do aprendizado do adulto a serem consideradas na elaboração de métodos e estratégias de ensino e tidas como fundamentos para o trabalho pedagógico escolar. São elas: O aluno não é uma "*tábula rasa*", tem saberes, conhecimentos e experiências; por isso importa favorecer a congruência entre as informações novas e as antigas para que se promova a síntese; apresentar proatividade; motivação; reexposição e por fim, o *feedback*, uma vez que o aluno precisa de retroalimentação para saber se o que está fazendo está certo ou não.

Conforme elucidado por Collins (2004), a educação de adultos deve ser abordada de modo diferente do ensino aplicado a crianças e adolescentes. Apesar de muitos

aspectos do ensino serem necessários em e pertinentes a todas as faixas etárias, os adultos apresentam algumas particularidades que requerem ser observadas, acolhidas e desenvolvidas. Vale ressaltar que estes, por sua vez, contam em sua bagagem com mais experiências de vida, as quais podem ser diversas. Portanto, podem ser motivados de maneira diferente quando comparados às crianças. Cada estágio do desenvolvimento humano requer atenção e cuidado na proporção possível e conforme as condições próprias a cada um de seus estágios.

O conceito de aprendizagem de adultos é de certa forma relativamente novo, indicando assim que pesquisas nessa área são indispensáveis e necessárias para definir as aplicações mais eficientes dos princípios de aprendizagem deste segmento ou nível escolar (COLLINS, 2004). Espera-se que a abordagem seja baseada nos perfis e objetivos dos alunos, no conteúdo educacional, adequando a temática a ser trabalhada com as atividades teórico-práticas, levando em conta fatores de natureza ambiental, ou seja, infraestrutura necessária para realização das variadas atividades pedagógicas; a consideração da classe social, econômica e cultural são premissas fundamentais já que cada indivíduo pertence a realidades diferentes e por fim abordagens no que se refere às formas de inserção no mercado de trabalho.

6. DOCÊNCIA NOS CURSOS DA ÁREA DA SAÚDE

A formação do docente na área da saúde também passa por uma mudança de paradigma, em que lidar com novas e diferentes estratégias é algo complexo e exigente, em termos de conhecimentos e habilidades que fundamentem sua qualificação técnica para entender e interpretar os desafios, bem como para priorizar conteúdos e práticas a desenvolver.

As instituições de ensino superior possuem o grande desafio de revisar seu papel no que tange à educação dos profissionais de saúde (LOTTERMANN, 2016). O que se vê, na maioria das vezes, é que este docentes assumem esta função sem nenhuma preparação pedagógica e/ou teórica prévias (LOTTERMANN, 2016; ZANCHET; FAGUNDES, 2017). Ferenc e Mizukami (2007) salientam que a preparação docente pode ser vista como uma constante busca pelo conhecimento utilizando metodologias que sejam capazes de se adequarem aos reais sentidos da educação tais como o aprender, o conhecer e o fazer (ALMEIDA, 2019; FERENC; MIZUKAMI, 2007). Segundo Borges e

colaboradores (2014), no segmento abrangendo os docentes universitários, há um modelo de estratégia funcional para a transmissão de informação pautada na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras. Além disso, na metodologia tradicional, a memorização é apontada como a principal habilidade a ser avaliada como indicativa de aprendizagem avaliativa praticada, sendo esta insuficiente para os processos efetivos de ensino-aprendizagem em conjunturas contemporâneas, haja vista a riqueza de recursos pedagógicos existentes, como as próprias metodologias ativas e utilização das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas complementares à prática docente.

De acordo com estudo realizado recentemente por Melo et al. (2021), a aplicação de metodologias ativas associada ao *feedback* dos discentes foi importante para a tomada de decisões na continuidade da integração dos conteúdos, levando à construção de uma disciplina agradável, capaz de contribuir no processo formativo de todos os envolvidos. Os pesquisadores reforçam, ainda, ser necessárias a adaptação e a criatividade, atributos considerados imprescindíveis para o desenvolvimento docente na área da saúde para o mundo pós-pandemia.

Deste modo, com o escopo de superar visões unilaterais de trabalhadores da área da saúde atuantes na docência, espera-se que esse profissional enquanto indivíduo em formação possa se apropriar das ferramentas de ensino-aprendizagem que lhes são disponibilizadas e as transforme em oportunidades de aprimoramento e aquisição de novas habilidades e competências, que serão úteis em sala de aula durante quando durante a efetivação dos saberes pertinentes à profissão docente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A todo momento, nos vários contextos pedagógicos, é primordial que o professor reconheça as habilidades singulares de seus alunos, bem como as diversas possibilidades de implementação de novas abordagens que facilitem a compreensão de variadas temáticas e metodologias de ensino em seus diferentes formatos, modalidades e níveis.

Fundamental levar sempre em consideração que o sujeito histórico é um indivíduo que aprende e essa aprendizagem projetada se originou num determinado tempo de sua vida e posteriormente irá se desenvolver ou até mesmo se transformar

em experiência significativa de aprendizagem (PERES et al., 2014). Desse modo, é papel do professor reconhecer e sobretudo respeitar essa bagagem histórica. A efetivação do conhecimento irá se fazer presente no momento que esse aluno compreender que as temáticas abordadas lhes serão úteis em algum momento e por elas se interessar, a ponto de ressignificar seu lugar na sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Afinal, mais do que ter o prazer de ensinar é reconhecer o prazer e a oportunidade de aprender.

Em síntese, toda proposta metodológica traz consigo concepções, valores, crenças em relação aos processos de ensinar e aprender, as quais provam que não há ação pedagógica neutra. Ela sempre será regida por uma orientação ideológica prévia e que pode afetar os sujeitos nas mais diversas esferas da aquisição de conhecimentos. O saber docente se faz nesse processo e está atrelado a capacidade do aluno desenvolver, durante a sua formação, as habilidades necessárias para ingressar no mercado de trabalho e no caso de escolher a docência como sua profissão, ele possa compartilhar com segurança tudo que aprendera ao longo de sua carreira acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos as bolsas de estudo concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código Financeiro 001.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. C.; BATISTA, N. A. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. **Revista Brasileira de Educação Médica [online],** v. 35, n. 4, p.468-476, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400005>. https://doi.org/10.1590/S0100-55022011000400005.

ALMEIDA, R. S. de. A monitoria no Ensino Superior: revisão integrativa de literatura com ênfase para a preparação docente. **Diversitas Journal,** v.4, n. 1, p. 143–158, 2019.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.

ARONSON, E. The Jigsaw Classroom. **Beverly Hills: Sage Publications.** 1978.

BELLAN, Z. S. Andragogia em Ação: Como ensinar adultos sem se tornar Maçante, Santa Bárbara d'Oeste, **SOCEP Editora**, 2005.

BONA, A. S.; MARCON, G.; SILVEIRA, P.; MEDEIROS, S. Teacher Training: an ongoing and current process. **Revista Thema,** v. 14, n. 2, 2017.

BONA, A. S. Ações de Investigação na Aula de Matemática. In: **XV Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, Paraná, p. 1-15, 2013.

BORGES, M, C.; MIRANDA, C, H.; SANTANA, R, C.; et al. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, 324-31, 2014.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, 119-143, 2014.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O trabalho docente no Brasil década de 1950 aos dias atuais: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, v. 5, n. 34, 2018.

CARVALHO, J. A. D.; CARVALHO, M. D.; BARRETO, N. A. M. & ALVES, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde E Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010.

CHIESA, A, M.; BRACCIALLI, L, A, D.; OLIVEIRA, M, A, C.; et al. Formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 236-40, 2007.

COLLINS, J. Education techniques for lifelong learning - principles of adult learning. **Radiographics**, v. 24, p. 1483-1489, 2004.

CROUCH, C.; MAZUR, E. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. **American Journal of Physics**, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001.

DEVRIES, D. L.; MESCON, I. T.; SHACKMAN, S. L. Teams-Games- Tournament in the Elementary Classroom: A Replication (Tech. Rep. nº. 190). Baltimore: Johns Hopkins University, **Center for Social Organization of Schools**, 1975.

DEWEY, J. A Filosofia em Reconstrução. **São Paulo**, SP: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J. Democracia e Educação. **São Paulo: Companhia Editora Nacional**, 1959.

