



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

| Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG) | |
|---|---|
| E56 | <p>Enfoques epistemológicos na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-995-0 DOI 10.22533/at.ed.950201402</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p> |
| Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422 | |

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Coletânea de dez capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, **Enfoques Epistemológicos na Formação Docente – Vol. II** corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área da Educação e diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do conhecimento.

Assim sendo, a presente contribuição tem um olhar multifacetado. Um entendimento plural porque parte, num primeiro momento, de lançar discussões sobre a formação docente em si e alcança, em momentos posteriores, análises pormenorizadas da educação, do pensar o ensino, do formar o profissional docente a partir das particularidades em áreas do conhecimento. O pensar docente acompanha as transmutações sociais e, desse modo, está preocupado em inserir na discussão formativa e pedagógica as tecnologias, instrumento cada vez mais frequente na vida do sujeito social contemporâneo.

E assim, contemplando os muitos temas que englobam o ser / fazer docente, a presente obra é iniciada com as discussões de Rafael Silveira da Mota e Maurício Aires Vieira, em **FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO**, que evidenciam os dilemas enfrentados pelo docente, estes iniciados já na sua formação e que se desdobram no exercício de suas atividades. A didática e a relação pedagógica correspondem a atenção destinada por Lindaura Marianne Mendes da Silva e Luciana Cristina Porfírio em **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA**. Já **PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA**, de Ana Lúcia Carrijo Adorno, Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva, Eduardo Martins Toledo, Haydée Lisbôa Vieira Machado, João Silveira Belém Júnior, Leandro Daniel Porfiro, Pollyana Martins Santana, Rhogério Correia de Souza Araújo, Rogério Santos Cardoso e Wanessa Mesquita Godoi Quaresma, retrata a tutoria como importante instrumento para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE, de Warley Carlos de Souza, Mauro José de Souza e Egeslaine de Nez, possibilita refletirmos sobre o caminho de construção do docente, este que deve ser solidificado não apenas na intelectualidade do docente que está em formação, mas sobretudo na realidade escolar, ambiente no qual esse futuro profissional desempenhará as suas funções. As tecnologias encontram cada vez mais espaço no ambiente escolar, visto que possibilitam uma nova forma de ensinar e uma nova forma de aprender como apresentam **INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE**

INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS), de Luciana Vieira Queiroz Labre, Marcio Marques de Oliveira, Rubia de Pina Luchetti, Viviane Antônio Abrahão e Allyson Barbosa da Silva, e **USO DO APLICATIVO QR CODE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA**, de Emerith Mayra Hungria Pinto, Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes, Mirela Andrade Silva, José Luís Rodrigues Martins, Kelly Deyse Segati, Leandro Nascimento da Silva Rodrigues, Luciana Vieira Queiroz Labre, Raphael Rocha de Oliveira, Rodrigo Franco de Oliveira e Rodrigo Scaliante de Moura.

Relacionando formação docente e outras áreas do saber, temos **PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO**, de Clarice Vaz Peres Alves, Marion Rodrigues Dariz, Márcia Teixeira Antunes e Aline Simões Peter, análise estabelecida com a linguística no momento que discorre sobre o gênero resumo como gênero escolar e/ou acadêmico; **CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ**, de Carla Guimarães Alves, Dayse Vieira Santos Barbosa, Julia Maria Rodrigues de Oliveira, Marcela Andrade Silvestre, Marluce Machado Martins e Priscila Maria Alves Useicius, que versa sobre o enlace entre ensino-serviço-comunidade como forma de construção de sentido e utilidades para todos os sujeitos envolvidos no processo de ação durante execução de projeto de saúde coletiva oriundo da Medicina; **NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE**, de Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges, Greice Helen de Melo Silva, Hugo de Andrade Silvestre, Mary Hellen da Costa Monteiro e Rúbia de Pina Luchetti, diálogo estabelecido com a nutrição; e, por fim, **UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA**, de Gabriel de Abreu Pfrimer, Débora Pereira Garcia Melo, Marcelo Sales Guimarães e Karine Soares da Silva, discussão pautada em relato de experiência que apresenta metodologias ativas no ensino de anatomia na Medicina Veterinária.

Convidados todos os interessados a dialogar com os estudos aqui reunidos.

Tenham excelentes leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO | |
| Rafael Silveira da Mota | |
| Maurício Aires Vieira | |
| DOI 10.22533/at.ed.9502014021 | |
| CAPÍTULO 2 | 22 |
| A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA | |
| Lindaure Marianne Mendes da Silva | |
| Luciana Cristina Porfírio | |
| DOI 10.22533/at.ed.9502014022 | |
| CAPÍTULO 3 | 37 |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA | |
| Ana Lúcia Carrijo Adorno | |
| Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva | |
| Eduardo Martins Toledo | |
| Haydée Lisbôa Vieira Machado | |
| João Silveira Belém Júnior | |
| Leandro Daniel Porfiro | |
| Pollyana Martins Santana | |
| Rhogério Correia de Souza Araújo | |
| Rogério Santos Cardoso | |
| Wanessa Mesquita Godoi Quaresma | |
| DOI 10.22533/at.ed.9502014023 | |
| CAPÍTULO 4 | 46 |
| PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE | |
| Warley Carlos de Souza | |
| Mauro José de Souza | |
| Egeslaine de Nez | |
| DOI 10.22533/at.ed.9502014024 | |
| CAPÍTULO 5 | 57 |
| INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) | |
| Luciana Vieira Queiroz Labre | |
| Marcio Marques de Oliveira | |
| Rubia de Pina Luchetti | |
| Viviane Antonio Abrahão | |
| Allyson Barbosa da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.9502014025 | |
| CAPÍTULO 6 | 65 |
| USO DO APLICATIVO <i>QR CODE</i> NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA | |
| Emerith Mayra Hungria Pinto | |
| Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes | |

Mirela Andrade Silva
José Luís Rodrigues Martins
Kelly Deyse Segati
Leandro Nascimento da Silva Rodrigues
Luciana Vieira Queiroz Labre
Raphael Rocha de Oliveira
Rodrigo Franco de Oliveira
Rodrigo Scaliante de Moura

DOI 10.22533/at.ed.9502014026

CAPÍTULO 7 70

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Clarice Vaz Peres Alves
Marion Rodrigues Dariz
Márcia Teixeira Antunes
Aline Simões Peter

DOI 10.22533/at.ed.9502014027

CAPÍTULO 8 82

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ

Carla Guimarães Alves
Dayse Vieira Santos Barbosa
Julia Maria Rodrigues de Oliveira
Marcela Andrade Silvestre
Marluce Machado Martins
Priscila Maria Alves Useicius

DOI 10.22533/at.ed.9502014028

CAPÍTULO 9 86

NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE

Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges
Greice Helen de Melo Silva
Hugo de Andrade Sivestre
Mary Hellen da Costa Monteiro
Rúbia de Pina Luchetti

DOI 10.22533/at.ed.9502014029

CAPÍTULO 10 93

UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriel de Abreu Pfrimer
Débora Pereira Garcia Melo
Marcelo Sales Guimarães
Karine Soares da Silva

DOI 10.22533/at.ed.95020140210

SOBRE O ORGANIZADOR..... 99

ÍNDICE REMISSIVO 100

FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFESSORES E O MUNDO GLOBALIZADO

Data de aceite: 12/02/2020

Rafael Silveira da Mota

<http://lattes.cnpq.br/1730941468769034>

Maurício Aires Vieira

<http://lattes.cnpq.br/2009052579244052>

RESUMO: O artigo visa investigar como os docentes buscam renovar-se nas diferentes áreas, com abordagem qualitativa, verificando se estes têm lembranças sobre as metodologias de seus professores universitários e constatar se estas influenciaram suas práticas, identificando sua utilização e relação dos docentes com o currículo do seu curso e as atuais demandas. Até que ponto os profissionais da educação sentem-se preparados para atuação? Foram selecionados nove docentes, respectivamente dois de cada área, ciências da natureza, ciências humanas, matemática e três de linguagens e códigos. Na análise, notou-se que muitos anseios e visões são similares, porém, algumas se diferenciam pelas diferentes formações, impossibilitando compará-las.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; contemporaneidade; formação; educação; letramentos.

TEACHING TRAINING IN CONTEMPORARY TEACHERS AND THE GLOBALIZED WORLD

ABSTRACT: The article aims to investigate how teachers seek to renew themselves in the different areas, with a qualitative approach, verifying if they have memories about the methodologies of their university professors and to verify if they influenced their practices, identifying their use and relation of the teachers with the curriculum of the its course and current demands. To what extent do education professionals feel prepared for action? Nine teachers were selected, respectively two from each area, natural sciences, humanities, mathematics and three of languages and codes. In the analysis, it was noticed that many yearnings and visions are similar, however, some are differentiated by the different formations, making it impossible to compare them.

KEYWORDS: Teaching; contemporaneity; formation; education; literacy.

INTRODUÇÃO

Numa época de mudanças, em que o conhecimento está ao alcance de muitos, ser professor na educação básica não se caracteriza somente por uma função advinda

de um ato de amor ou sonho de infância, por outro lado, é assumir uma posição desafiadora nos espaços escolares e descobrir novos modos de ser e agir e constituir-se como professor a partir de reflexões críticas, quanto à sua atuação docente, num processo de interação com múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003).

Ser professor, num contexto marcado pela modernização e pela disseminação das tecnologias da informação, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Nessa perspectiva, ser professor associa-se às práticas de letramento (STREET, 2006) desenvolvidas pelos professores, além disso, relaciona-se à busca constante pela formação aliada ao desejo crescente em repensar seu papel no exercício da docência.

Com relação à formação de profissionais da educação, busca-se fundamentação na LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 da Educação Nacional (CARDOSO, 1996), mais especificamente, no artigo 61 que se refere aos fundamentos correspondentes à formação dos profissionais da educação, com destaque à associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço. O referido artigo remete, pois, à necessidade de os cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

Desse modo, o presente estudo traz a seguinte problematização: até que ponto os profissionais da educação se sentem preparados para sua atuação profissional? Nessa perspectiva, a partir de uma pesquisa com abordagem qualitativa, o objetivo geral constitui-se em investigar como se dá a busca pela atualização profissional de docentes de diferentes formações. Para tanto, os objetivos específicos são: verificar se os profissionais têm lembranças sobre as metodologias de seus professores de seus cursos de formação; constatar se essas metodologias influenciam/aram suas práticas pedagógicas em sala de aula; identificar quais metodologias os mesmos utilizam em suas aulas e verificar como os docentes relacionam a grade curricular do seu curso com as demandas atuais.

LINGUAGENS E OS LETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

O Brasil vem sendo marcado por grandes transformações na educação e as mesmas são abordadas na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento define as aprendizagens essenciais para que os alunos se desenvolvam, principalmente, com relação às habilidades de forma progressiva, por área do conhecimento e que considere as dimensões cognitiva, social, emocional,

cultural e física. Sob este olhar, saber utilizar o conhecimento das diferentes linguagens, trará aos estudantes benefícios, tendo em vista que muitas não fazem parte ou são marginalizadas no contexto educacional.

A linguagem, por transformar e transformar-se na e pela realidade (BAKHTIN, 2006), apresenta um caráter vivo, mutável, em que a situação dá forma à enunciação, ou seja, está em consonância com o contexto em que está inserida, sendo através dela – linguagem - que os sujeitos (dialógicos) se expressam, criam, interagem.

No contexto escolar, o sucesso na formação de leitores, por exemplo, não está somente em aprender um conjunto de habilidades, mas saber usar a linguagem em comunidades particulares, isso porque a compreensão do texto, independente do formato ou suporte, não se restringe à mera decodificação, mas implica no entendimento do conteúdo em contexto determinado, em situação específica, que ampliam as ideias nele contidas.

A linguagem é um dos mais relevantes formadores da identidade (HALL, 2006) dos indivíduos; é através da palavra que se compreende que papéis se desempenham e como ocorrem as relações sociais nos múltiplos ambientes. O sujeito, a partir das reflexões de Bakhtin (2006), constitui-se na e pela interação. Nesse sentido, ele existe através da relação com o outro. O que media essa relação é a linguagem em suas diferentes formas que não é um sistema fechado com significados em si mesmo, os significados são transformados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Desta forma, o sujeito (Bakhtin, 2006) é uma construção social, histórica e discursiva.

Ao considerar a escola como um espaço significativo à formação e à aprendizagem, é possível pensar que uma de suas funções seja a de ampliar as experiências vividas, construir e aprofundar conhecimentos sobre as diferentes linguagens, bem como em diferentes contextos. Esse processo de formação, que sempre é contínuo, envolve o conhecimento prévio do leitor, a ampliação do seu repertório vocabular e o contato com diferentes gêneros textuais/discursivos.

O ser humano representa o mundo para si por meio da linguagem atribuindo sentido as coisas, dando forma aos seus conhecimentos, reflexões e, ao iniciar o processo de negociação de sentidos, é perceptível compreender que o processo de interação é fundamental tanto consigo (internamente, em pensamento) como com os pares, em diferentes contextos. A linguagem, por sua vez, é a ferramenta que possibilita a interação com os demais e é carregada desses aspectos culturais e da própria identidade do sujeito e, nesse processo de trocas, sofre mudanças infinitas, ou seja, o sujeito está sofrendo incrementos nas identidades por meio destas interações.

A interação é a chave desencadeadora da produção de conhecimento, ou seja, ao interagir consigo e com os demais, o sujeito experimenta o processo de negociação

de sentidos, que mediado pela tecnologia cria um ambiente propício à produção e ao compartilhamento dos conhecimentos produzidos, por se tratar de um sujeito multiletrado que interage com as mídias tecnológicas, esses conhecimentos estão em constante evolução e permitem ser refletidos e passíveis de serem modificados.

Segundo Goulart (2006), é necessário criar um diálogo entre a linguagem oral e a linguagem escrita que contribua para o desenvolvimento de ambas as formas da linguagem e se constitua como práticas de letramentos. O autor afirma que “na tradição letrada, o texto vem a ser identificado com o que foi transcrito, isto é, com as próprias palavras” (GOULART, 2006, p. 451), ou seja, esse indivíduo já formalizou o conhecimento e irá transcrevê-lo na forma escrita.

As práticas de letramentos enlaçam não apenas a leitura e produção de textos, mas permitem uma posição crítica dos leitores, em especial, ao considerar que “as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais”. (FIAD, 2011, p. 362). Essa prática tem impacto, uma vez que os estudantes estão constituindo a sua formação profissional e possuem a necessidade de racionalizar sobre as teorias e conceitos que possuem acesso e recebem a exposição.

Os letramentos “têm relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (LEA; STREET, 2014, p. 479), porém, os cursos de formação, muitas vezes, não se detêm nesses aspectos, por outro lado, evidenciam o que é considerado de maior pertinência e relevância para a instituição acadêmica. Ao longo da formação profissional é possível que os indivíduos, através dos letramentos, apropriem-se das formalidades para seu crescimento pessoal. Além disso, podem possibilitar mudanças sociais através de suas futuras atividades profissionais. Kleiman (2006) reflete essa mesma concepção ao afirmar que:

Acreditamos que tanto a constituição de uma identidade leitora quanto a resistência a ideologias que posicionam os indivíduos como sujeitos menores, em função de sua extração social e pouca escolarização formal, são elementos-chave para atuar como agente social para a transformação do grupo, para agir como sujeito político que faz parte de uma coletividade em busca da mudança. (KLEIMAN, 2006, p. 422).

Não há dúvidas de que a evolução é gradativa, porém, os seus reflexos são profundos. Goulart (2006) corrobora a aprendizagem percebida de forma gradual ao escrever que

essa competência é alcançada por meio de longos anos de prática, lidando com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento. (GOULART, p. 451, 2006)

A constância da melhora em compreender os letramentos permite que os estudantes que estão em formação desenvolvam um senso crítico mais apurado

e estejam mais conscientes da realidade que os cerca e, aqueles que desejam estudar, possivelmente, obterão êxito por estarem inseridos nos letramentos do contexto universitário.

CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR: EDUCAÇÃO, MUNDO GLOBALIZADO E A DEMANDA DO TRABALHO

O mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, exige de seus recém formados uma produção em virtude de uma sociedade que clama e exige respostas à inerentes inquietudes, referentes às múltiplas variabilidades deste. A docência, palavra carregada de valores que transpassa apenas o fazer/dar aula, um simples reproduzidor de conhecimento que há muito tempo foi reproduzido.

Nóvoa (1992) afirma que a formação docente, envolve três processos, dependentes, desenvolvendo em suas reflexões um tripé na formação do indivíduo: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional/organizacional.

Segundo o autor, ao classificar estes processos, as instituições devem propiciar aos profissionais em plena formação, condições favoráveis que possibilitem ações crítico-reflexivas, que promovam uma autoformação participativa, aperfeiçoamento e práticas formativas de caráter coletivo e que suscitem autonomia na produção e entendimento dos processos que regem o funcionamento dos espaços educacionais.

No entanto, reflexionar o conceito de formação de professores exige que se utilize à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Afinal, para Tardif (2005, p.267), a atuação docente é “(...) um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender as diferentes necessidades”.

No sentido etimológico “docência tem suas raízes no latim- *docere*- que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (VEIGA, 2006, p.468). Ao percorrer a dinâmica em busca dessa compreensão, Pasquay e Wagner (2001) veem docência como uma atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações. Para Tardif e Gauthier (2001) a docência apresenta-se como uma perspectiva mais prática, pois os autores consideram que o saber dos professores está assentado em uma racionalidade técnica da profissão.

Para Pérez Gómez (1995, p. 110), “o profissional competente atua refletindo na ação, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Neste seguimento, quando o autor menciona que esta relação se consolida, através do diálogo, podemos dizer que o movimento dialético deve acontecer, estabelecendo uma ação cíclica entre a

sociedade, escola e professores.

Segundo Cunha (2013) a mesma relata que não se pode fazer uma fragmentação do profissional de educação com o seus espaços de atuação, pois o mesmo leciona e em muitos casos, pesquisa a sociedade que o rodeia. Perante essa elucidação, a autora afirma que “Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto”, e ainda reforça, “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 612).

Em contrapartida, existem estudos que já sinalizam que a educação não se dá apenas nesses espaços, considerados formais da educação, mas nos espaços não-formais, também conhecidos como não escolares. Em detrimento disso, Jacobucci (2008, p.56) relata que “educação não-formal é diferente da educação formal, por utilizar ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, isto nem sempre é verdade”. Essas ferramentas didáticas diversificadas e atrativas, adotadas pelos professores e desenvolvidas nos espaços formais ou não-formais, acarretam diretamente na formação dos discentes.

Haja vista, que as universidades como centros de formação devem/deveriam estar alinhadas com a exigência e o meio que esses indivíduos um dia ocuparão, seja nos espaços formais ou não-formais. Esse mundo de constantes mudanças exige um profissional qualificado que busque sempre estar alinhado com a práxis, tendo como foco o sujeito em formação.

Em suma, retoma-se a lógica do mundo de trabalho na direção da contemporaneidade que gira em torno do capital e ramifica-se, muitas vezes, a uma massificação específica da sociedade que busca uma qualificação rápida, prática e objetiva, que atenda o mercado de trabalho e suas exigências.

Segundo Boxus, Debry e Leclercq (1998),

Na sociedade contemporânea, o ensino da graduação encontra-se fortemente submetido à lógica do mercado e do consumo, configurando o que os autores acima denominaram *fast-foodização* da universidade, uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema, no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas ou o suficiente para obter créditos e diplomas. O percurso formativo é como uma supermercado na qual as disciplinas estão expostas em gôndolas, à escolha dos estudantes e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. (BOXUS, DEBRY E LECLERCQ, 1998, p. 22)

Nesse viés, Pimenta (2011, p. 30) questiona como e quais circunstâncias os processos de formação relativos ao “ser professor/” e ao “saber ser professor” no interior de uma universidade complexa podem ser desenvolvidos e potencializados nas diversas instituições de ensino superior?

Essa perspectiva altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada

e, por conseguinte, do professor. Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora de informações, mas sim, determinem padrões que controlem esses processos, estabelecendo pontes entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento.

Muitos autores têm referenciado a crise da universidade nos tempos atuais. Segundo Readings (2003) se for considerado o papel dessa instituição previsto pela modernidade, é possível percebê-la em ruínas, quando se afasta das humanidades, acirrando a dicotomia entre estas e as ciências naturais.

O autor defende a centralidade do conceito de cultura, que deveria se constituir na ideia legitimadora, não só aplicada às ciências sociais, mas a todo conhecimento produzido no espaço acadêmico. Critica, ainda, o acirramento da ordem capitalista que se instituiu na gestão universitária, pois “[...] a figura central da universidade já não é o professor que faz investigação e dá aulas ao mesmo tempo, mas o administrador para quem esses professores prestam contas” (READINGS, 2003, p. 17).

O docente, seguidamente, é submetido a normas/ relatórios/ imposições da própria instituição, muitas vezes, sem respaldo legal, conseqüentemente, há falta de interesse, comprometimento ou responsabilidade por parte do discente. Muitos docentes, no entanto, buscam inovar, reinventar o processo de ensinar e buscam ferramentas, metodologias e abordagens no sentido de envolver seu aluno para que o mesmo possa construir seu perfil profissional. No entanto, numa sociedade em constantes mudanças e infinitas incertezas, as cobranças para o exercício da docência têm sido cada vez mais desafiadoras que leva ao questionamento sobre qual seria o perfil de docente que se pretende formar.

Como reflexão acerca destas incertezas, o texto intitulado “servidão voluntária” de Étienne de la Boétie (1549) “Que nome se deve dar a essa desgraça? Que vício, que triste vício é este: um número infinito de pessoas não a obedecer, mas a servir, não governadas, mas tiranizadas, sem bens, sem pais, sem vida quem possam chamar de sua?” Esta citação remete a questões de submissão e liberdade que pode ser relacionada à formação, tanto docente, quanto discente, retratando o descaso e desrespeito com estes profissionais, que estão frequentemente em processo de busca por (in) formações que contribuam com sua prática e atuação.

Por fim, o entendimento do professor, muitas vezes colocado e exposto como verdade absoluta prevalência do saber, já não cabe mais à este século, em que muito é retratado. O aluno, muitas vezes, não se torna ativo neste processo, pois não participa da ação de construção, induzindo-se neste contexto, torna-se cômodo e aceitar o que está sendo exposto, sem a devida reflexão e argumentação no processo crítico do sujeito/objeto.

O PROFESSOR CONTEMPORÂNEO: DESTERRITORIALIZANDO A PROFISSÃO

Os docentes são provenientes de uma formação, carregada de histórias, enigmas, posicionamentos e controvérsias, pois os mesmos são reflexos de uma educação tradicional, que visava, regularmente, preparar para o mercado de trabalho. Contudo, a visão da geração passada, persiste em considerar o método tradicional que traz as práticas tecnicista, behaviorista, empirista, higienista, entre outras.

Na contemporaneidade estes profissionais presenciam, através das gestões, formações continuadas oferecidas pelas secretarias e coordenadorias da educação, que visam auxiliar na reciclagem das questões didáticas, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

No título VI da LDB 9.394, referente aos Profissionais da Educação, no artigo 67, incisos II e V, afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

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: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, assim como, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (CARDOSO, 1996, S/N)

No entanto, infelizmente, esta lei não é cumprida, pois muitos professores justificam sua desmotivação profissional, devido à sobrecarga de trabalho aliada a exaustivas jornadas nas escolas, que variam nos turnos da manhã, tarde e noite, não possibilitando estudos, planejamento e avaliação no período de trabalho, tendo de levar essas tarefas para casa e desempenhá-las nas suas horas de descanso semanal ou ainda, nos finais de semana.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional continuado, muitos desses professores, não veem estes momentos como relevantes, pois suas temáticas, constantemente, não condizem com as realidades vivenciadas nos contextos em que estes estão inseridos, não contribuindo com os aspectos formativos que realmente deveriam ser abordados e trabalhados de maneira individual e específica.

Para Nóvoa (1992),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13)

Assim sendo, embora exista esse emaranhado de metodologias, o professor é proveniente de diferenciadas abordagens que influenciam as suas práticas. No momento da atuação, o profissional acaba, muitas vezes, refletindo muito de suas

experiências vividas como aluno, tanto da educação básica, quanto do ensino superior. Diante disso, é possível questionar até que ponto os docentes influenciam estes discentes em sua formação.

Essa influência ocorre a partir dos argumentos e poder de persuasão dos professores que demonstram seus conhecimentos e cobram dos alunos, uma resposta pronta que os limita pensar e apenas possibilita-os a atender as questões levantadas, sem contextualizar ou se quer manifestar sua compreensão.

Contrapondo esse perfil docente, tem-se o professor pesquisador que se utiliza da pesquisa para promover reflexões acerca de suas práticas, relacionando a teoria à prática, permitindo aos discentes estímulos que causam mudanças no seu processo de formação e na sociedade. Afinal, todos os professores deveriam estar sempre pesquisando, aprimorando seus conhecimentos e revendo suas metodologias, com o intuito de contribuir para um melhor processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É preciso, nesse sentido, estar sempre em constante busca que atenda às perspectivas de investigação, atentando aos objetivos e metodologias que se pretende utilizar. O professor-pesquisador tem o papel de buscar alternativas que contemplem sua docência e tornem a educação num processo de formação de qualidade.

Tem-se conhecimento que a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar as suas práticas. Em decorrência disso, a participação dos discentes nos movimentos dos professores como pesquisador tem sido, preferencialmente, para produzir uma literatura acadêmica sobre a pesquisa de professores (MITCHEL, 1985, p. 81-96).

De acordo com Cunha (1989, p. 42), é preciso entender que “o processo de pesquisa como parte da atividade do educador, localizando seu fazer pedagógico dentro do contexto em que atua. O pesquisador assume um papel de não neutralidade, de sujeito da pesquisa dentro do contexto investigado”.

Sendo assim, acredita-se que há possibilidades de o professor ser, ao mesmo tempo, pesquisador, visto que sua prática e seu ambiente são grandes campos para a execução de pesquisas na área de educação, as quais podem vir a contribuir com outros docentes, a partir dos dados coletados, compartilhando suas vivências e reflexionando as práticas pedagógicas, daqueles que se apropriarem destas.

Pimenta apud André (2001) assinala que o que se espera dos professores, em qualquer nível de ensino, é que:

estes assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria dos estudantes desenvolva uma atividade intelectual e significativa, apropriando-se do conhecimento fundamental para uma inserção comprometida e ativa na sociedade”, lançando um novo olhar, em relação à verdadeira essência do ser docente e sua metamorfose. (PIMENTA apud ANDRÉ, 2011, p. 93).

Com isso, percebe-se que a formação assume um papel de obliquidade, comprometendo-se como o exteriorizado por Cunha (1989) que desmistifica esse papel docente, ramificando várias vertentes, não se restringindo apenas a um objetivo único, mas transicional que irá permear o processo de transformação, através das inquietudes postas pelo meio.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como sendo uma pesquisa com abordagem qualitativa. Definida como tipo exploratória, foi elaborado através de um questionário semiestruturado, composto por dez questões discursivas abertas, como levantamento de possíveis docentes aptos para aplicabilidade dessa pesquisa, foi usado a seleção da técnica de bola de neve.

Uma via para a execução desse trabalho de pesquisa em campo em comunidades é a técnica metodológica snowball, também divulgada como snowball sampling (Bola de Neve). Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto. (ALBUQUERQUE 2009, p.99).

Após essas indicações, foi esclarecida a proposta da pesquisa e como um dos critérios de escolha, selecionaram-se professores atuantes na rede pública de Bagé/RS, de ambos os sexos e, pelo menos, com cinco anos de docência na rede de ensino.

Deste levantamento, foram selecionados nove professores, dois de cada área de conhecimento, sendo elas: ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, matemática, com exceção da área de linguagens e códigos em que foram três profissionais. Para a participação deste processo, os voluntários assinaram o termo de consentimento com a proposta esclarecida, o qual preservou sua identidade e manteve o anonimato.

Para a estruturação deste questionário foram elaboradas questões relacionadas às metodologias, aperfeiçoamento, avaliação de suas práticas, influência docente e lembranças referentes à trajetória acadêmica, as quais poderiam dar um panorama mais amplo, que partisse desde a sua formação discente até a atuação docente.

Para a próxima etapa, da aplicação, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa, as tecnologias digitais de comunicação e informação existentes para a interlocução, através das redes sociais, WhatsApp¹ e Facebook Messenger², viabilizando assim, a comunicação, visto que estes professores são exacerbadados de trabalhos e muitos deles se deslocam de uma escola para outra, impossibilitando, assim, um encontro presencial com os mesmos. Este método, optado pelos

1. aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

2. serviço de mensagens instantâneas e aplicação de software que fornece texto e comunicação por vídeo.

pesquisadores e acordados com os entrevistados, se deu com o intuito de otimizar o tempo, facilidade e precisão, obtendo uma maior abrangência e comodidade, permitindo aos mesmos estarem em seus espaços familiares.

Nesta última etapa, faremos a análise dos dados, discorrendo sobre os questionamentos levantados pelos próprios entrevistados, abordando os principais pontos ressaltados por eles, ao responderem as questões que lhes foram realizadas, equiparando suas respostas, na perspectiva de teorizar, conceitos estabelecidos pelos entrevistados, com autores que falam sobre as temáticas abordadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Pode-se constatar, através da presente análise, um perfil diferenciado uma vez que os profissionais são de ambos os sexos. Num total de nove docentes, sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com faixa etária variável entre 27 e 58 anos. Com relação à formação inicial, três docentes revelaram ter cursado o magistério e os demais afirmaram não possuir a referida formação. Com relação à habilitação, verificou-se que dois possuem duas graduações e os demais uma habilitação. Ao serem questionados sobre quais suas formações específicas, os dados mostram que os sujeitos vêm de diferentes licenciaturas, a saber: matemática, física, biologia, pedagogia, letras, química, estudos sociais e ciências do primeiro grau. Destaca-se que todos atuam na sua área de formação.

Quando indagados sobre como se dava a busca pela atualização em sua plena atividade, seis docentes responderam buscar conhecimento em diferentes gêneros discursivos, tais como: livros, sites, artigos e revistas. Dois professores revelaram que buscam sua atualização em cursos de especialização. Somente dois docentes relataram que buscam atualização em cursos e/ou em eventos voltados à educação.

Portanto, para embasar esta busca por qualificação Cerqueira (2012) assevera que:

(..) A reciclagem profissional precisa ser encarada como fator determinante para o futuro daqueles que estão em busca de uma colocação no mercado de trabalho, bem como a sua manutenção no mesmo, cultivando chances de crescimento profissional, o que nos leva a constatar que conforme o tempo passa e o mundo atravessa por mudanças constantes, muito além da experiência que temos, é necessário buscar novos conhecimentos sempre. (CERQUEIRA, 2012, p.01).

A autora ainda acrescenta:

A qualificação profissional não é uma formação completa, podendo ser realizada através de diversas modalidades, ensino regular ou cursos livres, sendo presencial ou não. Ela é utilizada como complemento da educação formal podendo ser aplicada nos níveis básico, médio ou superior. Variando a sua carga horária conforme a necessidade de aprendizagem e a exigência da área de atuação.

Pode-se inferir que, indiferente do meio que este profissional irá utilizar como complemento ou busca de novos conhecimentos, torna-se irrelevante o caminho adotado para construir seu crescimento profissional. Importa destacar que a busca pela qualificação deve estar em constante movimento, em consonância com o contexto de atuação profissional em que o docente está inserido, uma vez que através da linguagem os sujeitos dialógicos (BAKHTIN, 2006) se expressam, criam e interagem.

Assim, o professor pode constituir-se como um teórico-prático que adquire, através de muito estudo, sem desconsiderar suas vivências, suas experiências, o status e a capacidade para poder exercer sua função com autonomia, responsabilidade e ousadia. Ainda, tem consciência de que esse processo exige estudo, abertura para novos desafios e persistência.

Ser professor é renovar-se constantemente, independente do tempo de atuação e dos conhecimentos já adquiridos, pois sempre é possível construir novas práticas de letramento, num processo significativo. Além disso, destaca-se que a partir de reflexões (BAKHTIN 2006) e na relação com o outro, os significados são transformados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Considera-se importante, também, que a universidade, como formadora deste profissional, proporcione espaços que leve a debates reflexivos para que o acadêmico tenha seu posicionamento crítico de leitor. Esse leitor, aluno-professor e futuro profissional da educação, precisa fundamentalmente ir além de uma leitura mecânica que não busca a compreensão do conteúdo e, sim, sua memorização.

Ao ser desafiado na busca pelo leitor crítico, ele apropriar-se-á de uma leitura crítica e significativa. Subentende-se aqui que, a universidade, mais que nas outras etapas de educação da vida de um estudante, pode ser capaz de desenvolver no sujeito a capacidade de criar esse posicionamento crítico diante do que se é ensinado.

Assim, o profissional da educação constituindo-se um leitor crítico já no seu processo de formação, poderá deixar de ser um mero transmissor do material lido, além de deixar de ser apenas um repetidor de conteúdos prontos para tornar-se um *insider*³ (AMARAL, 2009), capaz de questionar o mundo que o rodeia e também as leituras praticadas.

Destaca-se, no entanto, que a constituição do docente se faz pela reflexão, pois de acordo com Nóvoa (1995), a formação

_____ Não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante

3. Neste caso o pesquisador está inserido no ou tem ligações próximas com o objeto de estudo e, portanto, seu comportamento dificilmente poderia ser o de alguém que apenas observa o grupo. (AMARAL, 2009, p.4).

investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.21).

Deste modo, o autor acrescenta que a inquietação faz com que o profissional reflita sobre a busca pelo seu aperfeiçoamento e tenha a consciência de que não basta apenas o acúmulo de cursos se o mesmo não se propuser, em seu contexto, a uma reflexão construtiva para que ocorram mudanças.

Os professores das áreas de ciência da natureza e de linguagens e códigos, num total de quatro, ao serem questionados sobre as lembranças em relação às metodologias dos professores da graduação, responderam ter boas recordações e que as propostas eram proporcionadas com metodologias diversificadas.

Revelaram ainda, que seus professores tinham uma visão ampla do contexto educacional e uma didática que buscava a compreensão do ser em formação. Já dois das áreas de linguagens e códigos e de Matemática relataram que alguns professores eram excelentes, porém algo muito tradicional em suas estratégias pedagógicas. Somente um dos profissionais da área de linguagens e códigos e dois da área de ciências humanas tiveram lembranças de práticas precárias e até mesmo arcaicas.

Com bases nestes relatos, Enricone (2007) faz a relação das lembranças, juntamente, com a formação durante o ensino superior.

Esse cenário nos aponta para a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, considerando que as crenças, os conhecimentos, os objetivos de cada pessoa são fundamentais para a atuação docente, pois cada uma “tem sua própria subjetividade, seus valores, seus afetos, suas crenças, seus sentimentos, suas opiniões...” E que o processo de “ensinar não é algo neutro; tem carga afetiva”. (ENRICONE, 2007, p. 154).

Corroborando com o autor, este processo de ensino e aprendizagem não deve ser algo rígido, uma vez que os professores formadores devem considerar o processo de aprendizagem dos seus alunos, rompendo barreiras da profissão e contribuindo para o futuro deste profissional, diversificando suas abordagens e metodologias encantando este aluno pela profissão.

Outro autor que relata sobre as lembranças que repercutem na formação docente é Castanho (2001) que, ao trazer sua trajetória no ensino superior, retrata sobre os docentes que marcaram seu caminho acadêmico, demonstrando-se organizados em “seu trabalho visando ao progresso de seus alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras.” (CASTANHO, 2001, p. 159). Assim, constata-se a relevância do papel docente frente à formação e à influência que estes ocasionam na formação de discentes que atuarão na docência.

Na sequência, os profissionais foram indagados se as práticas metodológicas dos docentes que passaram por suas formações, refletiam ou influenciavam, de alguma forma, na sua prática docente. Os dados mostraram que seis profissionais

das áreas de matemática e ciências da natureza, das áreas de linguagens e códigos e de ciências humanas acreditam que são influenciados em alguns momentos pelos seus docentes em suas práticas pedagógicas.

Porém, três das duas últimas áreas citadas, relataram não sofrer influências, pois o convívio e a experiência talvez não fosse o que esperavam encontrar nos seus docentes. Como forma de sanar esta lacuna citada, optaram buscar aperfeiçoamento, com outros profissionais, em diversas áreas, que complementam esse déficit na aprendizagem.

Validando o exposto, Zabalza (2004) afirma que “boa parte de nossa capacidade de influência nos estudantes têm origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles”. (ZABALZA, 2004, p. 131). Deste modo, ressalta-se que no mundo contemporâneo o professor reproduz experiências que ele considera boa e algumas nem tanto.

Reafirmando o exposto acima, De Almeida Menezes e Reis (2011), abordam a temática sobre a construção de identidades pessoais e profissionais durante a formação, e afirmam que “para docentes em formação, o memorial pode ser um primeiro instrumento que lhes possibilite tanto a reflexão sobre seu conhecimento teórico quanto à tomada de consciência das escolhas realizadas, motivadoras de seu percurso até à licenciatura.” (DE ALMEIDA MENEZES E REIS, 2011, p.2), ou seja, os futuros profissionais podem usar seus professores do ensino superior como forma de admiração para se espelharem, ou não, no decorrer da carreira, partindo ao encontro destas práticas.

No decorrer da pesquisa, quando indagados sobre quais metodologias são utilizadas em suas aulas, dois professores da área de matemática e um da área de linguagens e códigos, disseram que utilizavam em suas aulas, práticas tecnicistas. Outros dois da área de linguagens e códigos e de ciências sociais, não souberam relatar as metodologias utilizadas. Um professor da área de ciências da natureza e outro da área de linguagens e códigos relataram que realizam avaliações contínuas e metodologias diferenciadas, sem especificá-las. Por fim, um entrevistado da área de ciências naturais relatou o uso de práticas construtivistas e outro da área das ciências sociais evidenciou o uso da metodologia sociointeracionista. Destaca-se que ambos, assim como os anteriores, não especificaram quais seriam essas práticas, focando apenas em suas metodologias, sem exemplificá-las.

Perante o exposto, Borges e Alencar (2014) contribuem e salientam, quanto ao processo de aprendizagem e condução à formação docente, que não basta saber reportar as metodologias utilizadas, mas sim entendê-las no seu processo de funcionamento e estruturação para executá-la.

A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e

coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica. (BORGES E ALENCAR, 2014, p.120).

Perante a colocação, a busca por metodologias diversificadas e inovadoras que proporcionem uma interação e satisfação no processo de ensino e aprendizagem é enriquecedora tanto para aluno quanto para o professor, pois aquele terá curiosidade e prazer na construção autônoma do conhecimento e este, por meio de tais ferramentas, contribuirá para o planejamento e organização, resignificando, dessa forma, suas práticas pedagógicas, traçando metas por um ensino de qualidade.

Colaborando com esta afirmação, Ferreira (1999, p. 22) conceitua didática como a “arte de ensinar; o procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento”. Com isso, a concepção de didática exposta pelo autor, nos faz refletir sobre o conjunto que permeia a profissão docente, destacando sua relevância, com tão pouca valorização por ambas as esferas, desde a falta de materiais e espaços físicos adequados, salários insalubres, confronto da família em torno do comprometimento e conhecimento do professor, ocasionando, muitas vezes, num abandono da própria gestão, composta por colegas da mesma profissão.

Ressalta-se do mesmo modo, a importância de um planejamento coerente, sempre levando em consideração o contexto do aluno, posicionando-o no centro do processo de ensino, construindo, a partir dele, estratégias pedagógicas que auxiliem aluno e professor na construção do processo epistemológico da aprendizagem, em que o professor consiga perceber a compreensão do exposto em sua aula, através da devolutiva do aluno.

Na sequência de análise dos dados e reflexão, os entrevistados foram provocados a avaliar as metodologias citadas anteriormente. Destaca-se a resposta de um professor da área de matemática ao revelar que primeiro considera o contexto do aluno para a elaboração da sua prática; já outro professor da área de ciências sociais apontou a sua metodologia apenas como positiva, sem dar informações mais detalhadas; outro professor de matemática conceituou sua metodologia como complexa que, segundo ele, exige muito estudo. Os demais entrevistados não souberam responder.

Com isso, a partir de uma autoavaliação, surgiram respostas vagas e inseguras nos relatos, pois a maioria não soube criar critérios para esta, em relação as suas próprias aulas, destacando assim, apenas a escolha metodológica, pois segundo relatos dos mesmos, estes usam apenas aquelas que “acreditam” ser mais adequada. Desse modo, os autores Vilela e Souza, MCNamee e Dos Santos (2010)

contribuem:

Não estamos sugerindo que indivíduos constroem realidades de maneira isolada, em uma orientação individualista sobre a origem do conhecimento. Nenhuma ação tem sentido sozinha. Nós podemos apenas construir significados na relação com os outros e, se queremos abrir espaço para diferentes possibilidades emergirem, podemos apresentar diferentes recursos conversacionais como forma de convidar as pessoas para construção de padrões de relação alternativos. (...) Em outras palavras, o movimento construcionista não propõe uma filosofia do “tudo é possível”, ou seja, que qualquer construção sobre o mundo pode ser feita, tendo em vista que as pessoas estão limitadas (bem como potencializadas) pelos aspectos históricos, contextuais e relacionais de suas interações. (VILELA E SOUZA, MCNAMEE E DOS SANTOS, 2010, p. 599).