ENS, R. T.; RIBAS, M. S.; OLIVEIRA, J. L.; TRINDADE, R. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, 2019. Disponível em https://doi.org/10.1590/198053145675

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: PINHO, S. Z.; STUCHI, E. B.; JUNIOR, K. S. (Org.). Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas. **Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas**, São Paulo: UNESP, v. 1. 2007.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Brasília: Unesco**, 2009.

GOLDMAN, S. The Educational Kanban: promoting effective self-directed adult learning in medical education. **Academia Medicine**, n. 84:927–34, 2009.

GÜLLICH, R. I. C.; VIEIRA, R. M. Science teacher education for the promotion of critical thinking in Brazil: state of art. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, 2019.

IGLESIAS, A, G. PAZIN-FILHPO, A.; Aprendizado de ADULTOS. Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde Capítulo II. Medicina (Ribeirão Preto), v. 47, n. 3, p. 256-63, 2014.

HORRI, C, V. Teaching insights from adult learning theory. **Journal of Veterinary Medical Education**, v. 34, n. 4, p. 369-376, 2007. Disponível em doi: 10.3138/jvme.34.4.369.

KING, A. From Sage on the Stage to Guide on the Side. **College Teachin**g, v. 41, n. 1, p. 30-35, 1993.

KNOWLES, M, S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy. New York: **Association Press**, 1970.

KNOWLES, M. S.The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, **Elsevier**, 2005.

LARA, E. M. O.; LIMA, V. V.; MENDES, J. D.; RIBEIRO, E. C. O.; PADILHA, R. Q. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface (Botucatu),** 2019. Disponível em https://doi.org/10.1590/Interface.180393.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, 2018.

LIMA, P. G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. **San Ángel,** México, os D.F.:, v. XXX, n. 03, p.117 - 127, 2000.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. L. Formação de professores: uma reflexão necessária. *Educere Et Educare* – **Revista de Educação,** v. 2, n. 4, jul./dez. p. 91-101, 2007.

LOVATO, F. L., MICHELOTTI, A. SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. *Acta Scientia e Canoas*, v.20 n.2 p.154-171 mar./abr. 2018.

LOTTERMANN, K. S. Trabalho docente em saúde: desafios e perspectivas. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR., A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). **Anais do COBENGE – XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Belém, 1-10. 2012.

MELO, A, C.; VALENTE, C.; SOUZA, M, M.; et al. Educação Médica em tempos de pandemia e a utilização de metodologias ativas por tecnologia. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 54, n. 2, 2021-174684. https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2021.174684.

MORIN, E. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. **Natal: EDUFRN,** 1999.

OLIVEIRA, R. M. Problem Based Learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná (162 f.). Dissertação de Mestrado, Contabilidade, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2015.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C. M.; ALTAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B. DE.; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina (Ribeirão Preto)** [internet], v. 47, n. 3, p. 249-255, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7. ed. **São Paulo: Cortez**, 2012.

RAVINDRANATH, D.; GAY, T. L.; RIBA, M. B. Trainees as teachers in team-based learning. **Academic Psychiatry**, v. 34, n. 4, p.294-297, 2010.

RIBEIRO-BARBOSA, J. C.; SILVA, G. T. R.; BACKES, V. M. S.; SILVA, R. M. O.; OLIVEIRA, M. L. C.; FERNANDES, J. D. Teaching community of practice: permanent training strategy for teaching vocational training in nursing. ***Revista* da *Escola* de *Enfermagem* da *USP***, 2021. Diponível em https:/doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0238.

ROMAN, C.; ELLWANGER, J.; BECKER, G. C.; SILVEIRA, A. D.; MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C. Active teaching-learning methodologies in the teaching health process in Brazil: a narrative review. ***Clinical & Biomedical Research*,** v. 37, n. 4, 2017.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 27(5), 422-432. 1993.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade [online]**, v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>. Epub 06 Abr 2001. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006.

SLAVIN, R. E. Using Student Team Learning. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, 1994.

SOUZA, C, S.; IGLESIAS, G, I; PAZIN-FILHO. Estratégias inovadoras para métodos a métodos de ensino de ensino tradicionais – aspectos adicionais – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, 284-292, 2014.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, n. 52, p. 163-242, 2013.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, 2012.

CAPÍTULO XXXIV

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-34

Adrianilson Corrêa da Silva [1]

[1] Professor de Química. Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC / AM. Mestrando em Ciências da Educação. Saint Alcuin of York Anglican College - Chile

RESUMO

O método de ensino-aprendizagem consiste na análise de que a educação se torna um abstruso, contudo a importância da psicologia da educação entra a partir deste processo. A face do exposto o objetivo desta revisão é apresentar que a psicologia da educação pode ser usada como uma ferramenta contribuinte no processo de ensino/aprendizagem. Para a obtenção dos objetivos apresentados, usou-se como parâmetro metodológico, o levantamento e a revisão de literatura, como forma de subsidio de análise comparativa com outras bibliografias. Conclui-se que o processo psicopedagógico no contexto educacional contribui no aspecto válido quando se trata do mecanismo de ensino/aprendizagem e na estruturação do saber científico, tornando-se eficiente como fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Ensino-Aprendizagem. Didático-pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a importância da psicologia da educação no contexto didático. A partir da situação geral, percebemos a importância da psicologia na educação para que possamos compreender, planejar, orientar e avaliar suas atuações. No decorrer desse percurso, ela incidiu determinadas falhas, pondera a respeito delas e desafia a probabilidade de consertá-las. Sentem contentamentos, angústias, momentos de ânsia e de tranquilidade. Esta compreensão baseia-se e explica-se na apreensão em refletir e promover a reconsideração dos métodos pedagógicos estabelecidos, consistindo em um contexto indispensável para que essas metodologias se realizem de maneira mais íntegra, ativa e competente, exercendo, portanto, o papel de socialização.

O método de ensino e aprendizagem consiste em perceber que a educação se tornou um fenômeno profundo, e a importância da psicologia educacional advém desse processo, uma vez que seu impacto neste desenvolvimento coage a consideração de uma globalidade e variedade das práticas educativas onde o ser humana encontra-se imerso, isto se dá pelo fato da educação se desdobrar em vários contextos nos quais as pessoas participam e vivem deliberados como domínios educativos. Diante disso por meio da psicologia da aprendizagem, pode-se inserir à educação ao ensino, procurar expor como, transversalmente a relação mútua entre professor e alunos, sendo admissível a obtenção do conhecimento e da cultura juntos (NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006).

A forma como os professores atuam na sala de aula, muita das vezes acontece de forma desagregada do cotidiano no aluno onde se apresenta improdutivo no objetivo da promoção de uma educação científica. Ensinar é uma prática utilizada há anos e difícil que presume reflexão constante, desestruturação de saberes arcaicos para concepção de novas ideias dentro do contexto educacional. As diferentes áreas do conhecimento nos séculos XX e XXI foram presenciadas por constantes transições na estruturação do saber. Esse saber em sincronia com essas mudanças, mostraram significativas adaptações aos pensamentos e cultura da humanidade, que deve constituir uma fase crucial da educação dos jovens na sociedade (KRASILCHIK, 2004).

Nesse processo é fundamental a posição do professor, já que ele procura estabelecer perspectivas para a ocasião de relação aluno/professor além objeto de

estudo, que direcionam à assimilação do saber. Diante do exposto, essa perspectiva de aprendizado identifica tanto a essência psicopedagógica quanto social na obtenção do saber como função principal (NETO; COSTA, 2017).

Diante do pressuposto, a proposta desta revisão é mostrar a importância que a psicologia da educação tem no contexto didático principalmente quando o ensino que envolve diversas metodologias possa viabilizar condições propicias para a obtenção de um ensino/aprendizagem de qualidade valorizando e instigando o conhecimento de cada discente. De acordo com Eduardo (2014) o processo de ensino/aprendizagem por meio do uso de novas metodologias em sala de aula é a resposta das transformações que estão acontecendo na atualidade mudando a realidade da educação uma vez que estas mudanças servem como instrumento de produção do conhecimento.

Entretanto o papel do professor na educação está se tornando cada vez mais abrangente, onde além de orientador, ele acompanha as pesquisas científicas e conteúdos vinculados aos temas propostos, com uma perspectiva crítica acerca dos assuntos atuais da contemporaneidade. Diante disso, o grande desafio da educação atual está em manter a atratividade nos conteúdos científicos trabalhados em sala de aula. Essa transição e manutenção devem ser realizadas com uma relação mútua entre a instituição e o professor, aliando e utilizando metodologias inovadoras na sala de aula, não apenas na forma de ilustração ou recreação, mas buscando estimular o aluno a pesquisar, pensar, e solucionar problemas no seu cotidiano (SILVA; SILVA & RIBEIRO, 2014).

Neste sentido Almeida (2003, p. 11) expõe que:

> A este ato de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de EDUCAÇÃO. Esta não existe por si. É uma ação em conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam o mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classe, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos (ALMEIDA, 2003, p. 11).

Não obstante, o que se quer ressaltar é que a psicologia no ambiente de ensino promove as mudanças exigidas pela educação brasileira, como o seu efetivo comprometimento e sua participação consciente, ativa e firme na ascensão e efetivação de transformações em diversos âmbitos onde exerce sua ação científico-profissional. Também se inclui nesse lugar sua participação consciente, ativa e criativamente

envolvidos na organização para fortalecer suas ações. Deste modo, participando ativamente na formulação e discussão de políticas públicas, preconizadas pelos conselhos de psicologia, e no trabalho de promoção da melhoria significativa da qualidade do ensino em escolas específicas, têm manifestado o seu compromisso com os seguintes aspectos de transformações esperadas (MARTINEZ, 2009).

Para obter os objetivos apresentados, utilizou-se como instrumento metodológico, a revisão e o levantamento bibliográfico, onde realizou-se um estudo comparativo de várias literaturas que se tornaram essenciais para a compreensão da revisão em questão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

No momento em que fazemos as lições na escola, obtemos aprendizado, aptidões e competência, nos faz refletir a ideia de educação. No conceito mais extenso, podemos definir a educação como um mecanismo cognitivo do homem. No entanto, se deve levar primeiro em consideração e destacar o significado de "processo", a qual significa em andamento, incompleto. Em segundo lugar, se analisarmos os aspectos que abrangem o desenvolvimento do homem, vamos compreender que Educação abrange uma história dos valores e da cultura de uma população. Logo, Educação é um aprendizado social. Porém, principalmente, é significativo destacar que a Educação advém em meio as pessoas e, se a Psicologia se atenta exatamente em analisar o ser humano e sua parcialidade, é indispensável que se abra mão desses conhecimentos para melhor discernir o processo educativo (AMARAL, 2007).

De acordo com Coll (2004, p. vii):

> [...] a psicologia da educação (é) uma disciplina-ponte entre a Educação e a Psicologia, cujo objeto de estudo são os processos de mudança [...] que ocorrem nas pessoas em consequência de sua participação em uma ampla gama de situações ou atividades educacionais (COLL, 2004, p. vii).

A relevância da Psicologia no processo educacional se mostra tão evidente quanto ao mesmo tempo polêmica. A verdade é que a definição de cada perspectiva, quer pela percepção do ser humano que abrange, quer pelas conjecturas abstratas praticadas ou pelos seus desenvolvimentos objetivos, basicamente sugere um alicerce

de política educacional, uma soma de finalidades específicas na formação acadêmica e um projeto sociocultural típico. Em certo período histórico, somente era usada uma abordagem específica, quando se alcançava um prestígio, estabelece prioridade, por vezes verdadeiro hebetismo entre os professores e/ou instituições oficiais que amparam o modelo de educação a ser seguido. Neste momento, os contextos psicológicos, nessa expectativa, são várias, porém não são todas com impacto expressivo na conjuntura educacional (CARRARA, 2004).

Hipoteticamente o histórico-cultural inicia da suposição de que, na presença de uma estrutura adequadas de vida e de educação, o educando expressa fortemente, e desde o início dos primeiros passos em sua vida, diversos exercícios práticos, cognitivos e artísticos começam dar início a concepção de opiniões, emoções, conhecimentos éticos e atributos de personalidade que era considerado inconcebível algum tempo atrás. Com isso pode se dar o significado desse desenvolvimento para a educação e, mais especialmente, para a educação escolar (FONSECA, 2017).

As competências e habilidades têm seu respaldo legitimo pela cultura, deste modo os embasamentos biológicos da cognição não possuem base sólida, contudo esses fundamentos são conceitos cruciais da evolução psicológica do ser humano (GARAY GONZÁLEZ, 2016). Para Ausubel (1980), este trabalho destaca-se na teoria da Aprendizagem Significativa onde é citado e utilizado em diferentes contextos, mas até hoje está em fase de análise aprofundada no campo da pedagogia. A teoria de Ausubel tem muitas influências no processo de ensino e aprendizagem, pois é baseada em pressupostos biológicos, como ele assegura:

> Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980, p.4).

González, (2016) enfatiza que o homem já vem ao mundo com o conhecimento, sendo este, objeto de arcabouço intelectual do ser humano de configuração desordenada e nessa circunstância necessita-se apenas da ajuda de alguma pessoa para que se torne apurado esse saber hibernado no alicerce cognitivo e pôr em execução mediante um aprendizado significante. Para Ausubel, a concepção e discernimento de conceitos básicos é o resultado de uma aprendizagem realmente importante na

estrutura cognitiva humana, portanto, devem ser usados uma aprendizagem significativa, recursos e princípios que conduzam a ela.

Por este motivo, a concepção do percurso histórico da psicologia na educação apenas se torna acessível pelo esboço no que diz respeito da função da Psicologia como ciência e carreira, que nasce e se aperfeiçoa em um período histórico e social de idealização e concretização do capitalismo. Ainda que não seja esse o objetivo em particular deste artigo, é relevante ressaltar que a evolução da globalização estabeleceu um novo formato de vínculo social, caracterizada pelas afinidades da produtividade no século XIX, que surpreenderam os vínculos no convívio da família, de maneira especial em consonância ao desempenho da mulher nos ambientes sociais (PARKER, 2007) (GUZZO & COLS., 2011).

Estas novas afinidades de poder são corroboradas por distintos objetos de conhecimento, dos quais a psicologia faz parte. Para Guzzo & Cols (2011): "Assim, a psicologia, como uma disciplina, desempenhou um importante papel e uma precisa função sob o capitalismo – a de contribuir para que essa nova forma de sociabilidade pudesse manter o desenvolvimento econômico. "

De acordo Marinho-Araujo (2009), o papel do especialista em psicologia na unidade escolar resguarda as funções sociais e políticas da escola porque tem o potencial de criar uma sociedade mais justa. Dessa maneira, ressalta-se sua relevância como local para o exercício da psicologia escolar, porém não limitado a ela. Ao profissional que atua na psicologia escolar compete a ele o papel de colaborar, juntamente com professores, para o acesso a aprendizagem e da evolução das crianças, levando em consideração uma compreensão completa do indivíduo sempre enfatizando a escola.

2.1.1. DIDÁTICA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Didática educacional situa-se num conjunto de informações pedagógicas, onde investiga os embasamentos, costumes e qualidades da prática do ensino. É apontada como parte fundamental de estudo da pedagogia, assim sendo, é chamada a ciência de ensinar. Nessa conjuntura, o educador tem como papel fundamental assegurar um vínculo metodológico entre o que se leciona e o que se estuda por meio da metodologia de ensinar, uma vez que os dois participam do mesmo processo (BARBOSA & FREITAS,

2016). Segundo Libâneo (1994), os professores têm a responsabilidade de planejar, orientar e controlar o processo de ensino, além de estimular as próprias atividades e habilidades de aprendizagem dos alunos.

A partir do entendimento desses conteúdos fundamentais, a compreensão de outros de maior nível de complexidade pode se tornar mais fáceis, principalmente quando abordado com o auxílio de materiais didáticos eficientes, melhorando assim a capacidade de compreensão e assimilação, ajudando no desenvolvimento do ensino-aprendizagem (SILVA & MELICIANO, 2014; NICOLA & PANIZ, 2017). O processo educacional é de suma importância, sua missão é formar indivíduos para a cidadania, com intuito de que se integrem na sociedade como um ser crítico/construtivo e que possam contribuir em tomadas de decisões, ou seja, construam-se cidadãos na intervenção de sua realidade.

As mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea intervêm em diversos ramos da vida social, afetando o âmbito escolar e o exercício da docência. Diante disso, na sala de aula, a educação se apresenta com duplo desafio: orientar e adaptar-se aos avanços das tecnologias e a assimilação crítica desses meios modernos (SILVA & MELICIANO, 2014).