Em vista disso, quando há imposição de algo a alguém, talvez não seja possível avaliar ou saber por onde começar esta autoavaliação, pois o processo de construção parte apenas da concepção do professor que, muitas vezes, não apresenta outros conhecimentos, não sai do seu contexto e não tem consciência de que a metodologia utilizada pode não ser a mais indicada para aquele aluno.

Nesse viés, a linguagem torna-se relevante para a formação da identidade (HALL, 2006) do indivíduo e, se o mesmo, está disposto a abrir espaços para emergirem diferentes possibilidades de aprendizagens, certamente, é através da palavra que se compreende que papéis desempenham e como ocorrem as relações sociais nos múltiplos ambientes.

Investigou-se, com base na formação dos entrevistados, se as grades curriculares ofertadas nos cursos de origem atendem às demandas atuais de sua área. Das respostas, quatro dos entrevistados, das áreas de matemática, linguagens e códigos e ciências sociais, responderam não atender; outros três, da área de matemática e ciências naturais, disseram que as grades curriculares ofertadas nos cursos de origem atendem as demandas atuais de sua área. No entanto, dois professores da área de linguagens e códigos não responderam a questão.

Observa-se, ainda, que a graduação deste professor, muitas vezes, não é o suficiente para atender as demandas neste novo contexto de mundo, em que o papel do educador não é mais apenas transmitir conhecimento e, sim, propiciar aos seus alunos, os meios para que eles possam desenvolver não só habilidades e competências, mas relacionar o conhecimento com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade (LEA; STREET, 2014).

Corroborando com isso, Delors (2004) propõem os quatro pilares da educação, visando auxiliar aos professores tanto na busca constante por conhecimento e inovação, quanto na transmissão dele, uma vez que, na condição de educadores todos devem ensinar saberes que proporcionem aos alunos, mecanismos para que os mesmos desempenhem de maneira competente as mais diversas funções em sua vida.

Nesse viés, propõe-se um entrelaçamento entre professor, escola, sociedade

com os quatro pilares da educação, em que ambos devem cumprir seus papéis sociais, complementando-se a partir da sustentação e ramificação desta perspectiva educacional, em que o professor construirá, com sua identidade social, os quatro pilares e a organização de suas metodologias, perante os alunos de maneira esclarecedora, em que a escola/sociedade deve assumir seu papel, como mediadora deste sistema, com participação efetiva, na visão de um mundo melhor.

Contudo, cabe ressaltar que nenhum dos entrevistados justificou sua resposta, demonstrando, talvez, a falta de comprometimento e participação em querer saber o que o currículo desenvolve ao longo de sua trajetória acadêmica. Sobre o comprometimento da construção do currículo, na dimensão dos quatro pilares, Maldaner (2007) afirma que estudantes, professores e escola têm que se envolver:

Não adequadamente contextualizados, conteúdos escolares não extrapolam limites de cada campo disciplinar e ficam aquém da ciência atual, sendo precárias as incursões no conhecimento contemporâneo. Estudantes e professores, em contexto universitário ou escolar, pouco se envolvem em discussões sobre os fundamentos dos conteúdos do ensino, sobre os pensamentos que sustentam e justificam cada conteúdo ensinado/aprendido na escola. (MALDANER, 2007, p. 114).

Por fim, com base na análise dos dados, percebe-se a relevância da compilação e do comprometimento de cada esfera, pois quando o ego se expressa, de certa forma, acaba não proporcionando este equilíbrio entre as instituições e cada um age a seu bel prazer. Esta relação se perde no decorrer do tempo e, independente da área, os anseios e visões são díspares, provavelmente, por serem oriundos de diferentes formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, através desta investigação, o quanto há defasagem na educação superior, pois muitos dos entrevistados queixaram-se da base oferecida em sua formação inicial, ressaltando a busca por outros meios de conhecimento, assim como o obscurantismo por parte da maioria, com relação a algumas questões, não respondendo ou equivocando-se ao fazê-las.

Com relação às indagações voltadas às metodologias utilizadas, nota-se que alguns deles não explicaram qual é o método que utilizam em suas aulas, supondo que o real papel da escola não está sendo cumprido, pois os professores têm autonomia para abarcar seus alunos, no entanto, a mesma pode estar eximindo-se do acompanhamento deste, perante seu comprometimento.

Pois isso, os mesmos demonstram possuir dificuldades em saber o que precisam ensinar e para quem, revelando um ponto preocupante, visto que a escola deveria fornecer uma base para que seus alunos compreendam o seu contexto

e sejam participativos no seu processo de aprendizagem, mas para isso, os professores precisam entender as esferas e os instrumentos que a compõem, pois os mesmos devem/deveriam ser os mediadores do conhecimento.

Portanto, para o pleno exercício da docência o professor precisa se desacomodar e buscar mecanismos para sanar as suas próprias defasagens, seja a partir das circunstâncias didáticas, busca por aportes referenciais, ou até mesmo no que se refere ao comprometimento da sociedade na participação e formação de seus futuros educandos.

Sendo assim, podemos ver quanto a trajetória desses professores é marcada pelos diversos profissionais que um dia passaram por sua formação e remetem a boas lembranças, metodologias docentes, profissionais reflexivos e outros nem tanto, os quais contribuíram para atuação profissional destes docentes, para que os mesmos saibam como queriam ou não ser vistos pelos seus alunos.

A proposta interessante, no que diz respeito a saberes, que cada vez mais são essenciais e precisam estar diretamente conectados a todas as áreas do conhecimento, corroboram com a visão dos quatros pilares da educação, pelo fato de a escola possuir o dever de transpassar as barreiras que impossibilitem o crescimento de seus alunos, tendo a obrigação de tornar-se um espaço que estimule a cooperação, a criatividade e a busca pelo conhecimento.

Cabe, portanto, através deste trabalho, alertar a relevância em rever as matrizes curriculares dos cursos de graduação, buscando atender as demandas dos profissionais, mesmo com a ciência de que não é possível em quatro ou cinco anos, aprender tudo que poderá ser colocado em prática no exercício da profissão. Portanto, neste estudo, defende-se que os cursos de licenciaturas, que formam e habilitam os profissionais, ofereçam possibilidade de não somente priorizar um conjunto de habilidades, mas que seus egressos saibam usar adequadamente a linguagem em comunidades particulares, tendo relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade, como preconiza os estudos dos letramentos para, assim, contribuir com a qualidade do ensino na educação, em todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.

AMARAL, Adriana. Autonetnografia e inserção online: o papel do pesquisador-insider nas práticas comunicacionais das subculturas da Web. *Fronteiras-estudos midiáticos*, v. 11, n. 1, p. 14-24, 2009.

- ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORGES, Tiago Silva. ALENCAR, Gidéia. “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 3.4 (2014): 119-143.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- CARDOSO, Fernando Henrique. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 03 dez. 2018.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Papirus, 2001.
- CERQUEIRA, Hélvia. *A importância da busca pela qualificação profissional*. 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** / Maria Isabel da Cunha - Campinas. SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf Acesso em: 25 abr. 2019.
- DE ALMEIDA MENEZES, Danielle; REIS, Cláudia Maria Bokel. **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES PESSOAIS E PROFISSIONAIS EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO: ESCOLHAS E DILEMAS DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS**. 2011.
- DEBRY, Marianne; LECLERCQ, Dieudonné; BOXUS, Elise. (1998). De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (pp. 55-80). Sprimont: Mardaga
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 9ª ed. São Paulo: Cortez. 2004. 288p.
- ENRICONE, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. São Paulo: Papirus, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FIAD, Raquel Salek. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011
- GARDNER, Howard; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas, 1995.
- GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 450-562, set./dez. 2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11 edição DP&A, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista EM EXTENSÃO*, Uberlândia, V. 7, 2008. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860. Acesso em: 25 abr. 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Universidade de Campinas, Campinas, n. 8, 409-424, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>

LA BOÉTIE, Étienne de. eBookLibris. 2006. Discurso sobre a servidão voluntária. 1549. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/boetie.html> Acesso em: 24 abr. 2019.

LEA, Mary; STREET, Brian. **O modelo de letramentos acadêmicos**: teorias e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer.

MALDANER, Otávio Aloisio; ZANON Lenir Basso. **Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MITCHELL, Peter. (1985) **A teacher's view of Educational Research**. In M. Shipman (Ed.) *Educational Research: Principles, Policies and Practices* (p.81-96). London: Falmer Press. Rio Grande do Sul. Editora Unijuí. 2003.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

READINGS, Bill. *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

REGO, Tereza Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*, São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Lenildes Ribeiro – Unesco: **Os quatro pilares da “educação pós-moderna”**. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n 8. São Paulo, SP: Humanitas, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: **Que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe.; ALTET, Marguerite.; CHALIER, Évelyne. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001. Reimpressão 2008.

VEIGA, Ilma. Passos. Alencastro. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas**. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et all. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VILELA E SOUZA, Laura; MCNAMEE, Sheila; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, n. 3, 2010.

VIRGOLIM, Angela. *Altas Habilidades/Superdotação Inteligência e Criatividade*. São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR SOBRE A ESPECIFICIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA

Data de aceite: 12/02/2020

Lindaure Marianne Mendes da Silva

Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional
Jataí

<http://lattes.cnpq.br/0583022716793555>

Luciana Cristina Porfírio

Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional
Jataí

<http://lattes.cnpq.br/1925269291468143>

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida durante a graduação que se ocupou de investigar a Relação Pedagógica, entendida a partir de Cordeiro (2007) como sendo o conjunto das relações humanas, históricas e sociais que interagem na sala de aula mediada pelo conhecimento. Realizada a partir da junção de um estudo bibliográfico e de campo, de natureza a metodologia definida para a coleta de dados consistiu em realizar observações em uma Escola Municipal do município de Jataí, Goiás. A pesquisa se delineou como uma importante contribuição à formação docente porque trouxe elementos que resgatam a especificidade do seu trabalho, na perspectiva da atividade do ensino e do direito a aprendizagem. As leituras exploratórias iniciais contribuíram para estabelecer os conceitos

abordados e para a delimitação dos referenciais teóricos utilizados para a análise dos dados. Dentre estes conceitos, está o de campo, na definição dada por Bourdieu (1989); de Relação Pedagógica e suas dimensões, apresentadas em Cordeiro (2007) sobre o processo de escolarização de massa e seus impactos para o ensino no Brasil, sob a perspectiva sócia histórica encontrada em Cordeiro (2007) e de Patto (1999) e de ensino, como abordado por Passmore (1980).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Relação Pedagógica. Didática.

PEDAGOGICAL RELATIONS: A LOOK AT THE SPECIFICITY OF TEACHING AND THE LEARNING FROM A TEACHING PERSPECTIVE

ABSTRACT: This work is part of a research developed during the graduation that investigated the Pedagogical Relationship, understood from Cordeiro (2007) as the set of human, historical and social relations that interact in the classroom mediated by knowledge. Conducted from the combination of a bibliographic and field study, the methodology defined for data collection by nature consisted of making observations

in a Municipal School of Jataí-Goiás. The research was outlined as an important contribution to teacher education because brought elements that rescue the specificity of his work, from the perspective of teaching activity and the right to learning. The initial exploratory readings contributed to establish the approached concepts and to delimit the theoretical references used for data analysis. Among these concepts is the field, as defined by Bourdieu (1989); Pedagogical Relationship and its dimensions, presented in Cordeiro (2007) about the mainstream society schooling process and its impacts on teaching in Brazil, from the social historical perspective found in Cordeiro (2007) and Patto (1999), and teaching, as approached by Passmore (1980).

KEYWORDS: Teaching-Learning. Pedagogical Relationship. Didactics.

RÉSUMÉ: Ce travail fait partie d'une recherche développée au cours du cours de premier cycle qui a étudié la relation pédagogique, comprise par Cordeiro (2007) comme l'ensemble des relations humaines, historiques et sociales qui interagissent dans la classe en utilisant le savoir. En se joignant à une étude bibliographique et sur le terrain, la méthodologie définie pour la collecte de données par nature consistait à effectuer des observations dans une école municipale de Jataí, Goiás. La recherche a été présentée comme une contribution importante à la formation des enseignants car elle apportait des éléments permettant de sauver la spécificité de leur travail, du point de vue de l'activité d'enseignement et du droit à l'apprentissage. Les premières lectures exploratoires ont contribué à établir les concepts abordés et à délimiter les références théoriques utilisées pour l'analyse des données. Les premières lectures exploratoires ont contribué à établir les concepts abordés et à délimiter les références théoriques utilisées pour l'analyse des données. Parmi ces concepts, on trouve le champ défini par Bourdieu (1989); Relation et ses dimensions, présenté dans Cordeiro (2007) sur le processus de scolarisation en masse et ses impacts sur l'enseignement au Brésil, du point de vue des partenaires historiques de Cordeiro (2007) et de Patto (1999), et de l'enseignement, à l'approche de Passmore (1980).

MOTS-CLÉS: Enseignement-apprentissage. Relation pédagogique. Didactique

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de algumas inquietações surgidas durante a graduação, fruto de reflexões pessoais e profissionais conjuntas no espaço da sala de aula. Por meio da dialética entre ser aluno e tornar-se ou ser professora foi possível verificar no âmbito das práticas muitas das teorias estudadas. As vivências pessoais não costumam fazer parte das pesquisas acadêmicas, mas são estas importantes para o delineamento de como os sujeitos se constituem e analisam determinadas temáticas.

As histórias de vida e suas trajetórias constituem identidades pessoais e

profissionais e são essenciais para se compreender os lugares de onde os sujeitos partem e de onde seus “pés pisam”. A partir de conjecturas e registros práticos sobre o ensinar e de pensar as relações em uma sala de aula no momento em que acontecem envolve um conjunto de conhecimentos com os quais o profissional da educação tem que lidar. Conjecturas estas esboçadas aqui: o aluno idealizado e aluno problema e a especificidade da escola.

2 | A IDEALIZAÇÃO DO ALUNO

A rememorar as muitas infâncias existentes na educação básicas de escolas públicas, chega-se a idealização dos alunos. O perfil de aluno valorizado ainda é aquele que corresponda ao objeto de desejo da escola e seus professores. Perfil esse de um sujeito com características específicas, possuidor de “bom” comportamento compreendido como o indivíduo que realiza tudo aquilo que lhe é determinado (copiar todo o dever, fazer e levar a tarefa de casa para escola, não andar pela sala, não conversar, não perturbar o colega, família presente, tirar boas notas, etc.).

A característica descrita acima corresponde ao ideal de uma pessoa inteligente e dedicada, um comportamento idealizado pelos agentes escolares que tendem a adjetivar e classificar alunos em “bons” e “maus”. Quando fazem tudo que a escola quer ou deseja que faça, é “bom”, mas caso não, esse aluno é “mau” ou não “adequado”. Trajetórias escolares em instituições e locais diferentes, em lembranças permitem afirmar que os mesmos discursos sobre “problemas” e “dificuldades” dos alunos direcionados para as crianças pobres, ainda são ouvidos, em especial, para àquelas que desafiam a ordem estabelecida. Frases recorrentes são muito comuns de serem ouvidas: “Eu não preciso disso aqui, independente de dar essa aula meu salário cai dia 30, eu já sei tudo que está nesse livro”; “Desse jeito você não vai ser nem gari, pois para isso precisa passar em um concurso e você não sabe nem ler”; ou ainda “Não vai ser nem cobrador de ônibus, pois não sabe matemática, te vejo no supermercado embalando minhas compras”.

Em muitas ocasiões, viu-se e ouviu-se alunos considerados exemplares validarem estes discursos em concordância com falas desta natureza. Frases como as supracitadas legitimavam (e ainda legitimam) a ideologia comum no meio educacional, muito discutida pelos estudiosos do fracasso escolar, e que consiste na culpabilização dos alunos, seja pela sua apatia (falta de vontade em aprender), carência econômica, cultural, afetiva, desestruturação familiar, dentre outras justificativas para explicar o não sucesso escolar. A culpa pelo insucesso escolar quando transferidas aos indivíduos serve para legitimar ideologias e isentar as instituições e as políticas públicas a elas destinadas.

Parte destas colocações pode ser encontrada nos estudos de Patto (1997) quando discute as teorias da carência econômica e social para responsabilizar as famílias pobres pelos fracassos de seus filhos na escola e de como esta e seus agentes contribuem para reproduzir, fazer circular e materializar estes discursos. O fato de pensar a escola de ontem e de hoje, imergindo nesse ambiente é que tornou possível rememorar os discursos professados, essa menção buscou confrontar a naturalização da violência presente nestas narrativas dos professores e demais agentes escolares sobre os alunos.

Constatar ainda que nem sempre a inteligência que muitos classificados como bons presumem ter se esfacela diante da constatação de não se ter pleno domínio do instrumento básico de comunicação que possibilita ao aluno ter mais fluidez a aprendizagem, a leitura e a escrita. Muitos reconhecem que ser “bom” é não dar problema e não com o maior ou menor domínio do conhecimento. Estas observações permitiram levantar reflexões sobre a influência da Relação Pedagógica (RP) que se constrói na sala de aula em suas muitas dimensões para a obtenção do sucesso. Dentre estas, duas foram determinantes para o estudo: o perfil social, econômico, comportamental pode determinar quem é o aluno? Pode a relação deste aluno com os agentes escolares, seus professores, seus colegas e com os conteúdos apresentados ser determinante das adjectivações a eles atribuídas?

Cordeiro (2007) concorda que não é possível ignorar os aspectos macros da educação, mas do ponto de vista da Didática é a sala de aula e o ensino, tal qual como se manifesta no momento da aula que mais diretamente interessa para quem se preocupa com a aprendizagem e a qualidade do ensino. Por isso mesmo, é a RP que importa para qualquer interação pautada por critérios de conhecimentos. A RP como pauta educacional é importante porque a má formação oferecida nas escolas não parece, ao longo da história, ser tão mal vista como a reprovação e a evasão, já que ser aprovado e aprender parece ser figura distinta dentro do processo educacional.

Ranghetti (2005) define relação pedagógica como algo que se reveste intencionalidade na ação de ensinar e de aprender, de forma contínua e dialética, tendo como ponto em comum à aprendizagem ou a obtenção do conhecimento em um determinado espaço formal para isso. Cordeiro (2007) assinala ainda que quando a escola de massas começou a se expandir, mais problemas foram surgindo e somando-se aos já existentes para a educação. A má qualidade da escola pública e o ensino nela ofertado, as dificuldades de aprendizagem, a cultura da reprovação, a evasão escolar, dentre outros, foram se agravando e acabou sobrando para os professores à busca por soluções para eliminar ou minimizar problemas de natureza complexa.

Como forma de contribuição aos estudos da Didática utilizou-se também o

emprego da palavra campo, na concepção de Bourdieu (1989) como sendo um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo, um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento.

Assim o campo também pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, como uma possibilidade de se pensar novas formas de ensinar que pudessem (e talvez possam) garantir o aprender, mas observou-se, sobretudo que os conflitos predominantemente surgem desta idealização do aluno pelos agentes institucionais das escolas e aquele real que ali está e que, muitas vezes, mantém resistência à determinadas imposições institucionais que não condizem ou não fazem para ele muito sentido.

3 | A FABRICAÇÃO DO ALUNO PROBLEMA

O conceito de aluno “problema” é decorrente do aluno idealizado e atribuído a todos aqueles cujas características não se enquadram no rol das “boas condutas” esperadas pela escola. A tensão e as polarizações surgem quando o professor ignora esse aluno e este, por sua vez, não reconhece o sistema como algo que ele possa valorizar, já que se mostram indiferente as suas expectativas ou a falta delas. A partir daqui pode se exemplificar como esse aluno é fabricado no ambiente escolar. Um aluno inicia sua escolarização em uma determinada escola que o reprovou no primeiro ano. A família, após a reprovação, retirou-o da instituição e o colocou em outra. Porém, ele já chega à nova escola com o seu histórico de reprovação e lista de antecedentes que teriam motivado o seu insucesso escolar. Sua escolarização segue o fluxo, sempre sendo relatado ser esse aluno, já reprovado, ser sempre um repetente potencial, a despeito de seus esforços. Quando inicia o fundamental II é direcionado à mesma escola da irmã considerada “boa aluna” pelos agentes escolares da nova escola. Sob os olhares comparativos dos profissionais que atuavam na instituição esse sujeito passou a enfrentar alguns problemas por, além de não figura no perfil de aluno idealizado também não ter o mesmo desempenho e sucesso da irmã.