O uso de metodologias diferenciadas é importante, além de constituir afinidade indispensável, auxilia na intervenção teoria-prática, também pode ser considerando um instrumento útil de abordagem dos problemas educacionais, colaborando para a formação dos educandos e educadores. Em meio a esses problemas pode-se citar a falta de entendimento dos assuntos abordados, dificultando a compreensão dos conceitos mais abstratos, mais complexos e a dificuldade da realidade da escola, sendo esta o caso dos conteúdos relacionados as diversas áreas científicas (ROCHA *et al*., 2010).

A sociedade moderna requer desafios, e a forma tradicionalista de abordar os conteúdos em sala de aula têm se tornado cada vez mais desfavoráveis, pois a forma de abordagem precisa estar em concordância principalmente com produção científica, pois o uso de novos modelos e tecnologias didáticas é importante para uma atuação docente preparada e um melhor ensino/aprendizagem dos discentes (KRASILCHICK, 2004; JUSTINA & FERLA 2006).

Como protagonistas sociais, o vínculo professor/aluno, no percurso metodológico de ensino-aprendizagem, constitui uma união tanto como

símbolos/compreensão quanto representatividade do elemento discernimento ensinado/ensinável. Estas concepções assumem a posição do propósito proporcionando-lhe significados. Assim sendo, o moderno definição é assimilado a uma rede anterior de significações que lhe dá sentido. Esse significado está na origem e na persistência desses conceitos / representações que determinam o próprio processo de ensino, configurando-se um processo propriamente dito e sistematizado de ensino, além de resgatar a motivação e interesse aos conteúdos de ciências pela proximidade e significância estabelecida dos temas trabalhados (BRAZ DA SILVA, 1998).

Dessa forma, além do melhor preparo científico dos educandos é preciso aprimorar o desenvolvimento pedagógico/didático dos mesmos a fim de facilitar a teoria junto da prática do ensino. Diante da tamanha importância, a formação inicial dos profissionais de educação e de psicologia é um tema que passou a suscitar debates acirrados: ensino e trabalho psicológico, ocupação e salário, identidade profissional e sua formação continuada, e a prática docente da educação infantil e juvenil são temas de preocupação de pesquisadores, gestores da educação e da sociedade em geral. Além disso, discussões de associações e sindicatos, de organizações diversas e da mídia, são temas que adquiriram relevância política e social nos debates em torno da qualidade da educação escolar no País (RANIERI; ALVES, 2018).

Portanto, formação e trabalho de docentes é tema da grande relevância na contemporaneidade brasileira (GATTI, 2012). Portanto, no decorrer desses cinco anos, a ansiedade com políticas conduzidas aos educadores da educação básica foi conduzida ao primeiro plano, portando à instalação de diferentes planejamentos característicos de capacitação e profissionalização, abrangendo todas as esferas da federação, estes motivados por demandas regionais favoráveis ou incitados pela atuação do Ministério da Educação (GATTI, 2010). No entanto, mesmo de ampla atuação, essas políticas ainda não são homogenias em todo Brasil, deixando, especialmente, a região norte e nordeste em situação mais precária na capacitação, formação e atualização profissional (CUNHA, 2004).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação todo mecanismo de ensino/aprendizagem requer competências e habilidades onde são objetos básicos na estruturação do saber dentro da conjuntura

educativa. Diante disso, este artigo, além de abordar o contexto didático-pedagógico, explanou que a psicologia tem muita importância nessa síntese pedagógica, empregando uma abordagem facilitadora e utilizando-se de outras ferramentas e instrumentos pedagógicos mais eficientes auxiliando na assimilação, na explicação, na análise e na resolução das inquietações dos estudantes durante o desenvolvimento intelectual.

A inserção e participação da psicologia na educação possibilita o melhor desempenho aos educandos quando conectada a metodologias alternativas e facilitadoras, onde esse tipo de ação tem um valor agregador muito importante na prática docente que frequentemente tem uma postura mais tradicional, o que não deixa de ser correto e nem retira a importância e contribuição destes recursos mais clássicos, quando são utilizados de maneira correta, como o uso das avaliações por meio das atividades e exercícios.

Nesse contexto, entendemos que a Psicologia é a ciência que vem estudar a subjetividade humana, sendo este o seu elemento principal de estudo. É estudar o homem em todos os seus aspectos, sejam eles aparentes, como a conduta, sejam os abstratos, como nossos pensamentos; sejam as nossas qualidades, a maneira reservada como cada indivíduo oferece ao mundo, sejam as gênicas, que apresentamos como incumbência natural. Todas essas características atribuem ao ser humano uma forma peculiar de viver, de experimentar, de se apresentar e de se impor em meios aos acontecimentos da vida.

Diante do pressuposto, o uso da psicologia na educação aliado a metodologias inovadoras nas escolas são de vital importância e além de ajudar a alcançar resultados cada vez melhores no processo de ensino/aprendizagem quando sistematizado e contextualizado a uma dada realidade, de modo que estabelecerá a compreensão da metodologia educacional, inserção, proximidade e ampliação de interesse dos alunos, o que viabilizará um entendimento e instrumentação para a reflexão de assuntos científicos, tanto escolares quanto cotidianos.

Desta maneira, esta metodologia é crucial e precisa ser valorizada e inserida no âmbito escolar, com finalidade de facilitar o trabalho docente pois o mesmo será mediador deste método, inserindo o mesmo de forma correta, organizada e criativa para que haja participação significativa e envolvimento de todos. Contudo, conclui-se

que o processo psicopedagógico no contexto educacional contribui de forma eficiente no mecanismo de ensino/aprendizagem e na constituição do conhecimento científico, tornando-se eficiente como fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica - Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 6ª Ed. _ Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

AMARAL, V. L. **Psicologia da educação**. - Natal, RN: EDUFRN, 2007. 208 p.: il.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens** — São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: **Artemd**, 2004

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat. 2004.

EDUARDO, C. A. **Dispositivos móveis como recursos metodológicos no desenvolvimento das aulas de Química**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014.

FONSECA, A. M. **O que podem as pedagogas? Hierarquia de saberes e gênero numa instituição de ensino tecnológico**. 2017. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23852 Acessado em 24 de agosto de 2021.

GARAY GONZÁLEZ, A. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016.

GATTI, B.A. (Org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. Documento Técnico. Brasília: **Unesco/MEC/Capes**, 2012.

GATTI, B.A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da Teoria histórico cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP – 2016.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G. & MEZZALIRA, A. S. C. **Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos.** Avaliação Psicológica 10(2), 163-171, 2011.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. **A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto**. Arq Mudi. 10 (2): 35-40, 2006.

KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP; 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINE, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** - Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009 - 169-177.

NETTO, A. P; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 2, p. 216-224, 2017.

NEVES, M. M. B. J., & MARINHO-ARAUJO, C. M. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, 24, 161-170. 2006.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

PARKER, I. **Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation**. London: Pluto Press, 2007.

Ranieri, N. B. S; Alves A. L. A. Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. – São Paulo: Cátedra **UNESCO** de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

ROCHA, A. R.; MELLO, W. N; BURITY, C. H. F. A utilização de modelos didáticos no ensino médio: uma abordagem em artrópodes. **Saúde & Amb**. Rev., Duque de Caxias, v.5, n.1, p.15-20, jan-jun. 2010.

SILVA, A. C; MELICIANO, N. V. Simplificando o ensino de genética para os alunos de 1° ano do ensino médio de uma escola pública do Amazonas. **Revista Iniciação & Formação Docente** - Formação docente: Múltiplos olhares. v.1 n.1. Uberaba – MG. Abril – Outubro / 2014.

SILVA, L. C. H; SILVA, J. C. F; RIBEIRO, M. M. **WhatsApp e a Educação: uma ferramenta que pode contribuir para o ensino de biologia**. Encontro Regional de Ensino de Biologia. Juiz de Fora – MG. Abril, 2015.

CAPÍTULO XXXV

A ANTROPOLOGIA CULTURAL E OS FATORES QUE CONTRIBUEM NO PROCESSO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

DOI: 10.51859/AMPLLA.FPP1068-35

Adrianilson Corrêa da Silva [1]

[1] Professor de Química. Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC / AM. Mestrando em Ciências da Educação. Saint Alcuin of York Anglican College - Chile

RESUMO

A antropologia cultural no aperfeiçoamento educativo fundamenta-se na certificação de que a educação se torna um fenômeno hermético. Quando voltamos a ciência antropológica para o contexto educacional pedagógico, analisa-se os reflexos dos problemas da educação como a Distorção Idade-Série (DIS). O objetivo deste capítulo é subsidiar o entendimento da antropologia cultural e os fatores que podem contribuir no processo do fracasso escolar. Utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, onde o pesquisador pôde fazer uma análise comparativa de diversos acervos literários. Por fim, este artigo, demonstrou fatores que se associam aos possíveis índices elevados da DIS nesse processo.