O comportamento do aluno, o seu enfrentamento perante as regras estabelecidas pela escola, tais como a chamada “boa” conduta, comparações e a cobrança dos familiares levava à escola “sugerir” que os “problemas” deste tipo de aluno é o fato de, provavelmente ele ser portador de algum tipo de doença, como o Transtorno do **D**éficit de **A**tenção e **H**iperatividade (**TD**AH) chegando a pedir aos familiares a busca por um tratamento adequado para que a escola pudesse realizar

seu trabalho e que, mesmo assim, não poderia garantir sua aprendizagem.

Entende-se que a prática de medicalizar o comportamento dos alunos e inferir patologias como obstáculos a sua aprendizagem é também uma forma de transferência de culpa pela incapacidade dos profissionais de lidar com esta ordem de questões. Os argumentos utilizados são comuns, ora reforçando a questão médica e a necessidade de um laudo para oferecer o apoio especializado e ora pela ausência do apoio, ou ainda, a alegação dos profissionais não terem formação para lidar com estes problemas.

Transcorridos dois anos entre a aquisição do laudo e poder contar com o envolvimento da escola com a aprendizagem do aluno, constatou-se que não havia nenhum tipo de TDAH ou coisa similar que comprometesse sua aprendizagem, o que invalidava as afirmativas feitas até então pela escola para justificar a não aprendizagem desse aluno.

A rememoração da situação comum na escola pode ser associada à crítica tecida por Meira (2012) quando destaca que tem ocorrido na educação brasileira uma patologização da aprendizagem, na maior parte das vezes, pautados em suposições ou impressões, sem um diagnóstico multiprofissional que tem servido apenas para justificar o fracasso escolar daqueles alunos que não conseguem aprender os conteúdos ensinados. Atribuir às dificuldades de natureza pedagógica a fatores orgânico-biológicos além de ocultar os aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais envolvidos no processo de escolarização também trazem sequelas para a trajetória escolar e para outras esferas da vida dos sujeitos.

4 | OS DETERMINANTES DO SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR

Após a explanação dos conceitos de aluno ideal e problema pode-se chegar ao terceiro, o de sucesso ou fracasso escolar. Durante anos a escola fez uso de teorias que estereotipavam alunos colocando suas condições estruturais familiares, emocionais, neurológicas, econômicas, culturais e até de linguagem como obstáculos a aprendizagem e a adequação ao processo de escolarização existente.

Alguns autores como Cordeiro (2007), Patto (1997), Bourdieu e Passeron (2009) permitem entender algumas estruturas e cultura enraizadas no sistema educacional e auxiliam na reflexão de que apesar dos muitos estudos e avanços, a escola ainda reflete as desigualdades sociais e a exclusão. Isto porque o aluno ainda hoje é visto como um indivíduo não portador de conhecimento já que o que ele sabe não tem valor para a escola. A expansão da escolarização de massas trouxe junto consigo a falsa ideia de que o ponto de partida é o mesmo para todos quando estão na escola, mas o ponto de chegada, no caso do sucesso é mérito pessoal e do fracasso, culpa do sujeito.

Assim, a culpa pelo fracasso ou sucesso na escola concentra-se ora no próprio aluno ora no professor, mas a culpabilização tinha que ser disseminada para legitimar os mecanismos de exclusão criados pela escola a fim de torná-los válidos. A forma encontrada foi à criação de teorias que tentavam explicar o fracasso escolar. Foi inserido em um contexto social mais amplo de tensões e conflitos decorrentes da luta de classes e poder que a escola ainda hoje tem servido como palco das afirmações das desigualdades existentes e o campo da Didática pode ajudar com pesquisas que se ocupem de compreender como isso ocorre.

As teorias da Reprodução na década de 1970 pelos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron (2009) e fortemente divulgada no Brasil a partir da década de 1980 denunciaram as explicações dadas para o fracasso escolar de alunos e alunas da rede pública de ensino. A dicotomia existente entre escola-sociedade configurava-se como um campo de tensão em que a escola também reproduziria as desigualdades sociais. A escola e seus profissionais, nem sempre estão aptos para lidar com a pluralidade e a multiplicidade de sujeitos que nela se inserem.

As características singulares sejam individuais ou coletivas até interfere na forma como se aprende, mas não impossibilita. Cumprir a tarefa de ensinar é algo que exige uma formação para além do senso-comum e que veja a Didática como um instrumento de transformação que reconfigura a relação triádica (ensino, conteúdo, aprendizagem) indissociáveis durante as aulas.

5 | A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA: ENSINAR E PROMOVER APRENDIZAGEM

A partir da experiência *in loco* em uma sala de aula buscou-se os elementos necessários para fundamentar a problematização encontrada: como ocorre a Relação Pedagógica (RP) neste micro espaço? A RP torna-se um elemento fundamental para a aprendizagem dos alunos porque esta relação tem como objetivo principal a aquisição do conhecimento, como destacou Cordeiro (2007). Refletir sobre a postura profissional do professor frente à formação dos seus alunos com vistas a garantir o direito deles à aprendizagem levou a questão: Qual a importância da Relação Pedagógica (RP) para o ensino?

O trabalho partiu da constatação de que existem muitas coisas sendo ditas sobre a escola e seu papel, mas nem sempre se considera a sua especificidade que é a de ser uma instituição social pensada para formação de sujeitos considerados como seres históricos e sociais Cordeiro (2007). Disso decorre que as práticas educativas e as relações estabelecidas em uma classe, sejam as interpessoais ou pedagógicas mostraram-se importantes para o processo comunicativo que possibilitam - ou não, o desenvolvimento intelectual na sala de aula.

Estrela (2002) afirma que Relação Pedagógica, em sentido restrito, consiste na interpessoalidade da relação que acontece num espaço e tempo delimitados, durante o ato pedagógico, portanto, entre alunos e professores, ou professor-grupo de alunos. Para Freire (1996) ela só existe quando o professor é faz com que o aluno interaja com seu próprio pensamento em busca de conhecimento. Ensinar e aprender, de acordo com Passmore (1980) são coisas que só podem ser feitas mediante a intervenção do outro, processo este que se desenvolve por meio de relações, com o mundo, com o outro e com o conhecimento que este outro apresenta, como sinalizado por Cordeiro (2007).

Para Cordeiro (2007) a RP é o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento, não podendo ser interpretada de modo restrito porque engloba muitas dimensões igualmente importantes para decifrar a complexidade do processo ensino e aprendizagem. Para o autor, a construção dessa relação pode ser analisada sob os mais diversos pontos de vista, mas considera três delas particularmente relevantes: a linguística, a pessoal e a cognitiva, discutindo cada uma delas.

Em relação à *linguagem*, Cordeiro (2007), mas também Soares (2001) trazem relevantes considerações, ainda que com perspectivas distintas, mas importantes por se tratar do ponto de convergência de todas as outras. Em suma, eles apontam que a dimensão linguística tem sido um dos fatores que promovem o fracasso escolar, já que é a partir dela que o homem apropria-se dos conhecimentos e com eles estabelece relações. Soares (2001), por exemplo, afirma que a linguagem é excludente porque desde o seu nascimento o ser humano lança mão dela para se comunicar, entender o mundo e as coisas que o cercam, porém a escola lida com outros parâmetros, muitas vezes, divergentes daquelas que os alunos possuem linguística e culturalmente, estabelece-se assim, uma primeira forma de exclusão e, não raro, violências simbólicas de natureza linguística.

Cordeiro (2007) entende que a linguagem, um dos primeiros instintos humanos e que se estabelece por meio dela. Pode-se compreender que ela é estruturante da Relação Pedagógica (RP), exercendo influência significativa na garantia da aprendizagem dos alunos. Pelas perspectivas apresentadas, infere-se que a linguagem é um componente importante para garantir a aprendizagem, já que sem a valorização linguística e cultural do aluno não será possível atingir resultados satisfatórios, já que ela é o primeiro elo entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Cordeiro (2007), ao tratar dessa questão, afirma que é na sala de aula que as crianças vão se transformando em alunos pelas práticas discursivas dos seus professores. Nesse sentido, é a partir da concepção linguística que os alunos aprendem as regras e os comportamentos desejados na sala de aula e vai percebendo como o professor se dirige a eles seja individual ou em grupo, é a

fala e como se fala que possibilita ao aluno compreender o que é mais ou menos importante.

Já a *dimensão pessoal* da Relação Pedagógica (RP) é um assunto que vem sendo explorado pela literatura e pesquisadores à luz da Psicologia que tem atribuído ao tema conotação interpessoal na perspectiva da afetividade em sala de aula. Sem menosprezar essa perspectiva, essa dimensão foi aqui analisada na ótica da Didática, a partir das contribuições de Cordeiro (2007) e do campo da Psicologia Social amparando-se nas leituras de Patto (1997) a fim de ressaltar como as relações interpessoais estão marcadas por questões de natureza ética, moral, social, econômica, gênero e de como afetam a efetivação da correspondência linear entre o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem.

Para entender a RP, Cordeiro (2007) orienta fazer um recuo no tempo buscando os elementos que compõem esse vínculo entre o professor e o aluno para compreender que na sociedade ocidental moderna esses vínculos foram se alterando ao longo do tempo e conforme a sociedade, como aqueles existentes entre mestres e discípulos, cujos vínculos eram instaurados para que os discípulos alcançassem melhor compreensão de si próprio e um conseqüente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Uma relação baseada na autoridade pessoal e na imitação, cujo papel era inscrever no aluno, tal como quem escreve em uma folha em branco e a partir daí o reconduzir continuamente para o conhecimento interior.

Para a consideração destes vínculos, resgataram-se os estudos de Patto (1997) sobre o fracasso escolar. Para ela, o fenômeno decorre de diversos fatores, sendo eles políticos, históricos, socioeconômicos, ideológicos e institucionais, bem como da própria dimensão pedagógica que se articulam nas práticas do cotidiano escolar. Dentre as variáveis que levam ao fracasso apresentadas nos estudos desenvolvidos por essa autora, a RP é importante porque se reporta as especificidades da escola e do trabalho docente e a sua essencialidade para a práxis pedagógica, a pesquisa, os debates educacionais e a formação de professores. Acerca da essência da RP, Cordeiro (2011) explica como ocorre essa construção:

[...] a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, a partir da tríade entre professor, alunos e conhecimento e não por mestre e discípulo. (p. 75)

A reflexão sobre o significado dos saberes ensinados na escola e o que eles representam para os sujeitos envolvidos no ensino as suas representações idealizadas nem sempre dialogam com a realidade e necessidades dos alunos. Cordeiro (2007) afirma que foi na metade do século XIX que a educação sofreu uma grande transformação. A escola que até então era excludente ampliou seu acesso

à população, mas sem levar em conta a real necessidade da classe trabalhadora, transformando a escola em algo obrigatório e a necessidade de padronização do ensino. Mas foi no século XX é que se consolidaram as características comuns a todas as escolas e seus processos, o que autor denominou de gramática escolar.

A gramática escolar, na ótica de Cordeiro (2007) é um modelo de escola homogênea, na qual se estabeleceu uma idade obrigatória para o ingresso, organização do ensino ora por seriação, ora por ciclos, a duração e metodologia das aulas, divisão das turmas e a forma de seleção dos alunos, a quantidade de profissionais em cada sala e os currículos padronizados e obrigatórios que são organizados por disciplinas isoladas sem valorizar a pluralidade existente.

Entre os elementos que passou a compor e a escola está o currículo obrigatório que guia a ação pedagógica no interior da escola, determina quais conteúdos serão ensinados, mas que se desenha como fruto de escolhas arbitrárias que não condiz com a real necessidade da escola que promover o ensino e garantir que seja aprendido. Bourdieu e Passeron (2009) ao referir-se aos aspectos curriculares e linguísticos da escola afirma que ela se impõe com tradição de erudição e conservação social, mantendo-se, independente do seu público a violência simbólica legítima, assegurando no processo de comunicação os arbítrios culturais na seleção do currículo e nas formas de comunicar-se.

A relação pedagógica não é uma mera relação de comunicação, na medida em que, a autoridade pedagógica conferida pela instituição impõe uma definição social do que merece ser transmitido. A linguagem magistral cria muitas distâncias e serve de instrumento encantatório que impõe a autoridade pedagógica. O único meio de comunicação permitido é a dissertação, ou a exposição, que mitigam os mal-entendidos entre professores e alunos, assim como entre os professores entre si. Apesar de todo este problema comunicativo, segundo os autores, o professor vive na ilusão de ser compreendido e de compreender. A ação de professores e de alunos não faz mais do que obedecer às leis do universo escolar como um sistema de regras e de sanções. Também consideram que a linguagem universitária não é língua materna de ninguém, nem mesmo das classes privilegiadas. Consideram que a linguagem universitária é acrónica e está desajustada das línguas faladas pelas diferentes classes sociais. (p. 18)

Sabendo-se a escola não é fruto do acaso, mas foi se construindo no decorrer dos anos, pode-se inferir que ela opera com uma falsa democratização da educação, pois permite o acesso, mas mantendo a mesma estrutura elitista que não considera as classes populares, como destacou Patto (1997, p.149) ao afirmar que no passado eram excluídos os que não tinham acesso a escola, mas atualmente a exclusão ocorre de forma dissimulada, uma vez que há índices elevados de evasão nos primeiros anos de escolarização e cujo acesso “[...] não produziu, de fato, consequências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes”.

Nesse sentido, os professores ou futuros professores necessitam ressignificar

seus saberes e lançar mão de metodologias que permitam efetivar o ensino, buscando nas relações que estabelecem com os saberes que ensina e com os modos de adquiri-los e de como operacionalizá-los com seus alunos, a fim de tentar superar as exclusões que partem do currículo e de toda a estrutura escolar.

As dinâmicas sociais refletem diretamente na escola, estas mudanças vão trazendo novas demandas à profissão docente. Pode-se destacar alguma delas, como às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que seriam ferramentas valiosas para impulsionar a aprendizagem na escola, mas que exigem em contrapartida políticas públicas e investimentos nessa área. Assim como o benefício das TDIC, há também questões de agravamento por inúmeros fatores de ordem social, como são o caso de temas ligados à saúde pública, doenças epidêmicas, como a dengue, campanhas de vacinação, cárie, piolho, gravidez na adolescência, sexualidade, que passam a figurar como conteúdos e questões a serem tratadas também pela escola.

As demandas sociais como a violência, o *bullyng*, a discriminação, o preconceito, o atendimento aos portadores de necessidades especiais e a exclusão social são questões com as quais a escola se depara algumas oriundas do próprio universo escolar, como é o caso do *bullyng*, e que vão exigindo dos profissionais conhecimentos e habilidades para lidar com todas estas questões. Ao serem inseridas no universo escolar e do professor, por serem tantas as demandas, que o ensino se secundariza, promovendo alterações na identidade profissional e a perda da especificidade da escola que é o ensino-aprendizagem.

Ao realizar um levantamento bibliográfico em sites como o *Google scholar* usando as palavras-chave “Relação pedagógica”, “Ensino e aprendizagem”, “Relação professor e aluno”, “Conhecimento” e “Didática”, priorizando-se a expressão Relação Pedagógica, foram encontrados nos últimos 20 anos, 11 trabalhos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e monografias.

| Ano | Autor | Título | Tipo | Fonte |
|------|------------------------------------|---|------------|-------|
| 2001 | MANCUSO, Livia. | Discutindo articulações possíveis entre os conhecimentos dos alunos e da professora para promover aprendizagens significativas. | Monografia | UFRGS |
| 2010 | FUHR, Liria Maria. | O processo relacional entre o professor e o aluno | TCC | UFRGS |
| 2010 | BAUER, Maria Cristina G. de Souza. | Autoridade na escola: uma relação pedagógica | TCC | UFRGS |
| 2010 | SANTOS, Bruna da Silva. | O movimento na realidade: desafios e perspectivas na relação família/escola | Monografia | UERJ |
| 2010 | SOUZA, Jamine Krause. | Escola: Espaço onde as relações interpessoais e pedagógicas acontecem | Monografia | UNB |

| | | | | |
|-------------|-----------------------------|--|------------|-------|
| 2013 | SOUZA, Cecília de | A importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem | TCC | UNB |
| 2013 | SILVA, Nelma Albino da | A Importância da afetividade na relação professor - aluno | Monografia | UERJ |
| 2013 | PRADO, Natalianne Lemos do. | Afetividade como fator de qualidade na educação infantil: visão de professores. | TCC | UNB |
| 2014 | GOMES, Cláudia Lima. | A importância da relação aluno-professor na aprendizagem. | TCC | UFRGS |
| 2014 | ALVES, Aracele Rodrigues. | A importância da afetividade na relação professor-aluno e no processo ensino-aprendizagem. | Monografia | UERJ |
| 2015 | GOMES, Cláudia Silva. | Tema de casa: relações e sentidos estabelecidos pela tríade professor-aluno-família | TCC | UFRS |

Quadro 1. Levantamento das produções acadêmicas sobre o tema RP.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Mancuso (2001) estudou as relações entre o conhecimento dos alunos e do professor com a finalidade de atribuir significado ao educar/aprender na escola, entendendo assim o aluno como um sujeito sócio histórico e a escola como um local sociocultural. Fuhr (2010) ocupou-se de mostrar que a aprendizagem tem mais sentido quando há vínculos entre o professor e o aluno, despertando nestes a curiosidade para tornar o estudo mais prazeroso e eficaz.

Bauer (2010) buscou compreender as relações conflituosas e entre professor e aluno concluindo que a autoridade é construída na sala de aula nos mais diversos momentos, cujo foco foi identificar como essa autoridade pode ser construída na Educação Infantil. Souza (2010) investigou a importância do espaço escolar para as relações interpessoais e pedagógicas em um colégio específico, o qual se mostrou um espaço de oportunidades e limites, projetados para a prática de ensino-aprendizagem a partir de boas relações interpessoais.

Já Souza (2013) apoiando-se em uma perspectiva histórico-cultural, investigou os fatores que impactam no processo ensino-aprendizagem na relação professor e aluno em uma turma em fase de alfabetização a partir da observação *in loco* das relações que ali se estabeleciam. A análise dos dados coletados levou à conclusão de que a relação afetiva incentiva o interesse do aluno, deixando-o mais motivado e seguro, sendo as próprias estratégias pedagógicas mobilizadas motivadoras e facilitadoras da aprendizagem.

A afetividade na relação professor-aluno também foi o objeto de estudo de Silva (2013), tendo como premissa que o vínculo do afeto é importante em qualquer relação humana. Ela analisa que na atualidade as relações estão distanciadas e banalizadas, sendo essencial o resgate desse aspecto para desenvolver um

ambiente propício que pode motivar o aluno a aprender.

Prado (2013) buscou a visão dos professores de Educação Infantil sobre a afetividade como fator de qualidade através de entrevistas com professores da rede de ensino. Apesar de haver a presença dos Indicadores de Qualidade da Afetividade na prática pedagógica ela era vista a partir do senso comum. Gomes (2014) investigou a relação professor-aluno e como ela pode afetar a aprendizagem identificando nas ações do professor àquelas que impactam na aprendizagem do aluno. Ela conclui que a relação professor-aluno há que se ter o reconhecimento e a amorosidade recíproca para que as aprendizagens ocorram. Além disso, o olhar do professor para o aluno necessita estar isento de pré-conceitos e atento para explorar as potencialidades dos seus alunos.

Alves (2014) tratou da importância da afetividade e de como ela pode ou não auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Através de uma pesquisa de campo e questionário aberto para professores e alunos da rede pública, objetivou compreender as interações afetivas presentes no cotidiano escolar, chegando a conclusão de que o ser humano precisa ser considerado em sua totalidade, e por isso mesmo, a necessidade da afetividade para a construção de conhecimentos.

Gomes (2015) buscou analisar as implicações da tríade professor – aluno – família objetivando compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e as relações que se estabelecem, a partir da demanda do tema de “tarefa de casa”. Para tanto, optou por um estudo de caso, de traços etnográficos, envolvendo seis participantes de cada grupo: professores, alunos e pais ou responsáveis das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí a pesquisa aponta para uma convergência na percepção do sentido do tema de casa na tríade envolvida, porém, estabelecida através de relações conflituosas, principalmente pela incapacidade de autonomia na resolução destas atividades por parte do aluno.

Dos 11 trabalhos selecionados, 10 discutiram a relação professor-aluno e conhecimento ou RP na perspectiva da afetividade e um deles na perspectiva da autoridade e do reconhecimento desta para impactar a aprendizagem. Porém, esse estudo de campo constatou que esta é consequência das interações que ocorrem no espaço da sala de aula.

A exploração bibliográfica permitiu mapear, no período de 2001 a 2015 diferentes trabalhos de conclusão de curso tal como listados no Quadro 01, mas também muitos outros artigos lidos que tratavam deste vínculo na perspectiva da afetividade. Nesse sentido, a RP, tal como foi ressignificada nesse estudo estabeleceu o conhecimento como o mediador do processo de ensino e aprendizagem – a RP, e a Didática como a ciência que permitiu pensa-la para além do campo da afetividade.