Palavras-chave: Antropologia Cultural. Distorção Idade-série. Processo Educacional.

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz o contexto da Antropologia Cultural e os fatores que contribuem no processo de distorção idade-série (DIS). Nesse contexto, percebemos que a antropologia adquire uma importância fundamental, por meio da sua contribuição na discussão sobre a contradição entre o papel gregário da escola e da sociedade contemporânea, nos possibilitando a entender, aprender, planejar, direcionar e avaliar as ações. No decorrer desse progresso, ela pode cometer alguns conflitos, refletindo sobre eles e enfrentando a possibilidade de corrigi-los. Diante disso, para Tavarayama e Dupim (2019), a Antropologia Cultural, enquanto ciência, se preocupa pelas diferentes formas de manifestações culturais entre os povos, mas não para "combinar-se" aos padrões sociais, exceto para qualificar, ou valorizar uma tradição e depreciar outra, pelo contrário, essas manifestações são observadas a fim de aceitar o outro, seus valores, manifestações religiosas, políticas, se colocando no lugar do outro, e percebendo com esse olhar as experiências vividas e não olhar por meio desses olhos as suas concepções éticas e íntegras.

Segundo Darcy Ribeiro (1975),

> "A cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação" (RIBEIRO, 1975, p. 93).

Nesse sentindo, é por intermédio da educação que ensina-se as pessoas as práticas da alteridade, logo, teremos a capacidade de entender o homem e sua cultura, e essa cultura deve ser entendida e avaliada dentro de seu próprio contexto, acessível de qualquer julgamento de valor pré-estabelecido, em outros termos, não julga-se o "distinto" com base numa perspectiva influente, em razão de que é indispensável entender o outro, o que reflete diversas vezes em contestar interesses culturais e a atitude relativista, bem como, o reagir natural em meio as distinções achadas, sejam elas socioeconômicas, étnicas ou alguma outra diferença que possa ser identificada em meio ao convívio social.

Nas palavras de Tomazi (1997):

> É importante ainda destacar que relativizar não significa somente se colocar no lugar do outro, as compreendê-lo na sua diferença. Partindo deste princípio de que os seres humanos são produtores de cultura e que não há indivíduo sem a mesma, podemos delinear como a antropologia cultural e seu cabedal teórico pode vir a contribuir para a educação (TOMAZI, 1997, p. 139).

Com a chegada destas modificações e o processo de globalização na contemporaneidade, a antropologia direcionou-se com eficácia no ramo educacional, corroborando com a mudança dos contextos de diversidade cultural, antes isolada ou mal integrada, transformou-se em um novo modo de diversidade cultural, o que se reflete na integração dessas disciplinas com os modelos de desenvolvimento ocidentais e na coexistência de sistemas hoje restritos por várias diretrizes. (LOPES, 2009). No campo da educação, quer se trate da educação escolar ou da educação não formal, não é exceção. No âmbito das humanidades ou da natureza, a possibilidade de diálogo entre a educação e outros saberes sempre foi objeto de um diálogo constante entre pesquisadores de diferentes matizes (PEREIRA-TOSTA, 2011).

A compreensão antropológica incluída no âmbito das ciências da educação apresenta uma função importante além de ajudar no domínio da pedagogia prática, onde cada professor e/ou pesquisador, possui o conhecimento antropológico tácito, (WULF, 2005). Quando voltamos a ciência antropológica para o contexto educacional pedagógico e analisamos os reflexos dos problemas da educação, nos deparamos com situações sociais vivenciado por muitos jovens alunos nas escolas públicas que refletem a insucesso escolar, como a Distorção Idade-Série (DIS).

Para Portella e colaboradores (2017), as causas para os índices de defasagem na idade-série são a reprovação por falta de uma metodologia docente eficaz e inovadora, quando o aluno acaba repetindo a série em evidência; o abandono escolar, quando o aluno desiste de ir à escola por um período ou não volta mais; ou, por fim, aquele aluno durante a vida não teve acesso a escola e teve matrícula tardia na escola. Com o alarde da situação no Brasil, alguns esforços para entender o fato da DIS foram realizados, em parte pelos altos índices de estudantes que estão em atraso escolar, em outras palavras, com defasagem idade-série positiva.

Diante disso, Krasilchik (2004) relata que a forma como os professores atuam na sala de aula, muitas vezes acontecem de forma desagregada do cotidiano no aluno onde se apresenta improdutivo no objetivo da promoção de uma educação científica. Ensinar é uma prática utilizada há anos e difícil que presume reflexão constante,

desestruturação de saberes arcaicos para concepção de novas ideias dentro do contexto educacional. As diferentes áreas do conhecimento nos séculos XX e XXI foram presenciadas por constantes transições na estruturação do saber. Esse saber em sincronia com essas mudanças, mostraram significativas adaptações aos pensamentos e cultura da humanidade, que deve constituir uma fase crucial da educação dos jovens na sociedade.

No entanto a função do professor na educação torna-se cada vez mais abrangente, onde além de orientador, ele precisa acompanha as pesquisas científicas e conteúdos vinculados aos temas propostos, com uma perspectiva crítica acerca dos assuntos atuais da contemporaneidade. Diante disso, o grande desafio da educação atual está em manter a atratividade nos conteúdos científicos trabalhados em sala de aula. Essa transição e manutenção devem ser realizadas com uma relação mútua entre a instituição e o professor, aliando e utilizando inovações metodológicas em sala de aula, não somente de forma ilustrativa ou recreativa, mas buscando estimular o aluno a pesquisar, pensar, e solucionar problemas no seu cotidiano (SILVA L; SILVA J; RIBEIRO, 2014).

No entanto, o que se deseja enfatizar é que a antropologia no contexto didático auxiliou as transformações que a educação brasileira precisa ficando seu empenho essencial e sua colaboração meticulosa, dinâmica e comprometida na ascensão e efetivação de transformações em diversos âmbitos onde exerce sua ação científico-profissional. Este lugar também inclui a maneira como eles estão conscientes, ativa e criativamente envolvidos na organização para fortalecer suas ações. Portanto, participando ativamente na formulação e discussão de políticas públicas, bem como promovendo a melhoria significativa da qualidade do trabalho docente em escolas específicas, todos expressam um compromisso com as mudanças esperadas (MARTINEZ, 2013).

Para lograr os objetivos apresentados, usou-se como instrumento sistemático, a pesquisa bibliográfica, onde o pesquisador pôde fazer uma análise comparativa de diversos acervos literários que foram primordiais para entender o estudo em questões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A ANTROPOLOGIA CULTURAL NA EDUCAÇÃO

Na sociedade contemporânea as transformações sociais e a crescente evidência da percepção da cultura em sua centralidade vem se tornando embasamento para debates deste momento antropológico histórico, onde a antropologia tem fundamental importância, pois vem contribuindo na discussão sobre o equívoco entre a função social da escola na sociedade atual, como formadora para a admissão no mercado de trabalho marcado pela preocupação com o imediatismo das respostas às necessidades decorridas de distintos setores e obcecado pelo acúmulo de capital, e a formação dos cidadãos voltada para uma inclusão crítica na vida pública, dessa forma contribuindo com a modificação das desigualdades que vivemos em meio esta sociedade democrática (OLIVEIRA, 2017).

Diante disso, Gusmão (2008), afirma que,

> O mundo, hoje, encontra-se em meio de intensas transformações, tanto na união por meio de grandes blocos de tendência hegemônica quanto na integração econômica e cultural, logo, o mundo se globaliza, a cultura se mundializa e os mercados se unificam (GUSMÃO, 2008, p. 48).

No entendimento de Sandra Tosta (2011):

> "No campo educacional, seja o da educação escolar ou o da educação não formal, creio, não é diferente. As possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza, têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos matizes" (TOSTA, 2011, p. 41).