Este mapeamento apontou parte do que já foi dito sobre a RP e direcionou a pesquisa para não incorrer em repetições. Identificar que a afetividade foi o termo

mais recorrente quando o assunto é RP, serviu para destacar a importância do tema a partir de diversos olhares. Analisar a RP sob a perspectiva da Didática levou a compreensão de como ela influencia o ensino e a aprendizagem para além da afetividade.

6 | CONSIDERAÇÕES

Pensar os elementos envolvidos na relação ensino e aprendizagem no espaço concreto de uma sala de aula a partir da RP na perspectiva da Didática levou a constatações de que é ela que torna possível a correspondência entre o ensinar e o aprender, entendendo as nuances que ocorrem nesse processo.

A observação *in loco*, estar ali não mais como alunas, mas como pesquisadoras, levou a compreensão de que boa parte das tensões observadas nas práticas educativas ainda encontra-se vinculadas a ideologias enraizadas nos discursos e práticas de professores e outros agentes. Presenciar “as falas” durante um ano em uma sala de aula marcou pelo fato de ainda haver a divisão dos alunos em “bons” e “maus”, classificação esta arbitrária e descontextualizada que não expressa àquilo que o aluno é, mas ocorre pela tensão entre o que ele é e àquilo que a escola espera dele.

O professor quando rotula, compara ou divide sua classe está profetizando e determinando o fracasso ou sucesso dos seus alunos. Esse modo de agir representa a violência simbólica no ambiente escolar que permanece prática naturalizada na vida escolar. A RP tem sido comumente vinculada ao campo das relações afetivas, mas esta tem servido para escamotear negligências e omissões. Compreendê-la a partir da Didática permitiu analisar as dimensões que a compõe, como o currículo escolar, a mediação pedagógica pela via do conhecimento que caracteriza o ensino e a sua função que é garantir a aprendizagem, uma reflexão necessária para o resgate da especificidade do papel da escola, cuja natureza social é um campo ainda aberto há muitas possibilidades.

Este estudo da RP é relevante porque estrutura o que vem a ser o processo de ensino e aprendizagem. Porém, nem sempre a aprendizagem é alcançada e a RP pode ter influência direta sobre isso. O trabalho trouxe contribuições essenciais ao voltar seu olhar para essa especificidade da escola, do ensino-aprendizagem e da profissão docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Covilhã, Pt: Lusosofia, 2009. (Recensão Ana Paula Rosendo)

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto 2007.

CORDEIRO, J. **A relação pedagógica**. In: Universidade Estadual Paulista. PROGRAD. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica**: Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto, Pt: Porto Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p.136-42, jan./jun. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PASSMORE, J. **O conceito de ensino**. London: Duckworth, 1980.

RANGHETTI, D. S. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores**: a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA NUMA METODOLOGIA ATIVA: TUTORIA

Data de aceite: 12/02/2020

Data de submissão: 01/11/2019

Ana Lúcia Carrijo Adorno

Centro Universitário de Anápolis, –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/6408101220267607>

Agnaldo Antônio Moreira Teodoro da Silva

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/8364633860675586>

Eduardo Martins Toledo

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/0737093675215166>

Haydée Lisbôa Vieira Machado

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/6285999496188334>

João Silveira Belém Júnior

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/3649498761050725>

Leandro Daniel Porfiro

Centro Universitário de Anápolis –

UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil

Universidade Estadual de Goiás – UEG, Cursos
de Matemática e Física

Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/5146672358460742>

Pollyana Martins Santana

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Cursos de Engenharia Civil e
Arquitetura e Urbanismo

Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/7028787091171363>

Rhogério Correia de Souza Araújo

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Cursos de Engenharia Civil e
Administração

Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/5300514928453487>

Rogério Santos Cardoso

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/3354576249758273>

Wanessa Mesquita Godoi Quaresma

Centro Universitário de Anápolis –
UniEVANGÉLICA, Curso de Engenharia Civil
Anápolis - GO

<http://lattes.cnpq.br/7637569571499851>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo
apresentar o relato de experiência do projeto de

Tutoria nas disciplinas de Cálculo, no curso de Engenharia Civil do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. Este projeto surgiu com o intuito de minimizar a reprovação e evasão por motivo de dificuldades encontradas no ensino de Cálculo pelos discentes. O projeto fundamenta-se na aplicação da metodologia ativa – sala de aula invertida, para auxiliar os acadêmicos com maiores dificuldades a terem uma efetiva aprendizagem, no qual estimula tanto o aluno com dificuldade quanto o aluno com facilidade, que será o tutor da disciplina, e o discente passa a dedicar ao estudo do Cálculo de forma interacional, colaborativa e ativa, tendo assim uma aprendizagem significativa dos conteúdos, que por hora apresentavam dificuldades. Muito tem se discutido sobre temas relacionados ao ensino do Cálculo, nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Cálculo tem sido foco de diversas pesquisas nacionais e internacionais, por ser alvo de alto índice de reprovação, evasão e trancamento.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa. Ensino-aprendizagem. Tutoria.

PEDAGOGICAL PRACTICE BASED ON AN ACTIVE METHODOLOGY: TUTORING

ABSTRACT: This Project aims to present the experience report of the Tutorial project in the disciplines of Calculus, in the course of Civil Engineering of the University Center of Anápolis - UniEVANGÉLICA. This project was created in order to minimize failure and dropout due to difficulties encountered in the teaching of Calculus by students. The project is based on the application of the active methodology - inverted classroom, to help students with greater difficulties to have an effective learning, which stimulates both the student with difficulty and the student who will easily be the tutor of the subject. The student starts to dedicate to the study of Calculus in an interactive, collaborative and active way, thus having meaningful learning of the contents that presented difficulties. Much has been discussed about topics related to calculus teaching, aspects related to the teaching and learning process of mathematical knowledge. Calculus has been the focus of several national and international surveys, as it is subject to a high rate of failure, evasion and registration suspension.

KEYWORDS: Active Methodology. Teaching-learning. Tutoring.

1 | INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre temas relacionados ao ensino da Matemática, abrangendo todos os níveis de ensino, tais como: fundamental, médio e superior, nos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Cálculo tem sido foco de diversas pesquisas nacionais e internacionais, por ser alvo de alto índice de reprovação, evasão e trancamento.

O Cálculo é uma das principais ferramentas matemáticas, tendo diversas

aplicações científicas e tecnológicas em quase todos os campos das ciências pura e aplicada. Apesar de tantas possibilidades, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem são várias e possui um rendimento e desempenho muito baixos e preocupantes, necessitando investigar os possíveis obstáculos que influenciam no alto índice de reprovação na disciplina de Cálculo, visando fornecer subsídios para minimizar o problema da evasão e repetência, principalmente buscando metodologias que facilitem essa aprendizagem.

No ensino superior, de acordo com Malta (2004), as preocupações convergem para as disciplinas iniciais dos cursos da área das ciências exatas, principalmente devido ao número crescente de reprovações. Em especial, no ensino de Cálculo, existem várias pesquisas que focalizam temas variados, sendo que a maioria trata de diferentes metodologias para a melhoria da aprendizagem, diminuição da evasão e da reprovação.

As discussões sobre este tema são numerosas e, de um modo geral, os estudos direcionam as críticas em relação à qualidade de ensino nos níveis Fundamental e Médio, porém o próprio discurso já demonstra que isso não tem ajudado a mudar este quadro preocupante, ficando uma lacuna no sentido de tentar compreender que tipos de dúvidas, especificamente, os alunos apresentam.

A intenção é buscar alguma modalidade de metodologia que sirva de apoio ao ensino de Cálculo, e que poderia ser proposta para a superação desse problema, a partir da compreensão das dúvidas apresentadas pelos alunos, para que não desistam dos seus sonhos ao esbarrarem num primeiro obstáculo.

De acordo com Cury (2007) é possível entender como se dá o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos por meio de suas produções escritas. Assim, a partir dessas produções pode-se compreender as dificuldades com relação aos conteúdos e, então, torna-se viável a elaboração de estratégias efetivas para a superação de tais dificuldades.

Quando se trata de dificuldades de aprendizagem, o que nos vem à mente são os erros cometidos pelos alunos. Ainda que a influência de outros fatores na aprendizagem, tais como hábitos de estudo, aspectos psicoemocionais e situação socioeconômica, mas ainda é possível entender muitas dessas dificuldades por meio da análise de erros. Nesse artigo propõe-se investigar aspectos referentes ao conhecimento matemático e, portanto, sem um maior aprofundamento nos demais fatores referidos anteriormente. A Análise de Erros, enquanto linha de pesquisa, tem caráter diagnóstico. Com essa compreensão torna-se viável a elaboração de estratégias efetivas para a superação de tais dificuldades, como a utilização de metodologias ativas.

Segundo Nascimento (2002), precisa-se investigar quais obstáculos contribuem, na visão dos alunos, para esse alto índice de repetência e dos professores,

procurando identificar prováveis fatores do fracasso na aprendizagem escolar. Os principais estudos evidenciam que os fatores que mais contribuem para o elevado índice de reprovação na disciplina de Cálculo dizem respeito a vários aspectos relacionados tanto aos alunos, quanto aos professores e à instituição. De acordo com Barreto (1995) as causas que contribuem para o alto índice de repetência em Cálculo são várias e já bem conhecidas, tais como: pouco tempo dedicado ao estudo da disciplina fora da sala de aula, participação limitada nas aulas, falta de hábito constante de realizar consultas a outras fontes de estudo, não procurar o professor para esclarecer dúvidas, desinteresse, falta de esforço para aprender os conteúdos, deficiência de conhecimentos básicos de matemática e preocupação em apenas obter créditos na disciplina e não em aprendê-la.

De acordo com Abreu (2011), na opinião dos alunos, a forma com que aprendem mais o Cálculo em sala são as aulas expositivas tradicionais (30%), seguidas das aulas dialogadas (29%), trabalhos em grupo (18%), aulas práticas (15%) e em atividades de pesquisa (8%). Esses resultados mostram que as aulas tradicionais expositivas são as preferidas, possivelmente pela posição que se encontra o aluno, de que o professor ensina mostrando e o aluno aprende vendo, tendo o professor como o detentor do saber. Os professores devem repensar na forma de ensinar o Cálculo e os alunos devem reconhecer a importância da construção dos conceitos do Cálculo para sua formação.

Salienta-se ainda, segundo Abreu (2011), que tanto os docentes quanto os discentes assumem uma parcela de culpa dos problemas abordados no presente trabalho. Portanto é relevante o reconhecimento de ambas as partes, que é um bom começo para mudanças em sua forma de agir no ambiente acadêmico. Sob essa perspectiva, o processo de construção de conhecimentos da referida disciplina deve ser uma ação conjunta entre alunos, professores e instituição.

Na busca de melhoria destes resultados insatisfatórios da disciplina de cálculo, busca-se na metodologia ativa a sala de aula invertida.

Segundo Valente (2014), a sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning, na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes do aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas.

O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina. Com isso eles planejam a disciplina na qual os alunos realizam, antes da aula, leituras de livros didáticos, assistem a vídeos com palestras e apresentações em PowerPoint com superposição de voz. O tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica.

A metodologia da sala de aula invertida é um dos modelos de ensino mais utilizados nas universidades inovadoras. Sua proposta é prover aulas menos expositivas e mais participativas, capazes de envolver os alunos com o conteúdo.

No modelo da aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula por meio de vídeos-aula, leituras e outros, sendo o tempo de sala de aula liberado para realização de atividades ativas, nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor (DATIG & RUSWICK, 2013).

Em contrapartida, os docentes se vêm diante de turmas heterogêneas em que alguns possuem conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa e outros têm dificuldades e deficiências. O que se pode e deve ser feito é uma assistência a esses alunos e para tanto, espera-se um professor flexível, que utilize novas metodologias e vá além de conceitos, permitindo a aquisição do conhecimento, como uma assistência extraclasse, na forma de tutoria, monitoria, aula particular ou aulas de reforço para pequenos grupos. A metodologia ativa da sala de aula invertida foi utilizada neste projeto na utilização da Tutoria.

A Tutoria ocorre quando um pequeno grupo de alunos trabalha com um tutor, podendo ser um professor ou mesmo um estudante com maiores conhecimentos sobre o conteúdo proposto. A tutoria é comprovadamente de grande eficiência.

Na monitoria, de forma semelhante à tutoria, o professor, um estagiário ou estudante mais adiantado oferece atividades extraclasse, tiram dúvidas de um grupo em uma sala de aula. Entretanto, o número de alunos é maior que na tutoria, mas, mesmo assim, bem menor que em uma sala de aula tradicional, o que possibilita um trabalho mais individualizado.

Não são poucas as instituições de ensino superior que já utilizam o recurso de tutoria. Pode-se melhorar muito os resultados de aprendizagem de seus alunos, utilizando essa metodologia.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Um dos grandes desafios dos professores dos períodos iniciais de graduação com ensino do Cálculo é conseguir diminuir as dificuldades encontradas nesta

disciplina. Para que isto tenha um resultado satisfatório, o uso de várias metodologias auxilia neste procedimento para uma aprendizagem significativa.

O Relato de experiência é sobre a tutoria nas disciplinas de Cálculo, no Curso de Engenharia Civil do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA.

O tutor trabalha com a metodologia da sala de aula invertida. Entende-se que a função do tutor assume várias significações de acordo com o tempo histórico no qual está inserido bem como da estrutura organizativa de cada instituição. Não basta apenas querer ser um tutor, é preciso estar envolvido em todo o processo que o constitui (COSTA, 2013).

O professor precisa ser o primeiro a aceitar o método. A tutoria ocorre com pequenos grupos de alunos, geralmente de 6 a 8 alunos, e cada grupo tem um tutor. Os tutores são alunos da própria sala de aula que possuem maior facilidade de aprendizagem na área de matemática e tem perfil de colaborador e disponibilidade para estudar o conteúdo e as listas de exercícios antecipadamente. O professor oferece textos e atividades aos tutores, extraclasse, para se prepararem para a tutoria na aula seguinte.

O grupo de cada tutor é escolhido aleatoriamente, até para que não fiquem alunos já acostumados a depender de outros colegas, para que haja maior interesse e integração entre o grupo.

O professor divide o tempo da aula entre teoria e a aplicação da teoria. Após ser ministrado o conteúdo, os grupos se reúnem para realizar as atividades, com auxílio dos tutores, mas com o professor acompanhando o aprendizado do aluno. Ele traz dúvidas, raciocínios e discussões sobre o assunto.

A tutoria possibilita um trabalho mais individualizado, dando maior atenção aos alunos sem conhecimentos anteriores ou com problemas de aprendizagem. Nesse momento eles têm mais liberdade de expor suas dificuldades.

É criada uma conta no WhatsApp do grupo dos tutores com o professor e outras contas de cada grupo com o seu tutor, onde o objetivo é estar constantemente sanando dúvidas à medida que aparecem, com um acompanhamento constante, mesmo à distância. É muito interessante, pois no grupo sempre tem a manifestação de algum aluno que consegue resolver sem o tutor, mostrando o interesse dos outros discentes em mostrar que são bons também.

Cada tutor recebe um certificado de horas/aula extra, em função da preparação para a tutoria em sala de aula, estimulando a participação dos mesmos.

O objetivo desse artigo foi o de discutir e apresentar as experiências que estão sendo realizadas e como a sala de aula invertida pode auxiliar na renovação do ensino superior, sendo neste caso o relato de experiência com a Tutoria. O desejo é que gradativamente o sistema educacional superior se aproprie dessas ideias e as transforme em uma prática educacional e social produtiva para todos,

principalmente para os professores e alunos.

3 | DISCUSSÃO

Em alguns casos os professores estão sabendo explorar esses recursos, integrando-os às atividades que realizam. Porém, a maioria está se sentindo desconfortável com o fato do aluno não estar “prestando atenção” no que está sendo exposto pelo professor. Esses fatos têm mobilizado muitos coordenadores e professores dos cursos de graduação das instituições de ensino superior. Há um grande interesse em mudar e propor algo inovador, que possa resolver o problema da evasão, da falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, conseqüentemente, o alto número de repetências em disciplinas, especialmente de Cálculo.

A sala de aula invertida tem sido uma solução implantada em universidades de renome. Os estudos sobre a percepção, bem como sobre o desempenho dos alunos, apresentam resultados positivos. Além disso, essa metodologia está fundamentada em diversas teorias e concepções sobre aprendizagem que indicam que os resultados educacionais podem ser muito mais promissores do que o processo de ensino tradicional, baseado somente em aulas expositivas. Por outro lado, posições inovadoras como essas têm seus pontos negativos, como também foi discutido.

O projeto sobre tutoria, desenvolvido nesta instituição particular de Ensino Superior, surge do desenvolvimento da consciência, do controle, da gestão do tempo, da organização das tarefas como essencial para a promoção da aprendizagem. Tais achados indicam que o fundamental para os estudantes foi ultrapassar o plano das aprendizagens baseadas na memorização de conteúdos e atingir o plano das aprendizagens conscientes, intencionais e estratégicas, as quais foram trabalhadas na tutoria. Ao final, os envolvidos apresentaram desempenhos bem positivos, mais autônomos e comprometidos em relação à sua aprendizagem. Na Tutoria, não só o professor ensinou e produziu pensamento crítico, orientando os tutores, mas também os estudantes e os tutores aprenderam juntos, sistematizando diferentes pontos de vista. Essas conclusões mostram que a proposta de ensino tutorial possibilita a construção de uma aprendizagem baseada na consciência e no autocontrole.

Inadvertidamente se poderia pensar que a tutoria é uma modalidade de ensino fácil; porém, ao contrário, ela é uma prática exigente, que requer acompanhamento e cuidado constantes na formação e na qualificação dos tutores e muito empenho dos professores orientadores. No Ensino Superior, assumir essa proposta pedagógica pode trazer avanços para a aprendizagem dos estudantes.

4 | CONCLUSÃO

A sociedade atual está cada vez mais exigente, buscando profissionais com soluções práticas e imediatas para os problemas de suas respectivas áreas. Desta forma, é de extrema importância que os alunos, ao cursarem a disciplina de Cálculo, aprendam não só a resolver expressões ou equações, mas que compreendam a sua finalidade aplicada à realidade, resolvendo problemas que são de interesse social.

A Tutoria foi proposta com a finalidade de auxiliar o professor, o aluno, a Instituição e, enfim, a sociedade, propiciando que o acadêmico de Cálculo se destaque nos horizontes de seu curso com maiores ambições e com maior poder de decisão, conseguindo conhecer, reconhecer, reproduzir e criar mais aplicações de toda a ciência estudada em sua vida acadêmica.

Com a utilização da tutoria como metodologia ativa, pode-se observar o aumento na presença e participação em sala de aula; melhor relacionamento e companheirismo entre os colegas; apoio ao professor nas atividades; atendimento mais individualizado com maior aprendizado; mediação das dificuldades do conteúdo e alunos; estabeleceu contato permanente com os alunos e professor. Principalmente que há sempre um ganho em relação a metodologia tradicional, no sentido da aquisição efetiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, O. H. **Discutindo algumas relações possíveis entre intuição e rigor entre imagem conceitual e definição conceitual de ensino de limites e continuidade em cálculo I**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

BARBOSA, M. A. **O insucesso no ensino e aprendizagem na disciplina de cálculo diferencial e integral**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR – Curitiba, 2004. [3] A. Barreto, O ensino do cálculo I nas universidades. Informativo da Sociedade Brasileira de Matemática, SBM, n.6, 1995.

BARBOSA, Maria de Fátima S. O.; REZENDE, Flávia. **A Prática dos tutores em um programa de formação pedagógica a distância: avanços e desafios**. Interface (Botucatu), Botucatu, v.10, n. 20, dez. 2006. Acesso em: 03 julho 2019.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Educação a distância no Brasil**. Maringá: Eduem, 2013.

CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Porto Alegre: Autêntica, 2007.

DATIG, I.; RUSWICK, C. **Four Quick Flips: atividades for the information literacy classroom**. College & Research Libraries News, v. 74, nº 5, 2013. Disponível em: <http://www.techsmith.com/flipped-classroom.html>. Acesso em: 03 julho 2019.

MALTA, I. **Linguagem, leitura e matemática**. In CURY, H. N. Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p 41-62.

NASCIMENTO, J.L. **Matemática: conceitos e pré-conceitos**. In: Educação em Engenharia:

metodologia (Pinto, D.P. e Nascimento, J.L, eds) pp 247-295, São Paulo: Mackenzie, 2002.

PRADO, I. G. **Ensino de Matemática: O Ponto de Vista de Educadores e de seus Alunos sobre Aspectos da prática pedagógica**. Rio Claro 2000. 255f. Tese de Doutorado – Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências exatas (UNESP).

SOARES, E.M.S. e SAUER, L.Z. Um novo olhar sobre a aprendizagem de matemática para a engenharia. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014. Editora UFPR 85, 2014.

PENSAR A PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE

Data de aceite: 12/02/2020

Data da submissão: 12/11/2019

Warley Carlos de Souza

Professor Instituto de Ciências Biológicas, Curso de Educação Física; Universidade Federal do Mato Grosso. Contato: warleycarlos@yahoo.com.br <http://lattes.cnpq.br/5082809234439322>

Mauro José de Souza

Professor Instituto de Ciências Biológicas, curso de Educação Física, Universidade Federal do Mato Grosso. Contato: maurimsouza@gmail.com
CV: <http://lattes.cnpq.br/6373606398388352>

Egeslaine de Nez

Professora do Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Mato Grosso. Contato: e.denez@yahoo.com.br <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

RESUMO: O presente trabalho objetivou relatar ações desenvolvidas no projeto, que tem como premissa pensar a prática na perspectiva da socialização profissional, desenvolvido no curso de Educação Física UFMT/CUA. Discutiu a importância da produção do conhecimento na formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica dos profissionais de ofício presentes na escola, assim como na formação inicial dos futuros professores. Expõe alguns

problemas enfrentados atualmente no ambiente escolar têm início na falta de embasamento teórico capaz de sustentar esta ação, dificultando o trabalho coletivo. Aponta o conhecimento epistemológico como base de sustentação para garantir uma formação continuada mais qualificada, facilitando o trabalho coletivo no interior da escola, e apresenta o esboço inicial de subprojetos facilitadores desta ação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Produção de conhecimento, Escola.

THINKING PRACTICE IN THE PERSPECTIVE
OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION:
CONSIDERATIONS OF THE APPROACHING
BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

ABSTRACT: The present work aimed to report actions developed in the project, which has as a premise to think of the practice in the perspective of professional socialization, developed in the Physical Education course UFMT / CUA. He discussed the importance of knowledge production in continuing education and its repercussions on the pedagogical practice of the craft professionals present in the school, as well as the initial training of future teachers. It

exposes some problems currently faced in the school environment beginning in the lack of theoretical foundation capable of sustaining this action, making collective work difficult. It points out the epistemological knowledge as a basis of support to ensure a more qualified continuing education, facilitating the collective work inside the school, and presents the initial sketch of subprojects facilitating this action.

KEYWORDS: Teacher training, Knowledge production, School.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar a prática fundamentalmente é o momento que a epistemologia se faz presente na ação docente, tal processo amalgamado com método será capaz de produzir um profissional que seja atualizado, que seja capaz de produzir práxis em suas ações pedagógicas cotidianas, par tanto, a formação se torna fundamental para construção efetiva do professor.

Nas palavras de Freire, 1991:

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 14 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se torna educador permanentemente na prática e na reflexão dessa prática (p.32).

Nessa perspectiva, o professor se forma cotidianamente, com aproximações e distanciamentos do seu campo de atuação. Assim, a formação inicial necessita ser pensada sempre, não com complementações, e sim pensando a realidade onde as ações docentes ocorrem, ou seja, a escola.

Sendo a realidade alienada, fragmentada e contraditória, o professor que atua imerso nesse contexto, necessita de auxílio para transformar tais características em atos pedagógicos. Demo, 2002, afirma que *“a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da formação do professor”*, (p.79). Continua o autor: *“o professor tem a responsabilidade de formar pessoas, portanto, torna-se fundamental que este tenha uma boa formação”*.

O currículo escolar é composto por diversas áreas e aborda diferentes aspectos desta realidade que se inter cruzam de maneira indissociada no interior da escola, apresentando a finalidade de orientar e organizar a prática pedagógica neste contexto. Uma de suas particularidades é o ser humano em formação, comumente chamado de aluno. No entanto, para aprofundar o olhar sobre o discente em formação torna-se necessário também considerar, outro agente do processo educacional: o professor.

O entendimento desta complexidade passa por considerar, dentre outros aspectos, as ações pertinentes a estes dois sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. O olhar sobre estas múltiplas particularidades nos remete consequentemente para maneiras distintas de discursar sobre a ação educativa,

tendo em vista a amplitude que envolve a formação destes. Estes discursos são oriundos de seus respectivos históricos de vida, no interior dos quais estão presentes as experiências e vivências oportunizadas pela formação acadêmica.

Na esteira da pluralidade que envolve este fenômeno, encontram-se também as diretrizes curriculares e legislativas, que objetivam modificação nos conceitos e ações ocorridas no interior das unidades escolares. Nesta ótica, absorvem as transformações sociais e interesses políticos envolvidos na reconfiguração constante de suas proposições.

Os conceitos contidos na legislação e nas proposições curriculares objetivam um novo perfil de professor, que seja capaz de atuar como mediador de uma educação que se propõe a transformação social e disseminação de valores de participação cidadã, (BRASIL, 1996).

No entanto, uma leitura mais atenta destas diretrizes, refletida em seus determinantes políticos e ideológicos nos permite inferir que a tradução prática deste contexto aponta para a necessidade de preparação desse profissional para fazer cada vez mais, em um espaço cada vez mais precário em estruturas físicas e de formação desse profissional.

Decorre daí algumas incoerências que acabam por se constituir na gênese de alguns conflitos que surgem no interior da escola. A escola apresenta-se como um espaço dinâmico e em permanente construção e desconstrução, algumas vezes na vanguarda dos grandes debates educacionais postos em questão, outras vezes apresentando-se com total alienação acerca da sociedade que a cerca.

Imerso nesta realidade, os professores são confrontados diariamente com a necessidade vital de formação contínua, no sentido de ajustar sua prática às mudanças que se sobrepõem, seja no tocante aos processos de ensino e aprendizagem, seja no entendimento das grandes questões sociais e políticas envolvidas, as quais potencialmente podem interferir nas relações de trabalho e ensino, SOUZA, 2013.

Nessa direção, em decorrência das grandes mudanças ocorridas no capital, as quais nos encaminham na direção da falência dos princípios iluministas, a formação humana não se prioriza mais nos espaços sociais, sobretudo na escola, sofrendo uma espécie de enfraquecimento contínuo no tocante a seus verdadeiros pressupostos epistemológicos. Tal premissa acaba enfraquecendo as relações no interior das unidades escolares. Pois, os mais pobres recebem uma educação que visa a formação humana enfraquecida, em função de seus professores não possuírem uma formação que fortaleça a humanidade, GENTILI; McCOWAN, 2010.

De acordo com esta ótica, e devido às próprias condições de trabalho disponibilizadas, os profissionais do ensino acabam por privilegiar uma prática conteudista, imediatista e fragmentada, contrariando os próprios pressupostos

teóricos que avançam na direção de uma educação que objetiva em essência a emancipação dos sujeitos envolvidos, SOUZA, 2013.

Assim, a prática pedagógica atual acaba por se associar ao neo-tecnicismo, influenciando sobremaneira nos processos de formação profissional, favorecendo uma espécie de ceticismo epistemológico capaz de interferir significativamente no desenvolvimento de uma reflexão sobre a realidade social explicitada. Em decorrência disso, suas influências se estendem ao desempenho destes mesmos profissionais, quando analisadas suas atuações nos diferentes segmentos de ensino existentes Gatti, 2003.

Em tese, tanto a formação inicial como a ofertada pelas agências de fomento da educação em qualquer nível de ensino, tem no cotidiano seu foco principal. Diante de tais premissas, o projeto pensar a prática na perspectiva da socialização profissional, partiu da premissa do materialismo sócio-histórico e dialético, por meio do qual se produz teoria a partir do pensar a prática.

A esse respeito Gadoti, 1992, realiza afirmações pertinentes:

E quando um educador se interroga sobre suas finalidades, sobre a finalidade de sua empresa, ele filosofa e também se educa. A educação dos educadores começa por um ato pelo qual o homem tem a possibilidade de ser um homem, quer dizer, decidir sobre a escolha de seus fins. p. 31.

No contexto deste estudo, representa uma possibilidade de acadêmicos e professores produzirem juntos a teoria a partir do contexto escolar. Ação esta a ser viabilizada a partir dos referenciais teóricos priorizados, elencados na direção de iluminar os conflitos imediatos presentes na concretude escolar, trazendo aos mesmos a compreensão histórica presente nesta ação. Iluminar este contexto significa, portanto, não reforçar atitudes de reforço ao presentismo, pois como afirma SOUZA, 2013: *“O esvaziamento dos conteúdos reforça o presentismo, ou seja, a falta de compreensão de que os conteúdos a serem tratados na formação dos professores deveriam ter sentidos e significados históricos (pág. 60-61)”*.

O projeto em questão objetiva, numa relação dialética, pensar a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física conjuntamente com a formação continuada dos docentes que atuam na unidade escola parceira. Para tanto, compreendemos a formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que se concretiza em múltiplos espaços e atividades, envolvendo múltiplos contextos e diferentes sujeitos que influenciam nesta ação, não se restringindo a cursos e treinamentos, podendo favorecer a apropriação de conhecimentos, estimulando a busca de outros saberes.

A esse respeito Gatti (2003), realiza afirmações pertinentes: a formação em contexto visa promover mudanças em cognições e práticas, no intuito de que por meio da oferta do conhecimento e informação dos conteúdos, trabalhe a racionalidade

dos profissionais, para produzir, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em posturas e práticas de agir (práticas pedagógicas).

As palavras da autora nos remetem na direção da formação em contexto, a qual garante ao docente a possibilidade de acompanhar as mudanças sociais, bem como, as mudanças pedagógicas que estão sempre presentes na escola. Nesse espaço de discussão, a dualidade entre escola e universidade perde força e passa a ser repensada.

É sabido que, no contexto da universidade as críticas são contundentes aos docentes que atuam na escola, por entender que esses em suas ações cotidianas não produzem teoria, muitas vezes limitando suas ações pedagógicas ao caráter reprodutivista. Por sua vez, os professores que atuam nas unidades escolares da educação básica, acusam os docentes da universidade de um distanciamento pedagógico real sobre o qual tentam discursar, e sobre o qual repousa uma espécie de abismo existencial.

Por força do modelo e condições de formação de professores em nosso país, essencialmente envolvidos nesses dilemas, e influenciados pelos reflexos desta discussão, os acadêmicos acabam por apresentar atitudes de pré-conceito com relação a escola, estimulando a lógica segundo a qual, embora façam um determinado curso de licenciatura, não se reconhecem atuando no espaço da escola, SOUZA, 2013.

A fixação do acadêmico da licenciatura em estudos que debatem a licenciatura é fundamental, sobretudo, quando essa formação se faz associando a força e o conhecimento do jovem acadêmico, com a experiência e a sagacidade dos docentes que atuam na escola. Assim:

“A formação continuada deve partir do diálogo feito entre a realidade externa a escola e o ambiente interno a ela, ou seja, uma possível socialização entre esses meios. Por socialização entende-se um conjunto de práticas de trocas culturais entre os sujeitos e a sociedade a qual estão inseridos. A socialização se torna espaço de produção, transmissão e reprodução de modos de pensar, sentir e de se relacionar (SEFTON, 2013, p.67)”.

A formação de professores pela perspectiva da socialização que ocorre entre o profissional da educação atuante e os futuros profissionais torna-se relevante, pois considera possível se ter no mesmo espaço professores de ofício e os que estão a se formar na graduação. Os reflexos deste contágio podem originar ricas e variadas experiências capazes de contribuir significativamente para a formação e qualificação de todos os envolvidos.

Se por um lado, os professores de ofício têm a oportunidade de relatar aos estudantes e aos demais colegas as peculiaridades do fazer prático, por outro, os estudantes em formação poderão confrontar estas informações aos referenciais teóricos e epistemológicos que dão sustentação a estas ações.

Assim, os professores atuantes são motivados a dialogar sobre as principais dificuldades encontradas no fazer da sua profissão, bem como apontar as problemáticas e idiosincrasias presentes dentro e fora da escola, as quais direta ou indiretamente afetam suas ações cotidianas.

Nesta mesma direção, os estudantes em formação, imersos no universo da academia, e a partir desta vivência in loco, tem a oportunidade de refletir sobre o conhecimento tácito e explicitado naquele contexto, podendo relacioná-lo com os referenciais teóricos estudados, ampliando suas visões sobre a realidade.

Baseando-se nesta troca de experiências, torna-se possível uma reflexão conjunta, a partir da qual se estimule uma análise crítica acerca das contingências aos quais estão expostos e como resultado desta ação, possam elaborar em conjunto, estratégias no sentido da minimização dos conflitos apresentados.

Considerando estes aspectos, a formação continuada pela perspectiva da socialização concretiza-se através da valorização das situações concretas vividas no cotidiano da ação educativa, e neste sentido, estimulando um tipo de investigação denominada pesquisa ação, objeto do presente estudo.

2 | METODOLOGIA

O projeto foi realizado em uma escola municipal da cidade de Pontal do Araguaia/MT, situada entre os estados de Goiás e Mato Grosso, vizinha ao município de Barra do Garças. Localizada na periferia da cidade, atendendo alunos oriundos da zona rural e urbana, a escola apresenta características que explicitam as contraditórias relações sociais e culturais de seus integrantes.

Sendo assim, as discussões ora apresentadas tiveram sua gênese em análises oportunizadas a partir de encontros quinzenais dos pesquisadores com os profissionais da educação presentes na referida escola. Para coleta de dados foi utilizada a pesquisa ação como metodologia, pois, não poderíamos pensar em dificuldades para a escola, reforçando o pré-conceito existente.

A pesquisa ação é uma metodologia que aproxima ensino e pesquisa, por sumariamente apresentar o processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação (Thiollent, 1998). Nesse viés, a pesquisa ação no âmbito do desenvolvimento de professores, objetiva uma reflexão sobre as atitudes dos envolvidos, numa perspectiva de melhoria na consciência profissional, além de ampliar os conhecimentos sobre as problemáticas identificadas pelos participantes ou proposta pelo pesquisador no campo da prática pedagógica.

O grupo focal foi utilizado para coleta de dados e conhecimento sobre a realidade específica da unidade escolar. Outro instrumento utilizado foi um questionário, que tinha como premissa básica ampliar o conhecimento sobre os

professores atuantes na escola, facilitando um melhor entendimento das questões levantadas. O mesmo foi respondido individualmente, sem a necessidade de identificação.

Partiu-se de um universo de 27 professores, integrantes da escola em questão. No momento da realização do grupo focal todos os profissionais foram dispostos em um círculo, e deveriam responder as perguntas: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? O que é considerado problema pedagógico em sua escola? Como são resolvidos os problemas pedagógicos em sua escola? Qual sua contribuição para o trabalho coletivo em sua escola? Qual a interferência das políticas internacionais nos trabalhos da escola?

Este bloco inicial de questões objetivou mapear a compreensão de cada componente do grupo sobre a temática exposta. Essas perguntas foram respondidas de maneira coletiva, no interior do próprio grupo, tendo sido verbalizadas oralmente.

Neste contexto, observou-se que, de maneira geral, os professores optaram por falar de sua formação inicial e seus cursos de graduação, numa espécie de promoção e valorização pessoal, negligenciando análises sobre as outras questões apresentadas. Nas poucas vezes em que as outras questões foram citadas, a visão apresentada pareceu simplista, fragmentada e descontextualizada.

Os resultados obtidos nesta etapa atestam que a grande maioria dos professores envolvidos nesta investigação possui sua formação inicial em Pedagogia. No entanto, encontrou-se também profissionais graduados em outras áreas do conhecimento como Educação Física, Matemática, Letras, Geografia e História.

Todos afirmaram possuir especialização *latu-senso*, sendo a grande maioria na área da psicopedagogia, um dos poucos cursos oferecidos na região neste nível de ensino. Apenas um dos professores afirmou ter ingressado em um programa de mestrado, não sendo possível dar continuidade a estes estudos em função de dificuldades de ordem prática relatados pelo mesmo.

Após todos responderem oralmente as questões, foi solicitado aos professores que respondessem por escrito às mesmas perguntas, o que foi viabilizado através de um questionário impresso entregue aos mesmos.

Os professores deveriam redigir suas respostas em casa, para posterior devolução aos pesquisadores. Objetivou-se com esta ação, diagnosticar possíveis alterações no teor das respostas, considerando as informações obtidas através do grupo focal. Neste sentido, esta hipótese não se consolidou quando da devolutiva das respostas transcritas.

Tanto nos relatos transcritos quanto nos relatados oralmente, os principais problemas pedagógicos apresentados pelos sujeitos investigados estiveram relacionados três principais fatores, a saber: o uso indiscriminado por parte dos alunos da tecnologia em sala de aula, a relação entre a escola e a família e por fim

a própria relação entre os profissionais da escola.

Tendo em vista as três categorias elencadas, foram oportunizados debates envolvendo estes temas, foram sugeridas leituras, várias reflexões foram estimuladas com vistas a perceber alternativas de supressão e/ou minimização das principais dificuldades levantadas.

Na direção de efetuar uma análise de conjuntura, utilizamos um texto sobre formação em contexto para subsidiar o debate inicial. Viabilizou-se assim a construção de uma reflexão coletiva sobre o perfil dos jovens na atualidade, possibilitada a partir de uma ação conjunta entre acadêmicos e profissionais da escola.

Buscou-se, por meio de uma reflexão dialética, favorecer uma aproximação entre as categorias elencadas e realidade escolar vivenciada. Assim, perfil dos jovens, relações entre família e escola e trabalho escolar coletivo foram pensados em suas múltiplas possibilidades de interação e diálogo.

A partir da ótica dos debates oportunizados nesta ação, foi constatado que as principais dificuldades apresentadas eram, essencialmente oriundas das dificuldades provenientes da própria dinâmica escolar, que envolve prioritariamente o trabalho coletivo entre os pares, o qual senão inexistente, pareceu bem dificultado. Nesse sentido, própria dinâmica escolar estaria contribuindo para dificultar as ações pedagógicas coletivas, gerando reflexos nas relações entre a família e a escola e conseqüentemente nas ações e perfil discente.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÕES

Este estudo facilitou a aproximação entre os acadêmicos do curso de Educação física com os denominados profissionais de ofício da escola. Essa socialização permitiu um maior intercâmbio entre escola e a universidade, facilitando o pensar à prática profissional.

A complexidade desta relação supõe um pensar dialógico capaz de permitir um melhor entendimento da problemática envolvida. Esta dialética suscita e reconhece conhecimentos e ações muitas vezes controversas que deverão ser percebidos como contradições e não como elementos antagônicos que se opõem.

Assim, este processo contribui significativamente para a formação inicial dos futuros licenciados, ao mesmo tempo que alcança o contexto específico da atuação dos profissionais de ofício presentes na escola investigada, proporcionando uma reflexão sobre a ação.

O entendimento fruto dessa práxis pode suscitar uma nova compreensão do fenômeno estudado, e conseqüentemente oportunizar bases para sustentar novas ações pedagógicas concretas no seio do universo refletido.

Para os acadêmicos representa uma formação inicial mais qualificada, com suporte na realidade concreta em que atuarão. Para os profissionais atuantes neste contexto, uma prática de formação continuada que foge significativamente dos moldes das práticas cotidianas que lhe são oferecidas em cursos regulares destinados a este fim e avança na direção de uma formação em contexto qualificadamente melhor e mais adequada aos reais problemas enfrentados cotidianamente pela comunidade escolar.

Como resultado preliminar desta ação, foram organizados subprojetos, ainda em fase embrionária, mas que já representam ações pontuais a serem desenvolvidas. Estes subprojetos em síntese buscam ampliar o conhecimento teórico de todos, aprofundando as discussões epistemológicas das temáticas elencadas com vistas a subsidiar as ações metodológicas no ambiente escolar. Em virtude da fase inicial em que se encontram, serão objetos de futuras discussões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desse projeto permitiram que os profissionais da escola fossem vistos e ouvidos em suas necessidades específicas, no contexto de suas práticas pedagógicas cotidianas. Ofereceram a cada um dos profissionais a oportunidade de socializar suas práticas, bem como seus anseios e necessidades, trazendo à tona as contradições e angústias presentes no contexto envolvido.

Por sua vez, os acadêmicos envolvidos puderam confrontar os referenciais teóricos estudados às reais condições existentes no ambiente escolar, o que estimulou um olhar mais ampliado sobre a ação. A socialização destas práticas possibilitou a todos ampliação no entendimento da complexidade do trabalho pedagógico, e a proposição de projetos desenvolvidos conjuntamente com acadêmicos do curso de Educação Física com os professores da unidade escolar.

Projetos que tinham como objetivo debater e aprofundar em questões como: relações no contexto das ações pedagógicas, o uso da tecnologia no cotidiano escolar. Bem como, no contexto da universidade os acadêmicos optaram por desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso, com temáticas oriundas dos debates, assim, a inclusão escolar, a violência simbólica, a formação humana como elemento de centralidade na formação de professores, estão sendo objeto de estudos por parte dos acadêmicos.