Quando desenvolvemos atividades na escola, aquisição de conhecimento, habilidades e competência nos vêm à mente a ideia de educação. No conceito mais extenso, podemos definir a educação como um processo de desenvolvimento cognitivo do homem. Contudo, em primeiro lugar deve-se levar em consideração e destacar o significado de "processo", a qual significa em andamento, incompleto. Em segundo lugar, se analisarmos nos aspectos que abrangem o desenvolvimento do homem, vamos compreender que Educação abrange um histórico de valores e cultura de uma sociedade. Logo, Educação é uma prática social. Porém, principalmente, é importante ressaltar que a Educação acontece entre pessoas e, se a antropologia se atenta justamente em estudar o homem e sua subjetividade, é imprescindível que se lance mão

desses conhecimentos para melhor compreender o processo educativo (AMARAL, 2007).

É notório que educação e cultura estão alinhados, logo, a antropologia cultural é de grande relevância para a desenvolvimento de um indivíduo mais consciente em seus valores, em seus direitos de exercer a cidadania, e de seu dever de contribuir em prol um mundo ideal para todos, involuntariamente do credo, raça, cor, poder aquisitivo econômico entre outras características observadas como distinta (TAVARAYAMA; DUPIM, 2019).

Na qualidade de ciência, a antropologia cultural centra-se nas expressões culturais de diversos povos, ao invés de "torná-las" de acordo com os padrões sociais, nem atribuir importância a uma cultura e despreza outra cultura. Pelo contrário, o propósito de observar essas expressões é compreender o outro, seus princípios, religião e expressão política.

De acordo com Ullmann (1983):

> [...] A Antropologia mostra que a humanidade é única, singular. Apresenta os valores de todos os povos e culturas. Ensina a aborrecer o fanatismo etnocêntrico, insensato, quer ele proclame a superioridade racial, quer alardeie a sua cultura como única válida. A Antropologia Cultural inculca a igualdade dos povos, com suas aspirações de mais variada natureza. E traz a consciência de todos o fato de que, conquanto cidadãos do mundo, não é possível sopitar a ânsia pelo transcendente, manifesto em todas as culturas (ULLMANN, 1983, p. 42).

Para Gusmão (2010), o atual desafio da antropologia, é o fazer antropológico, na qual sua prática e seu aporte são importares na educação, no sentindo de reunir o ensino-aprendizagem, onde evidencia mostrando que se aprende ao ensinar e o ensinando ao aprender. Contudo, a autora ressalta que a antropologia é uma ciência do “fazer-fazendo”, que se estabelece pela apreciação contínua de seus próprios caminhos, uma ciência que “aprende-e-ensina”, ao mesmo tempo que “ensina-e-aprende”.

> A importância da Antropologia no processo educacional se mostra tão evidente quando essas contribuições podem fornecer à Educação e parecem ser vastas e incontestáveis, daí a grande necessidade para que os educadores tenham uma formação sólida e eficaz o suficiente para saber discernir selecionar o que a Ciência Antropológica pode lhes proporcionar, no intuito do embasamento necessário à reflexão e (re) direcionamento da prática pedagógica (SANTOS, et al. 2007, p. 9).

Como isso pode se dar e qual o significado desse desenvolvimento para a educação e, mais especialmente, para os traços culturais? Para Mello:

> A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação as crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade que até pouco tempo atrás julgávamos impossível (MELLO, 2004, p.135).

As competências e o fundamento das habilidades são legalizados pela cultura, de modo que o fundamento orgânico do conhecimento não tem um alicerce sólido, portanto, esses alicerces são as condições decisivas para a evolução psicológica individual (GONZÁLEZ, 2016).

Para Ausubel (1980), "Este trabalho se sobressai na teoria da Aprendizagem Significativa, e tem sido citado e utilizado em diferentes contextos, mas até hoje está em fase de análise aprofundada no campo da pedagogia". A teoria de Ausubel possui diversas inferências nos procedimentos metodológicos de ensino/aprendizagem porque vai de uma hipótese orgânica, como quando afirma:

> Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL, 1980, p.4).

Ele enfatizou que o conhecimento é inato ao ser humano, e as pessoas são objetos da estrutura cognitiva humana desorganizada, neste caso, basta a ajuda de alguém para afiar esse conhecimento inativo na estrutura cognitiva e ponha-o em operação mediante a Aprendizagem Significativa. Para Ausubel, a compreensão dos conceitos básicos é o resultado de um estudo verdadeiramente importante da estrutura cognitiva humana. Para haver uma aprendizagem significativa, os recursos e princípios que promovem a aprendizagem devem ser usados (GONZÁLEZ, 2016).

Por esse motivo, a percepção do fluxo histórico da antropologia instituiu seu caminho, deliberando um método adequado de fazer ciência, estabelecendo seu objeto a partir de um formato reservado de realizar indagações, elaborar estratégias, para aprofundar-se na natureza do outro, seu ser, podendo com ele averiguar e buscar esclarecimentos para os fatos da vida humana (GUSMÃO, 2010).

Diante do exposto, Marques et al., (2020), reforça que ultimamente o mundo e a sociedade em que convivemos são espaços plurais e constituídos por distintos povos e culturas. Com tantas diferenças e pluralidades, em diferentes ocasiões incidem conflitos e problemas no convívio, e são também nessas questões que os conteúdos da

ciência antropológica se torne úteis. No ambiente escolar não é diferente, por fim, a escola por vezes é avaliada como um lugar de formação e de "experiência" para a sociedade. Contudo, nas escolas, os alunos são preparados para aquisição do discernimento e conhecimento curricular, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular da educação, e além disso adquirem conhecimentos sociológicos, onde devem instruir-se e viver de forma pacífica com os demais integrantes da sociedade.

2.1.1. DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: FATORES E REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

A distorção idade-série (DIS) é um fato que ao passar dos tempos surge com o acumulo de séries que tem procedência no ensino fundamental dos anos iniciais e se estende por todo o percurso escolar tanto de meninas quanto meninos, que estão ficando para trás. Essa distorção é a incoerência que incide na diferença da idade apropriada correspondente a série/ano com a idade real do aluno. Em termos de trajetória escolar, o indicado é que não exista diferença entre as séries, ou seja, que o educando esteja inserido na série correspondente a sua idade. Uma parte desses educandos deixam o convívio escolar ainda no ensino fundamental, outra parte chegam no ensino médio educacionalmente fragilizados ocasionado por problemas de ensino e aprendizagem, onde grande parte não alcançam o objetivo de conclusão no percurso escolar com a qualidade do ensino e na idade certa (PORTELLA et al., 2017).

Uma exposição mais conceitual pode ser entendida a partir de Menezes e Santos (2002), para quem a DIS:

> [...] é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados.
>
> Uma das soluções para consertar a distorção idade-série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo à aceleração de aprendizagem (MENEZES E SANTOS, 2002, s/n).

Segundo os dados do Censo Escolar 2020 (INEP), o Brasil tem mais de 47 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, na rede pública e privada. Entre esses números, mais de 7 milhões de estudantes estão em estado de distorção idade-série, isto é, matrícula atrasada por mais de dois anos. Existem quase 5

milhões no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio. Em um sentido amplo, o fato das distorções idade-série ilustra a demanda de assegurar não apenas a oportunidade de matrícula, mas também a estabilidade e a qualidade da educação. De acordo com a legislação brasileira, a faixa etária do processo educacional na educação básica obrigatória vai dos 4 aos 17 anos. Por lei, aos 4 anos, a criança deve ingressar na educação infantil, aos 6 anos, no ensino fundamental e, aos 15 anos, no ensino médio. Todavia, esse não é percurso de muitas crianças e adolescentes brasileiros.

Os motivos para o surgimento da distorção idade-série são vários fatores que decorrem da infrequência escolar onde configura-se como abandono escolar; ao retorno tardio do aluno ao realizar sua matrícula na escola anos depois; ou, por fim, a sua reprovação, nestas situações o aluno precisará retornar a série em questão. Algumas diligências no Brasil foram tomadas para a compreensão da real situação da distorção idade-série, em tese pelos altos índices de alunos em atraso escolar, ou seja, com distorção idade-série alarmada (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Em sua análise, Ferreira (2013) vai mais além, quando certifica que "o fracasso escolar e a consequente evasão constituem a própria falha das relações sociais que difunde-se na realidade desumana que se depara no cotidiano, no qual a separação aperfeiçoada pela teoria e a prática instiga a inteligência do indivíduo". Abandono e evasão não possuem uma procedência definitiva, diante disso, essa problemática não terminará por si só. A problemática não é por falta de uso das políticas públicas, a falta de estrutura da família ou também os conflitos no processo de ensino - aprendizagem dos alunos, e sim o conjunto de diversos fatores (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Conforme o pensamento de Digiácomo (2010):

> A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a 'desistência' de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série (DIGIÁCOMO, 2010, p. 1).