A educação é um lugar de interpelação e de interrogação filosófica por excelência, na medida em que muito particularmente, a educação é um lugar onde o homem se interroga, responde diante do outro e para si mesmo, ao problema do sentido da existência, de seu-ser-no mundo GADOTTI,1992,p. 31.

Sendo assim, e compreendendo que as mudanças se constroem em conjunto,

o pensar a prática na perspectiva da socialização profissional se tornou o carro chefe de nossas ações.

O presente estudo demonstra que no universo pesquisado houve um avanço inicial coletivo do conhecimento epistemológico. Somado a isso, percebeu-se uma maior motivação para a busca do conhecimento científico, entendendo que este permitirá pensar a prática, subsidiando as ações pedagógicas. Cientes de que, ainda em fase inicial, este projeto já contribui com elementos de reflexão mais ampla e concisa sobre o universo pesquisado.

Permite ainda desmistificar as relações postas entre a escola e universidade, mostrando que não necessita existir um antagonismo entre essas instituições e que a socialização permite espaço de produção, reprodução e transmissão do conhecimento, trazendo benefícios a todas as partes envolvidas.

A partir do exposto, nota-se que é necessário estreitar as relações entre a escola e a universidade, contribuindo assim de maneira significativa tanto para uma formação inicial mais qualificada dos licenciados quanto para uma formação continuada em contexto de professores de ofício.

Entendendo que a educação realiza a mediação entre o passado e o futuro fundamental se faz colocar no mesmo espaço para debater, analisar, compreender explicar a multiplicidade de atividades que favorecem e/ou dificultam as ações docentes, os professores e acadêmicos do curso de educação física.

Diante disso:

Qualidade para poucos é privilégio, e educação é direito é fator fundamental para o resgate de uma dívida social histórica, que exige a inclusão, na escola, dos 60 milhões de brasileiros com 15 ou mais, que não tiveram possibilidade de concluir sequer a escolaridade fundamental, GENTILLI E MCCOWAN, 2010, p.31.

Assim, o encontro entre universidade e escola fundamental, foi imperativo para que alternativas de reflexões e mudanças possíveis que qualifiquem o processo de ensino aprendizagem no município do Pontal do Araguaia. Qualidade socialmente referenciada essa que nos possibilita pensar a prática para auxiliar na construção de uma escola primordialmente crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 de Julho de 2018.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 10ed. Petrópolis: vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: primavera, 1991.

GADOTTI, Moacir. **A Educação Contra a Educação**. São Paulo; Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete . **A Formação continuada de professores:** a questão psicossocial. Cadernos de pesquisa, n. 119, Campinas; p. 191-204, 2003.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a Escola Pública.** Petrópolis- RJ; Vozes, 2010.

SEFTON, Ana Paula. **Prática docente e socialização escolar para as diferenças:** um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIMA. Jorge Ávila de. **As culturas Colaborativas na Escola:** estruturas, processo e conteúdos. Cidade do Porto; Portugal; Porto Editora.

SAVIANI. Demerval. **Educação:** do senso comum a consciência filosófica. Campinas; autores associados, 1993. (coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Warley Carlos. **Formação em contexto de professores de Educação Física escolar:** uma possibilidade. Revista de Educação Dom Alberto, n. 3, v. 1, jan./jul. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação,** São Paulo: Cortez, 1998.

INOVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM ESTÉTICA ATRAVÉS DO USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

Data de aceite: 12/02/2020

Luciana Vieira Queiroz Labre

Doutora. Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. luciana.labre@docente.unievangelica.edu.br

Marcio Marques de Oliveira

Especialista. Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. marciomdeoliveira@hotmail.com

Rubia de Pina Luchetti

Doutora. Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. rubia.luchetti@unievangelica.edu.br

Viviane Antonio Abrahão

Mestre. Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA. Viviane.abraha@unievangelica.edu.br

Allyson Barbosa da Silva

Especialista. Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA Allyson.silva@unievangelica.edu.br

RESUMO: A educação no século XXI estará atrelada ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, de compreensão e de

solidariedade humana. A mudança tecnológica, busca condições para ancorar a preparação do profissional do futuro o que requer uma estratégia diferenciada. As tecnologias de informação e comunicação estão modificando as situações de ensino e mercado de trabalho. O objetivo deste artigo foi descrever os resultados de utilização de uma TIC (SOCRATIVE) em sala de aula na disciplina Agressão e Defesa, do curso superior de tecnologia em Estética e Cosmética da UniEvangelica. Durante o período letivo o aplicativo foi utilizado com muita frequência praticamente em todas as aulas seja como ferramenta de feedback ou avaliação instantânea para verificação da assimilação do conteúdo apresentado. Também foi utilizado em todas as devolutivas das avaliações do semestre tendo nesta uma das mais importantes aplicações e foram indagadas sobre a importância desta metodologia com a utilização do Socrative de um total 56 alunas 73,2% responderam Muito Importante, 23,2% responderam que foi importante, para 1,8% a utilização desta ferramenta foi indiferente, 1,8% pouco Importante e finalmente 1,8% assinalou a alternativa nada importante. No tocante a utilização deste aplicativo como um dos componentes das notas totais das avaliações foi evidenciado que a possibilidade de gamificação

permitindo o acesso pelo aluno (a) em qualquer momento para realização das tarefas propostas foi fator amplamente elogiado por parte destas. Enfim, grande parte dos acadêmicos aprovaram a utilização da ferramenta e de metodologias ativas o que lograram êxito no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Aprendizado. Ferramentas de ensino.

INTRODUÇÃO

A educação atual visa preparar os discentes para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, equipando-os com qualidades como iniciativa, atitude e adaptabilidade (VALENTE, 2014).

A mudança tecnológica é a regra, buscar condições para ancorar a preparação do profissional do futuro requer uma estratégia diferenciada (STRECK et al,2008). Este profissional deverá interagir com máquinas sofisticadas e inteligentes, será um agente no processo de tomada de decisão. Além disso, o seu valor no mercado será estimado com base em seu dinamismo, em sua criatividade e em seu empreendedorismo.

O ensino superior enfrenta atualmente dois grandes desafios. Um é sobre as salas de aula cada vez mais vazias, ou quando o aluno está presente, ele está fazendo outra coisa diferente do que acompanhar a aula. Outro desafio é a incapacidade de atender a grande demanda do número de alunos que querem ingressar no ensino superior. A universidade, neste contexto, tem seu papel ampliado (CAMILLO,2017).

Na perspectiva do trabalho na sociedade do conhecimento, a criatividade e a disposição para capacitação permanente serão requeridas e valorizadas. As tecnologias de informação e comunicação estão modificando as situações de ensino e mercado de trabalho. Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a aprendizagem baseada em problemas (PBL). A dificuldade com essas abordagens é a adequação do problema de acordo com o currículo que está sendo trabalhado e com o nível de conhecimento dos alunos. Essas dificuldades têm sido superadas à medida que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) estão sendo utilizadas na educação e passam a fazer parte das atividades de sala de aula. Essas tecnologias têm alterado a dinâmica da universidade e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor (NASCIMENTO et al,2019).

A integração das TICS nas atividades da sala de aula tem proporcionado aulas dinâmicas, interativas e com melhor aproveitamento de conteúdo. As TICs

vieram para somar, para agregar, integrando-se com o formato tradicional do ensino, proporcionado o que é conhecido como *blended learning* ou ensino híbrido. (VALENTE,2014).

O *socratic* é um aplicativo que permite a interação entre professor e aluno por meio de smartphone, tablet ou computador através ambiente virtual permitindo ao professor elaborar testes que podem ser administrados conforme necessidade antes, durante ou após a metodologia educacional de escolha para a administração dos conteúdos. Em seu site oficial, na página inicial, é definido como sendo “Seu aplicativo de sala de aula para diversão, engajamento efetivo e avaliações on-the-fly”, tendo a diversão como meio de incentivo para o engajamento do aluno ao conteúdo administrado.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é descrever os resultados de utilização de uma TIC (SOCRATIVE) em sala de aula na disciplina Agressão e Defesa, do curso superior tecnológico em Estética e Cosmética da UniEvangelica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Apresentação da ferramenta aos docentes ocorreu no no primeiro dia letivo na matéria Agressão e Defesa tendo exposto tecnicamente suas funcionalidades, objetivos esperados e as facilidades advindas da utilização desta. Para a realização desta atividade foi projetado em slide a imagem do código QR referente ao endereço da home page. Já na tela inicial do *Socratic* (Figura 01), era necessário o nome da sala, informado aos discentes pelo docente. Após a entrada do discente no aplicativo, a primeira questão do exercício proposto é imediatamente apresentada e o discente responde a mesma, e as outras questões vão aparecendo sucessivamente até que chegando a questão final o discente clica em concluir teste confirmando sua finalização.

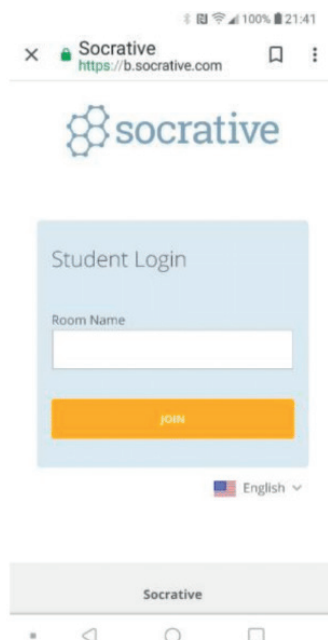


FIGURA 01: Navegador nativo de um equipamento de celular apresentando a Tela de login da ferramenta Socrative student em linguagem nativa.

Fonte: Home Page do App. Socrative. Disponível em: <https://b.socrative.com/login/student/>

Como método de fixação a sala (ambiente virtual) ficou aberta e disponível no decorrer da semana para a utilização para tirar dúvidas auxiliando o processo de autoaprendizagem. Para dar significado a esta ferramenta e a importância em dominá-la os docentes foram informados que o aplicativo seria utilizado em várias aulas conforme o Plano de ensino.

A partir de questionário elaborado, aplicado e respondido durante aula subsequente por um total de 56 discentes sobre as dificuldades encontradas a partir do primeiro contato com o *Socrative*, os dados obtidos foram: 46,4% destas relataram que não tiveram dificuldades nesse processo, 46,4% encontraram dificuldades que logo foram superadas e 7,1% encontraram dificuldades e as mantem até o momento da aplicação do questionário não tinham sido superadas conforme dados descritos na Tabela 01.

| Alternativas | Porcentagem de alunas | Número de alunas |
|--|-----------------------|------------------|
| Encontrou dificuldades que logo foram superadas. | 46,4 | 26 |
| Encontrou dificuldade que até o momento não foram superadas. | 7,1 | 4 |
| Não teve dificuldades | 46,4 | 26 |
| Totais | 100 | 56 |

TABELA 01: Resultado de questionário aplicado aos discentes do 1º período do Curso de Tecnologia em Estética e Cosmética

Durante o período letivo o aplicativo foi utilizado praticamente em todas as aulas, ou como ferramenta de feedback ou avaliação instantânea para verificação da assimilação do conteúdo apresentado. A opção Pergunta Rápida deste aplicativo permitiu que anonimamente os discentes pudessem responder a questões de múltipla escolha, verdadeiro/falso ou ainda resposta curta. Quanto a porcentagem de acertos o docente pode imediatamente agir reforçando o conteúdo recém administrado podendo até mudar ou modificar a metodologia aplicada no intuito de oferecer melhor aproveitamento dos temas ofertados sobre o conteúdo em questão. Também foi utilizado em todas as devolutivas das avaliações do semestre tendo nesta uma das mais importantes aplicações pois, assim que finalizada a avaliação em sala imediatamente era liberada na íntegra para que o discente tivesse acesso ao seu percentual de erros e acertos, sendo uma das opções mais acessadas e respondida por quase a totalidade dos alunos. Para o professor o aplicativo em sua versão PRO ofereceu imediatamente após a resposta do questionário virtual, porcentagem de acertos e erros questão por questão, pontuação atingida pela turma e individualmente por aluno.

A partir de questionário elaborado e aplicado posteriormente a devolutiva da primeira avaliação os discentes responderam sobre a importância desta metodologia com a utilização do Socrative. Os dados estão expressos na Tabela 02.

| Alternativas | Porcentagem de alunas | Número de alunas |
|------------------|-----------------------|------------------|
| Muito importante | 73,2 | 41 |
| Importante | 23,2 | 13 |
| Indiferente | 1,8 | 1 |
| Pouco Importante | 1,8 | 1 |
| Nada importante | 1,8 | 1 |
| Totais | 100,0 | 56 |

TABELA 02: Dados do questionário respondido pelos discentes sobre a importância aferida pelos discentes do 1º período do Curso de Tecnologia em Estética e Cosmética quanto a utilização do aplicativo Socrative nas devolutivas das avaliações.

Também foi utilizado como atividade avaliativa compondo parte da nota referente as avaliações (1ª, 2ª e 3ª VA's) realizada a partir de questionários contendo questões de múltipla escolha, questões verdadeiro/ Falso, e poucas de resposta curta.

Especificamente sobre a matéria Agressão e Defesa os discentes ainda foram questionados sobre quais ferramentas ou metodologias utilizadas durante o período fossem utilizadas com maior frequência, e os dados estão na Tabela 03.

| Alternativas | Porcentagem de alunas | Número de alunas |
|---|-----------------------|------------------|
| Ferramentas de Tecnologias da Informação (TIC's) como o Socrative. | 62,5 | 35 |
| Trabalhos escritos sobre temas pertinentes a matéria (Estudos de caso, estudos dirigidos, questionários...). | 26,8 | 15 |
| Apresentação de seminários (em grupo). | 5,4 | 3 |
| Relatórios semanais sobre os conteúdos administrados. | 3,6 | 2 |
| Resumos de livros, artigos etc. ... dos temas apresentados. | 1,8 | 1 |
| Totais | 100,0 | 56 |

TABELA 03: Dados sobre a preferência das ferramentas ou métodos utilizados durante o período letivo para compor parte da nota das avaliações aferidos pelos discentes do 1º período do curso de tecnologia em estética e cosmética.

DISCUSSÃO

Como apresentado neste relato de caso, para as alunas do curso de Estética, o grande desafio de utilização de ferramentas tecnológicas no aprendizado passa apenas pela quebra do paradigma do que NOVO. Nascimento et al,2019 apresentou através de um levantamento bibliográfico que as TICs foram encaradas como ferramentas para a apropriação de uma nova linguagem social e de mercado, corroborando com os resultados do uso do aplicativo SOCRATIVE.

Segundo Leal, 2017 os professores a atuam como mediadores e facilitadores no ensino com uso de novas metodologias de aprendizado, sendo possível pensar em uma “sociedade da inovação” onde os professores e estudantes são convocados a se tornarem inovadores, buscando melhor qualificação e inserção no mercado de trabalho. Fato constatado já no primeiro período do curso de Estética, quando dos resultados apresentados pelo aplicativo no momento em que os discentes foram indagados da continuidade do uso das TICs.

Apesar de se tratar de ações simples para quem faz uso rotineiro de aplicativos para celulares, redes sociais, formulários eletrônicos e demais produtos digitais, a utilização do *Socrative*, por possuir uma interface limpa, amigável e intuitiva, não estabeleceu qualquer dificuldade em seu uso pois, o mesmo não requer conhecimentos avançados por parte dos alunos, apesar de apresentarem diferentes graus de conhecimento sobre o mundo virtual e digital. Ponto positivo foi que de forma espontânea algumas alunas mais experientes se dispuseram a ajudar as acadêmicas menos experientes nessa tarefa cabendo aqui salientar que este comportamento foi elogiado e incentivado pois, demonstrou senso de cordialidade e coletividade sendo estes comportamentos essenciais nas relações em grupo.

CONCLUSÃO

Conforme descrito no relato de caso acima o uso do aplicativo, bem como a aplicação deste como ferramenta de ensino foi aprovada por ampla maioria das acadêmicas promovendo maior participação durante a exposição da matéria pois, devido ao anonimato estas não se sentiam constrangidas e aderiram ao uso da ferramenta. No caso das devolutivas das avaliações o fato do *Socrative* possibilitar análise imediata questão por questão dos resultados da referida avaliação permite ao professor um feedback sobre sua conduta, metodologias utilizadas frente ao currículo da respectiva matéria bem como averiguar quais ferramentas e metodologias foram eficazes no decorrer do semestre ainda durante a devolutiva o professor a partir da análise das questões individualmente retomar o conteúdo e desenvolver a linha de raciocínio necessária para resolução das questões que apresentam maior índice de erro.

A utilização do aplicativo como um dos componentes das notas totais das avaliações foi evidenciado que a possibilidade de gamificação permitindo o acesso pelo discente em qualquer momento para realização das tarefas foi fator elogiado por parte dos discentes.

A impossibilidade de se trabalhar questões discursivas com respostas longas, é um ponto negativo. Enfim, grande parte dos acadêmicos aprovaram a utilização da ferramenta e de metodologias ativas o que lograram êxito no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

DAVIDSON, C. N. **Now You See It**: how technology and brain science will transform schools and business for the 21st century. New York: Penguin Books, 2011.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMILLO, C. M. Revista: **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, 2017 – n° 7, Vol. 5 ISSN 2318-4051 Blended Learning: uma proposta para o ensino híbrido, UFMS

CUNHA, E.L.; SILVA, M. V. Inf., Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002 **A formação profissional no século XXI**: desafios e dilemas.

LEAL, R. E. G. **Dispositivo de inovação no ensino superior: a produção dos docentes innovatus e discipulus iacto**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

NASCIMENTO, L. A.; MAGRI, S. L.; LIMA, R. F. G.; MARINHO, B. M.. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3226-3241, apr. 2019.

SANTOS, S. C. Vita et Sanitas, Trindade-Go, n.06, jan-dez./2012 **O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor aluno:** aplicação dos “sete princípios para boa prática na educação de ensino superior.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR

USO DO APLICATIVO *QR CODE* NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IMUNOLOGIA BÁSICA

Data de aceite: 12/02/2020

Emerith Mayra Hungria Pinto
Cristiane Teixeira Vilhena Bernardes

Mirela Andrade Silva

José Luís Rodrigues Martins

Kelly Deyse Segati

Leandro Nascimento da Silva Rodrigues

Luciana Vieira Queiroz Labre

Raphael Rocha de Oliveira

Rodrigo Franco de Oliveira

Rodrigo Scaliante de Moura

RESUMO: A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem transformado profundamente a sociedade e principalmente os ambientes educacionais. Devido à crescente adoção de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets* entre os estudantes e os professores, pressiona-se cada vez mais pela incorporação de metodologias que os integrem a métodos de ensino ativos. O QR code fornece a possibilidade de transferir informações para os dispositivos móveis e apresenta inúmeras possibilidades de aplicação na área educacional, pois os estudantes poderão entrar em contato com informações de forma rápida e dinâmica. A disciplina de imunologia nos cursos de graduação fornecer as bases

fundamentais necessárias para a compreensão do sistema imune e dos mecanismos envolvidos nas reações imunológicas, bem como o entendimento de diversas patologias. A disciplina apresenta uma base teórica complexa, e apenas aulas teóricas expositivas podem não estimular os acadêmicos para o estudo aprofundado da disciplina. Nesse sentido, uma atividade estilo “caça ao tesouro” usando QR code foi realizada como metodologia de revisão de conteúdos específicos de imunologia. Os acadêmicos foram orientados a revisar o conteúdo previamente e foram divididos em grupos para a atividade. Ao final, as questões foram corrigidas em sala, permitindo sua discussão e melhor fixação do conteúdo. O QR Code pode ser utilizado em diferentes tipos de atividade para atingir diferentes objetivos de aprendizagem. O uso dessa ferramenta permitiu a criação de condições que motivaram os acadêmicos a aprenderem por meio da competição, recompensa e interação ativa durante a atividade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação. *QR CODE*. Imunologia.

INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são elementos fundamentais na configuração da sociedade contemporânea, participando cada vez mais da nossa maneira de aprender e de nos comunicar. Com essas novas tecnologias, uma conectividade sem precedentes tem invadido as diversas esferas de nossa vida e revolucionando o cotidiano. Dessa forma, torna-se inevitável o uso dessas tecnologias no ensino. (STYLIANOUDAKIS; BÔAVENTURA, 2018)

As TICs estão presentes no dia a dia de alunos e professores, sendo que na sociedade atual essas ferramentas vêm de encontro ao perfil acadêmico que busca a independência na procura por informações e construção de conhecimento. A utilização de TICs em cursos de graduação é crescente, pois esse tipo de metodologia de ensino-aprendizagem favorece que o acadêmico tenha papel ativo na construção do seu conhecimento, com estímulo à crítica e reflexão. (PESSOA et al., 2018).