Os problemas da educação na contemporaneidade são vários e impostos a diferentes fatores. Sendo um deles o baixo rendimento escolar que também se caracteriza por distintos elementos. A função do pedagogo está fortemente ligado com o diagnóstico desses problemas, com a procura de probabilidades de superação, com a análise das ações e com a desígnio de achar a melhor forma para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos, bem como, a abordagem pedagógica entre os professores (GIRARDI; ORZECHOWSKI, 2016).

Como objeto básico da pesquisa pedagógica, o método de ensino da educação localiza-se em um conjunto de informações de ensino, que estuda os princípios básicos, modos e condições de ensino. Portanto, é classificada como uma ciência do ensino. Nessa perspectiva, os professores possuem como função fundamental assegurar uma afinidade pedagógica entre ensino e aprendizagem através da forma de ensinar, uma vez que os dois estão inseridos no mesmo contexto metodológico (LOPES, 2017). Segundo Libâneo (1994), "Os professores têm a responsabilidade de planejar, orientar e controlar esse processo de ensino e incentivar as próprias atividades e habilidades de aprendizagem dos alunos."

Mediante a esses problemas educacionais no cotidiano da escola mostram-se os desacordos e os problemas enfrentados com a evasão escolar, a avaliação e a reprovação. Como resultado, passar a existir um novo desafio que é a distorção idade-série. É no procedimento avaliativo que surgem as divergências no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos (GIRARDI; ORZECHOWSKI, 2016).

Sobre avaliação, Ferreira (2002) ressalta que é interessante considerar que,

> Com a frequência e como o tema vem sendo abordado, notamos que há uma inquietação e uma insatisfação com o que vem ocorrendo no contexto escolar, em função dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdo e metodologia), com reflexo direto no processo de avaliação e quanto aos conflitos e tensões gerados por um processo avaliativo desvirtuado, que incide diretamente sobre o fracasso escolar (FERREIRA, 2002, p. 39-40).

Dessa forma Vasconcellos (2005) reforça, que as avaliações escolares com sua dificuldade expõem os efeitos drásticos que podem direcionar para a educação, de tal modo que pode-se dizer que acarretou uma contraversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que tem como propósito acompanhar o processo educacional, tornou-se o

objetivo deste método, nas práticas dos discentes e da escola; sendo intitulado como o famoso “estudar para passar”.

Se não houve essa contraversão sobre a avaliação e prática pedagógica, a lógica do processo na educação mostraria que partir do entendimento desses conteúdos fundamentais, a compreensão de outros de maior nível de complexidade podem se tornar mais fáceis, principalmente quando abordado com o auxílio de materiais didáticos eficientes, melhorando assim a capacidade de compreensão e assimilação, ajudando no desenvolvimento do ensino-aprendizagem (SILVA; MELICIANO, 2014). O processo educacional neste contexto é de suma importância, pois sua missão além de reduzir os índices de DIS é formar indivíduos para a cidadania, a fim de que estes se integrem na sociedade como um ser crítico/construtivo e que possam contribuir em tomadas de decisões, ou seja, construam-se cidadãos na intervenção de sua realidade.

As mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea intervêm em diversos ramos da vida social, comprometendo o campo escolar para o aluno e o exercício da docência. Diante disso, na sala de aula, a educação se expõe com desafios duplicado: nortear e habituar-se as evoluções tecnológicas e a identificação analítica desses recursos contemporâneos (CARVALHO, 2009). Porém, percebe-se que em muitos casos, a falta de formação continuada e preparação metodológica ao corpo docente acabam sendo pontos aliados aos grandes índices dessa problemática.

O uso de metodologias diferenciadas é importante, além de constituir afinidade indispensável, auxilia na intervenção teoria-prática, também pode ser considerando um instrumento útil de abordagem dos problemas educacionais, colaborando para a formação dos educandos e educadores. Em meio a esses problemas pode-se citar a falta de entendimento dos assuntos abordados, dificultando a compreensão dos conceitos mais abstratos, mais difíceis e a dificuldade da realidade da escolar, sendo esta o caso dos conteúdos relacionados as diversas áreas científicas (ROCHA et al., 2010).

A sociedade moderna requer desafios, e a forma tradicionalista de abordar os conteúdos em sala de aula torna-se cada vez mais desfavorável, pois a forma de abordagem precisa estar em concordância principalmente com produção científica, pois o uso de novos modelos e tecnologias didáticas é importante para uma atuação docente preparada e um melhor ensino/aprendizagem dos discentes (KRASILCHICK, 2004; JUSTINA; FERLA 2006).

Em sua pesquisa, Girardi e Orzechowski (2016) retratam que em meio aos aspectos que originam incidências de DIS, a avaliação nesses casos é abordada de maneira classificatória, sendo o principal objetivo no processo de educação, contudo, é uma das causas que origina a reprovação. Vale lembrar que,

> Mesmo ocorrendo ao final de períodos letivos, a retenção de estudantes decorre de diferentes práticas que se desenvolvem no decorrer desse espaço de tempo. A padronização de metodologias, procedimentos de ensino e práticas avaliativas, influenciada pela crença em homogêneos tempos e modos de aprender dos sujeitos constitui uma delas. Esse entendimento desconsidera a complexidade que envolve os processos de aprendizagem humana, tanto no que se refere à capacidade cognitiva como em relação às experiências vivenciadas por cada indivíduo, gerando desempenho diferenciado entre eles. A reprovação representa, assim, o parecer final acerca de um processo em que as condições do personagem principal foram secundarizadas, senão, desconsideradas. (SOARES, 2015).

Outra problemática que atua como fator associado, sendo resultado ou não de uma avaliação equivocada, de reprovações, é a evasão escolar. Os alunos a priori não estão condicionados ao fracasso escolar. Apesar disso, várias são as ocorrências que conduzem o aluno a privar-se da instituição de ensino antes da conclusão das etapas da educação básica. Em meio a as circunstâncias pode-se levar em consideração de sua vulnerabilidade social quando este aluno tem a necessidade de trabalhar e/ou ajudar a família, por falta de apoio escolar, familiar, e em acreditar si mesmo, outros por falta de interesse que permite o aluno ter pouca visibilidade de sentido nos estudos, entre outras (GIRARDI; ORZECHOWSKI, 2016).

Diante desses fatores, Queiroz (2016) afirma que:

> A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, (...). Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intraescolares são apontados à própria escola, a linguagem e o professor (QUEIROZ, 2016, p. 2-3).

No mecanismo de ensino-aprendizagem, o relacionamento entre professor e aluno, constituem um vínculo de cognição/afetividade ou concepção do objeto conhecimento ensinado/ensinável. Esses aspectos apoderam-se da função do objeto concedendo-lhe conceitos. Nesse sentido, o atual conceito é incorporado a um contexto

prévio de definições que lhe confere acepção. Esse direcionamento situa-se tanto no início quanto na vigência dessas concepções/representações definindo a adequada metodologia pedagógica, caracterizando-se um método precisamente viável e organizado de ensino, além de restaurar o estímulo e a curiosidade aos assuntos de ciências pela relevância posta dos conteúdos trabalhados (BRAZ DA SILVA, 1998).

Como referenciado anteriormente, os motivos do fracasso escolar muitas vezes são acarretados por ocasiões que sujeitam a própria escola como explica Jacomini, (2009):

> O aluno que "não quer aprender", "não tem acompanhamento dos pais" ou "tem dificuldades para aprender" tem tanto direito de cursar com qualidade o ensino fundamental quanto àquele que reúne todos esses requisitos, e isso é responsabilidade da escola. Por isso, é fundamental que esta, no âmbito de sua atuação, ofereça boas condições de ensino para que esse aluno queira e possa aprender. Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretizada como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos (JACOMINI, 2009, p.561).

Deste modo é indispensável repensar a metodologia educativa que incide tentando homogeneizar e massificar. Além da escola, Jacomini (2009) ressaltar que,

> Isso acontece, em parte, porque as políticas educacionais de modo geral, condicionadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que não concebem a educação como direito, limitam os investimentos financeiros necessários à democratização não só do acesso, mas também da aprendizagem (JACOMINI, 2009, p.561).

Faz-se necessário compreender que esses problemas da educação são antigos e vem se desenvolvendo com o passar dos tempos e cada vez mais torna-se problemas educacionais contemporâneo. O fato teórico e a procura incansável por uma educação de qualidade, para todos, igualitária, embora muito debatido também necessita de muita reflexão e, principalmente, sua mudança e melhoria. Social no sentido em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Sabe-se que as escolas são constituídas por estudantes de diferentes poderes aquisitivos econômicos, culturais e sociais. Não faz mais sentido desistir dos que não aprendem da forma desejada, em um tempo preestabelecido, ou como a maioria da turma, aumentando assim os números negativos em relação a este problema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de estudo neste capítulo "antropologia cultural e DIS" foi selecionado devido aos altos índices e por angustiar a todos os profissionais envolvidos no processo educacional. É uma das dificuldades do sistema de ensino no país e um obstáculo distante de ser resolvido, uma vez que aflige diferentes níveis do ensino básico nas instituições públicas e privadas do país. Com isso, tem sido estabelecido como objetivo de políticas educacionais equivocadas que não são apoiadas por tempo hábil, logo percebe-se a falta desse direcionamento quando olhamos a identidade pedagógica do ensino, que precisa ser colocado em debates para que se encontrem alternativas reais para o enfrentamento desta situação. Torna-se imprescindível uma alteração que não seja um simples ajuste inerte, mas que mostre procurar um lugar próprio de edificação de algo novo, consentindo a ampliação da eficácia humana e a união do coletivo, projetando ações em todas as direções e dimensões, seja ela na história, na cognição, na sociedade, na emoção e na cultura.

Na educação o mecanismo de ensino/aprendizagem requer competências e habilidades onde são peças fundamentais na construção do conhecimento dentro do contexto educacional. Diante disso, este artigo, não se prendeu em apenas propor o contexto antropológico, mas para, além disso, demonstrou fatores que se associam aos possíveis índices elevados da DIS nesse processo, para isso, foi utilizado uma abordagem simples e utilizando-se de outros instrumentos e recursos bibliográficos de várias plataformas, ajudando no discernimento, na contextualização, no diagnóstico e na solução das dificuldades dos alunos em meio ao processo cognitivo.

Contudo, não generalizando, alguns profissionais da educação têm contribuído de certa forma para o agravamento deste problema, ainda mais quando associado com os fatores culturais, políticos e econômicos, quando utilizam-se de métodos pedagógicos arcaicos e ultrapassados, mostrando uma prática fragilizada por sua falta de experiência, onde acabam construindo metodologias sem contextualização e sem significado para o aluno. Portanto, instituir mecanismos de enfrentamento com a expectativa do sistema de ensino, da instituição escolar e pessoal, certos de minimizar as razões que direcionam à superação dos problemas para a atenuação da evasão e do abandono escolar, são debates que poderão sugerir tal fenômeno. Por não serem

avaliadas de forma apropriada, carecem de uma proposta alternativa para que se possam amortizar os índices de evasão e abandono escolar numa vasta percepção.

De forma particular, na literatura, não se conhece aprofundo o valor de cada fator a respeito da evasão e abandono escolar. A ajuda e o apoio da família no sentido de que o aluno continue é de extrema importância no momento em que ele evidencie interesse em deixar a instituição de ensino antes de concluir seus estudos, sendo que, para muitos, a escola é a única ferramenta de informação, por sua posição e condição social.

As políticas públicas educacionais assim como cultura, o trabalho e o tempo disponibilizado para a construção de um currículo eficaz devem ser fatores essenciais na permanência desses alunos no espaço escolar. Mecanismos estes que podem ser cruciais na garantia da continuidade dos estudos e dos empenhos indispensáveis aos educandos no término dessa etapa. Assim, uma idade não correspondente a sua na série correta pode ser resultado de múltiplas reprovações, abandono e evasão escolar. Desta maneira, torna-se indispensável que os profissionais da educação utilizem metodologias diferenciadas para atrair, ensinar e motivar os alunos além do necessário para que concluam o ensino e estejam em adequação na idade-série.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. (2005). Disponível em: www.mp.mg.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2021.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GIRARDI, L. C; ORZECHOWSKI, S. T**. Distorção idade-série: desafio de uma educação de qualidade para todos.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Cadernos PDE. Versão online. Volume 1. 2016.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da Teoria histórico cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. 2016.

226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – SP – 2016.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: Desafios da Modernidade. In: **Revista Pro-posições**, Campinas, São Paulo, v.19, nº3, p. 47-82, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Taxa de distorção idade-série (TDI) 2020**. INEP, 2020. Disponivel em: <http://portal.inep.gov.br/ indicadores-educacionais>. Acesso em: 27 abr. 2021.

JACOMINI, M A**. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>>. Acesso em 28 Abr. de 2021.

JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arq Mudi**. 10 (2): 35-40, 2006.

KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP; 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. R. **Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escola**. Educar. Curitiba, Editora UFPR. n. 33, p. 171-188, 2009.

LOPES, R. C. S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Dia a dia e educação, v. 9, p. 1534-8, 2017.

MARQUES, R. S; CÔRTES, D. A; AKEGAWA, R. C. D. A antropologia no enfoque dos aspectos culturais que levam um indivíduo a praticar bullying no ambiente escolar. **Humanidades & Tecnologia em revista** (FINOM) -ISSN: 1809-1628. Ano XIV, vol. 23-Abr.-jul. 2020.

MARTÍNEZ, C. R. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de A. Salva terra. Porto Alegre: Penso, p. 87-107, 2013.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: Kester Carrara (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. 1 ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único. p. 135-155.

NEVES, M. M. B. J., & MARINHO-ARAUJO, C. M. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, 24, 161-170. 2006.

OLIVEIRA, J. M. **Antropologia Educacional: novo olhar sobre a prática educativa**. 17/01/2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/antropologia-educacional-novo-olhar-sobre-pratica-educativa/ Acessado em 28 de 27 de junho de 2021.

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3 (6), 413-431, 2011.

PORTELLA, A. L; BUSSMANN, T. B; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro**.** **Nova Economia**, v.27 n.3 2017.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar**. Disponível em: https://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>Acesso em 27 jun. 2021.

ROCHA, A. R.; MELLO, W. N; BURITY, C. H. F. A utilização de modelos didáticos no ensino médio: uma abordagem em artrópodes. **Saúde & Amb**. Rev., Duque de Caxias, v.5, n.1, p.15-20, jan-jun. 2010.

SANTOS, R. C; MELO, D. S. T; SANTOS, M. H. S. **Contribuições da antropologia à formação do educador**. Caderno de trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SILVA FILHO R. B., LIMA ARAÚJO, R. M. L. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA FILHO, R. B; DE LIMA ARAÚJO, R. M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA, A. C; MELICIANO, N. V. Simplificando o ensino de genética para os alunos de 1° ano do ensino médio de uma escola pública do Amazonas**. Revista Iniciação & Formação Docente** - Formação docente: Múltiplos olhares. v.1 n.1. Uberaba – MG. Abril – Outubro / 2014.

SILVA, J. P. R; SILVA, J. R. **A importância da cultura no processo de aprendizagem**. 2013. Disponível em: www.portaleducação.com.br acessado em 27 de jun. de 2021.

SILVA, L. C. H; SILVA, J. C. F; RIBEIRO, M. M. **WhatsApp e a Educação: uma ferramenta que pode contribuir para o ensino de biologia**. Encontro Regional de Ensino de Biologia. Juiz de Fora – MG. Abril, 2015.

SOARES, E R M**. A distorção idade série e a avaliação: relações**. UnB.37ª Reunião Nacional da ANPEd04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis. Disponível em:<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf> Acesso em 25 Abr. de 2021.

SOARES, K. J. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. In: YANOULAS, S. C. (Org.). **Política educacional e pobreza**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 87-110.

TAVARAYAMA, R; DUPIM, P. N. M. **A importância da antropologia cultural para a prática pedagógica e formação da identidade da criança: estudo de caso em uma escola de educação infantil**. Nucleus, v.16, n.2, out. 2019.

TOMAZI, N. D. Sociologia da Educação: 3ª edição. São Paulo, Atual: 1997.

ULLMANN, R.A. **Antropologia Cultural**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1983.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 15ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WULF, C. **Antropologia da Educação**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

AMPLLA
EDITORA

9 786553 810068