O Quick Responsive Code ou Código de Resposta Rápida (QR CODE) foi criado em 1994, no Japão, pela Denso Wave, uma empresa japonesa fabricante de equipamentos automotivos. O objetivo principal era criar um código que fosse rapidamente interpretado para catalogar componentes automotivos. O nome QR (Quick Response) anuncia o conceito de desenvolvimento para o código, cujo foco é a leitura rápida. Outra característica que contribuiu para a difusão do uso do QR foi a decisão da Denso Wave em fazer a liberação do código para uso público. (RIBAS et al., 2017).

Outra grande vantagem do QR code é a possibilidade da sua utilização para transferir informações para os dispositivos móveis, como por exemplo, contatos, Cards, localizações, instruções de utilização, cardápios e bilhetes eletrônicos. Demonstra se também a sua utilização no cotidiano, como: a possibilidade de assistir o trailer de um filme que está em cartaz no cinema, valores de produtos em revistas, cartões interativos, permite os clientes a avaliarem um local por meio de redes sociais, ao simplesmente escanear o código QR Code. Devido a essas características, o QR code passou a ser também utilizado dentro de ambientes educacionais. (SILVA et al., 2017).

A disciplina de Imunologia visa a compreensão dos mecanismos básicos que regem o funcionamento do sistema imune. Seu estudo envolve o conhecimento da organização anatômica e funcional dos componentes do sistema imune e dos mecanismos celulares e moleculares que medeiam a imunidade inata e a imunidade adquirida.

Essa disciplina apresenta um vocabulário próprio, com vários termos, conceitos específicos e diversos mecanismos para descrever as interações celulares. Devido

a área de atuação, alguns cursos da área da saúde apresentam conteúdo teórico extremamente denso, como é o caso do curso de farmácia. Se o conteúdo da disciplina é repassado apenas de forma teórica convencional, pode-se não motivar os acadêmicos, e resultar em dificuldades de aprendizado. Dessa forma, a utilização de diferentes metodologias de ensino, incluindo a utilização de TICs pode favorecer o maior interesse dos acadêmicos pela disciplina.

Nesse sentido, o objetivo desse relato de experiência é descrever a utilização do QR code como ferramenta de revisão de conteúdos específicos de imunologia básica no curso de Farmácia do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma atividade de revisão no estilo “*caça ao tesouro*” foi realizada no segundo semestre de 2019 utilizando QR code. Os acadêmicos foram orientados a revisar conteúdos específicos e na semana que antecedeu a atividade, receberam o aviso para baixar aplicativos de leitura de QR code. Foram elaboradas 10 questões objetivas envolvendo os seguintes conteúdos: moléculas envolvidas no reconhecimento do antígeno pelos linfócitos T e B; vias de ativação e função do sistema complemento.

Para criar os QR codes foi utilizada a extensão para o navegador de internet QR Code Generator, o qual cria o QR code diretamente no navegador possibilitando o download do mesmo (QR Code Generator - disponível em: <https://br.qr-code-generator.com/>). Cada QR code continha uma questão e os mesmos foram distribuídos em diferentes localizações dos blocos C, E e F. Cada QR code fornecia pistas de onde o próximo QR deveria ser procurado.

Os acadêmicos do 3º período do curso de farmácia que cursam a disciplina Ciências Biológicas VI – Agressão e Defesa I foram divididos em grupos de até 5 pessoas e as regras da atividade foram repassadas em sala. Entre as regras foi destacado que caso algum QR code fosse destruído ou se sua localização fosse alterada pelos acadêmicos a atividade seria cancelada; a pontuação da atividade seria proporcional ao número de questões certas; o primeiro grupo a finalizar a atividade e que acertasse o maior número de questões seria premiado com uma pontuação extra (meio ponto); tempo para a atividade seria de 1 hora e 30 minutos. Além disso, os acadêmicos foram autorizados a utilizar recursos como os livros didáticos e pesquisa na internet para resolver as questões.

Após a leitura do primeiro QR code em sala de aula teórica, os alunos foram liberados para iniciar a caçada. A atividade ocorreu sem incidentes e todos os grupos conseguiram encontrar os 10 QR codes. Alguns grupos decidiram inicialmente encontrar todos os QR codes e após se organizaram para revisar as respostas as

questões antes da entrega. A medida que os grupos foram entregando a folha de respostas, as mesmas foram corrigidas para cálculo da nota.

Após todos os grupos terem finalizado a atividade, todas as questões foram corrigidas e discutidas em sala de aula, permitindo que os alunos justificassem o motivo dos acertos ou erros. A atividade foi utilizada como estratégia de revisão para a 2ª verificação de aprendizado. A avaliação da atividade pelos acadêmicos foi positiva, muitos relataram que gostaram pelo fato de ser dinâmica e permitir a discussão das questões entre os integrantes.

DISCUSSÃO

Estudo de revisão publicado por Ribas e colaboradores (2017) descreve o uso do aplicativo QR Code em diversos ambientes educacionais. O artigo define o QR code como uma ferramenta para beneficiar os professores no processo de transmitir e mediar às informações de forma interativa. Além disso, muitas atividades que utilizam o QR code podem ser realizadas em grupo, favorecendo as relações entre os acadêmicos e o senso de equipe. Esse fator é relevante e se alinha com o perfil profissional descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia (DCN 2017) que destaca que o profissional deve ser capaz de compartilhar conhecimentos com a equipe de trabalho e ser capaz de articular com a equipe interprofissional de saúde.

O QR Code pode ser utilizado para diferentes possibilidades pedagógicas a fim de atender a diferentes objetivos de aprendizagem. Tal situação evidencia que a tecnologia e a estratégia didática devem estar à serviço dos objetivos de aprendizagem. (CORRÊA et al., 2012). O uso dessas ferramentas permite a criação de condições que motivaram os estudantes a aprenderem por meio da competição, negociação, recompensa por pontos e interação ativa durante as atividades.

CONCLUSÃO

A evolução tecnológica impõe a educação incluir práticas que introduzam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em suas práticas. Dessa forma, o Quick Responsive Code ou Código de Resposta Rápida (QR CODE) como ferramenta pedagógica pode contribuir muito no ensino, com o intuito de enriquecer aulas, tornando mais dinâmicas e com maior interação dos acadêmicos. Noutros semestres a proposta será realizar a gincana usando QR code integrando conteúdos das disciplinas e formando grupos com acadêmicos de períodos diferentes. Na disciplina de imunologia, esse tipo de abordagem possibilita a revisão do conteúdo

de uma forma mais dinâmica.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, M. I. de Souza; SOUZA, A. C. Rocha De; MARÇAL, M. C. Coutinho. O uso do QR CODE na gestão da comunicação: o caso da rede social WineTag. **Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 118–132, 2012.
- PESSOA, MLF; SILVA, NA; SOARES, RLA; ALVES, TS. A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM NUTRIÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. **CONEDU**, [s. l.], v. 1, p. 1–9, 2018.
- RIBAS, Ana Carolina et al. O Uso Do Aplicativo Qr Code Como Recurso Pedagógico No Processo De Ensino E Aprendizagem. **Ensaio Pedagógico**, [s. l.], 2017.
- SILVA, Denis et al. Usando Smartphones, QR Code e Games of Thrones para gamificar o Ensino e Aprendizagem de Termometria. In: ANAIS DO XXIII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2017) 2017, **Anais...** [s.l: s.n.]
- STYLIANOUDAKIS, Marília; BÔAVENTURA, Ricardo Soares. QR CODES COMO FERRAMENTA INTERATIVA E FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. **Olhares & Trilhas**, [s. l.], 2018.

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESUMO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Data de aceite: 12/02/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Clarice Vaz Peres Alves

Faculdade Anhanguera

Pelotas – RS

<http://lattes.cnpq.br/9597799925568774>

Marion Rodrigues Dariz

Universidade Federal Pelotas Pelotas - RS

<http://lattes.cnpq.br/5002141541491988>

Márcia Teixeira Antunes

Faculdade Anhanguera

Pelotas – RS

<http://lattes.cnpq.br/3478698520215325>

Aline Simões Peter

Faculdade Anhanguera

Pelotas – RS

<http://lattes.cnpq.br/4129226234587205>

RESUMO: Entende-se que, na esfera acadêmica, grande parte do insucesso dos alunos está relacionada à história pregressa de letramento desses estudantes e à maneira pela qual as práticas letradas da academia lhes são apresentadas. Os diversos estudos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, 2011; SILVA e PEREIRA, 2013) desenvolvidos no Brasil sobre letramento

acadêmico confirmam que os alunos que ingressam na universidade apresentam sérias dificuldades para produzir gêneros como resumos, resenhas, ensaios, entre outros, recorrentes nesse contexto educacional. O gênero resumo envolve compreensões diversas e é usado em diferentes contextos educativos com propósitos distintos. Assim, neste estudo, de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2001), de cunho intervencionista (DAMIANI, 2012), amparado pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2009) e da Linguística Textual (BEAUGRANDE, 1997; KOCH e ELIAS, 2010), aborda-se as dificuldades de aprendizagens desse gênero textual em um curso de licenciatura. O resumo, aqui, está focalizado como um gênero escolar e/ou acadêmico, decorrente de um processo de retextualização de outros gêneros. Para Lillis (1999), faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, não recebendo, assim, orientações à redação de tais gêneros. Diante de desses fatos, defende-se, neste trabalho, que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar as

diversas dificuldades de produção escrita que os acadêmicos apresentam ao ingressar na academia, especialmente nos cursos de licenciatura, se deseja formar professores capazes de focalizar o ensino e a aprendizagem da escrita como prática social. Dessa forma, compreende-se que os processos psicológicos (VYGOTSKI, 2009) e a mediação (VYGOTSKI, 2009) desempenham papel preponderante na aprendizagem dos diferentes gêneros textuais, que circulam em diferentes esferas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; escrita; processos interpsicológicos.

PRODUCTION OF THE GENRE SUMMARY IN ACADEMIC CONTEXT

ABSTRACT: In the academy sphere, a large share of students' underachievement is related to literacy past history and the way that literate practices in the academy are presented them. Several studies (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, 2011; SILVA e PEREIRA, 2013) developed in Brazil concerning academic literacy do confirm that students enter the university with severe difficulties to produce recurring genres in this context, like summaries, reviews, essays, among other. The genre summary entails several comprehensions and is used in different educational contexts with distinct purposes. Thus, in this qualitative study, (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2001), of interventionist nature (DAMIANI, 2012), supported by precepts of Historical-Cultural Theory(VYGOTSKI, 2009) and Textual Linguistics (BEAUGRANDE, 1997; KOCH e ELIAS, 2010),address learning disabilities in this textual genre in a licentiate degree course. The summary, here, is focuses as a school and/or academic genre arising from a re-textualization process of other genres. To Lillis (1999), is common sense the idea that students, while entering university, have a sufficient knowledge to produce several genres that circulate in this context, don't receiving orientation concerning writing these genres. Faced with this facts, this paper defends that the university, not only ought to consider past history literacy of students, but also ought to embrace responsibilities of solving the several difficulties in writing production shown up by academics while entering the university, especially in licentiate degree courses, to graduate teachers capable of focusing teaching and learning of writing as social practice. This way, is understood that psicological process (VYGOTSKI, 2009) and mediation (VYGOTSKI, 2009) play an important part in learning different textual generes that circulate in different educational spheres.

KEYWORDS: Academic literacy; writing; interpsicological process.

1 | INTRODUÇÃO

Os diversos estudos desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico confirmam que os alunos que ingressam na universidade apresentam sérias dificuldades para produzir gêneros como resumos, resenhas, ensaios, entre outros,

recorrentes nesse contexto educacional.

Para Lillis (1999), faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, não recebendo, assim, orientações à redação de tais gêneros. Essa situação acarreta o que denominou de *prática do mistério*. A autora explica que essa prática está mais próxima dos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso à universidade.

Defende-se que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar as diversas dificuldades de produção escrita que os acadêmicos apresentam ao ingressar na academia, especialmente nos cursos de licenciatura, se deseja formar professores capazes de focalizar o ensino e a aprendizagem da escrita como prática social. Dessa forma, compreende-se que os processos psicológicos e a mediação (VYGOTSKI, 2009) desempenham papel preponderante na aprendizagem dos diferentes gêneros textuais, que circulam em diferentes esferas educativas.

Assim, neste estudo, de natureza qualitativa (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNAJDER, 2001), de cunho intervencionista (DAMIANI, 2012), amparado pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 2009) e da Linguística Textual (BEAUGRANDE, 1997; KOCH e ELIAS, 2010), abordam-se as dificuldades de aprendizagens do gênero resumo, apresentadas por estudantes em um curso de licenciatura.

A seguir, discutir-se-á o letramento acadêmico e o gênero resumo; após, apresentar-se-á o percurso metodológico para a realização deste trabalho e, por fim, as conclusões que este estudo revelou.

2 | LETRAMENTO ACADÊMICO

Acredita-se que às dificuldades que os estudantes apresentam para redigir seus textos, especialmente no contexto acadêmico, está relacionada diretamente com a história pregressa de letramento desses estudantes.

Autores que integram a área de pesquisa sobre o letramento acadêmico (LEA, 1999; LILLIS, 1999; STREET e LEFSTEIN, 2007; STREET, 1984; 2010) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, mas também a pouca ou nenhuma familiaridade dos acadêmicos com os gêneros que circulam nesse contexto.

Estudos sobre o que os autores denominam Letramentos Acadêmicos também são desenvolvidos por Lea e Street (1998, p.544-545), tendo como base teórica os

Novos Estudos de Letramento. O modelo entende a escrita acadêmica como prática social, “dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e [...] destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos”. Mediante pesquisa, Lea e Street (1998), constatam que há lacunas na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual no contexto acadêmico e propõem três modelos a partir dos quais a escrita é compreendida e ensinada no contexto universitário: modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, modelo da socialização e modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas parte do pressuposto de que o conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e o domínio da pontuação e da ortografia são suficientes para um bom desempenho escrito do acadêmico. O modelo de socialização parte da premissa de que os acadêmicos devem ser “aculturados nos discursos e gêneros” (p.545), de acordo com cada disciplina, para tornarem-se bons escritores. E o modelo dos letramentos acadêmicos tem por foco a escrita como prática social, considerando que a produção escrita dos estudantes universitários varia de acordo com o contexto e o gênero em foco. Esse modelo também leva em conta os significados que os sujeitos atribuem à escrita, bem como a história de letramento que vivenciaram nos contextos dos quais participaram.

Segundo Street (2010), os três modelos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos, mas complementares entre si. Nesse sentido, Jones, Turner e Street (1999) destacam que não é adequado aderir somente a um modelo para tratar dos prováveis problemas na produção escrita dos estudantes, pois o ensino da escrita acadêmica é muito mais que abordar os problemas superficiais presentes nos textos dos alunos. A escrita não é apenas uma habilidade que o universitário necessita aprender e desenvolver mediante socialização promovida pelo professor; ela é também e, principalmente, uma forma de construir valores e crenças culturais; uma forma de realizar uma prática social.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984) é um fenômeno de caráter social e cultural. Assim, a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que gera a existência de múltiplas práticas de letramentos. Para Street (1984), as práticas de letramento são práticas culturais discursivas, que definem a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, a escrita está desvinculada de seu contexto de uso. A escrita, de maneira autônoma e independente dos fatores sociais, terá efeitos sobre outras práticas sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inserção do sujeito em outros contextos culturais. No segundo modelo, o ideológico, o letramento é entendido como prática social, vinculada ao contexto social e cultural

do qual participam os sujeitos. Neste modelo, a escrita é utilizada de maneira diversificada, considerando os diversos contextos em que esta se insere. Street e Lefstein (2007) explicam que o modelo ideológico foi criado com o objetivo de compreender os usos da escrita nas diferentes culturas existentes e ressaltam que esse modelo propicia um olhar mais sensível à produção de um texto, observando sua variabilidade nos diversos contextos sociais.

Acredita-se que os estudos acerca do letramento acadêmico apontam caminhos para que se compreendam as razões relativas ao insucesso que grande parte de nossos estudantes apresentam, em variados contextos educacionais, para redigirem seus textos. Esses estudos confirmam a importância de o ensino e a aprendizagem da produção escrita serem abordados por meio de atividades interativas, que ofereçam aos estudantes condições de refletirem sobre o que escrevem para aprimorarem suas escritas.

3 | GÊNERO RESUMO

O gênero resumo envolve compreensões diversas e é usado em diferentes contextos educativos com propósitos distintos. Assim, julga-se relevante descrever a configuração e o funcionamento desse gênero textual, tendo em vista que é o adotado neste estudo.

A norma NBR6028 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (2003) define o resumo como uma apresentação concisa dos pontos relevantes presentes em um texto e apresenta três classificações para esse gênero textual: resumo crítico; resumo indicativo e resumo informativo. O resumo crítico objetiva realizar uma análise crítica de um texto, podendo também ser denominado de resenha. O resumo indicativo apresenta somente os pontos principais de um texto e o resumo informativo menciona as finalidades, a metodologia, os resultados e as conclusões expressos no texto, dispensando a leitura do texto original. A norma também apresenta orientações de ordem técnica para apresentação de resumos, como a de um parágrafo único para o resumo. O resumo informativo é o que mais se aproxima quanto à configuração do gênero textual focado neste trabalho.

Segundo Matêncio (2002), se a atividade de resumir envolver leitura e redação de um novo texto, isto é, uma retextualização, temos a produção do gênero resumo. A produção desse gênero envolve duas ações de linguagem distintas e complementares: uma atividade de leitura e compreensão do texto original e outra, de escrita, tal como afirma Matêncio (2002, p.9) “a ação de resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou aos propósitos de uma nova proposição”. A autora defende que ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a

redação de outro texto. Citando Van Dijk (1988), Matêncio (2002) explica que as macrorregras, propostas pelo autor, tratam do processo de sumarização ou regras de redução da informação semântica de um texto e que podem ser entendidas como estratégias por meio das quais o leitor sumariza o texto, retendo as informações que considera as mais importantes, envolvendo estratégias de apagamento, em que há a seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que ocorre a generalização, ou seja, “a substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral” e a construção, que é a “substituição de uma sequência de proposições por uma proposição que dela é deduzida” (Matêncio, 2002, p.115).

Portanto, entende-se que para produzir um resumo é necessário conhecer a configuração e o funcionamento desse gênero textual. A esse respeito, Matêncio (2002) afirma que apontar as características desse gênero não é tarefa simples, já que seus aspectos mais relevantes são dependentes das funções atribuídas aos objetivos da retextualização; esta determinará as escolhas relacionadas ao conteúdo temático do texto a ser resumido e às estruturas textuais que serão preservadas ou ignoradas na redação do resumo.

A concepção de resumo como resultado de um processo de retextualização de outros gêneros, ou seja, a transformação de um texto em outro (ALVES, 2013), é o que está presente neste trabalho. Optou-se pelo gênero resumo como proposta de escrita, em virtude de esse gênero assumir papel de destaque na inserção dos estudantes em práticas discursivas presentes no domínio acadêmico-científico, estando presente na composição de outros gêneros como, por exemplo, a resenha. Soma-se a isso, o resumo pode ser considerado um dos melhores instrumentos para ser avaliada a capacidade de compreensão e de expressão escrita dos estudantes, em diferentes contextos educacionais. Leite (2006, p.12) argumenta que “[p]ara o aluno, o resumo é uma estratégia de estudo e, para o professor, um instrumento completo de verificação de aprendizagem, pois permite que sejam trabalhadas, a um só tempo, as habilidades de ler e de escrever”. Para a autora, o resumo é uma forma reduzida de mencionarmos uma informação, procedente de um processo mental de compreensão.

4 | PERCURSO METODOLÓGICO

Com base em Damiani et al., 2013, entende-se que um estudo intervencionista é aquele que envolve interferências realizadas em processos educacionais, com base em um dado referencial teórico, tendo o propósito de produzir avanços em tais processos, avanços esses avaliados ao término das ações interventivas. O roteiro proposto pela autora para elaboração de relatórios de pesquisa-intervenção

pedagógica inclui a descrição dos seguintes elementos: método da intervenção, que descreve, de maneira detalhada, a intervenção em si e o método de avaliação da intervenção, que apresenta os instrumentos utilizados para avaliar os efeitos da intervenção.

4.1 Método da intervenção pedagógica

Implementou-se a intervenção por meio de uma disciplina optativa, denominada *Produção de Textos*, com estudantes de diferentes semestres do curso de Pedagogia, de uma universidade pública. A turma era composta por dezessete estudantes, todas do sexo feminino.

Os encontros eram alternados por atividades de leitura, escrita, revisão e reescrita de textos. O gênero textual trabalhado foi o resumo. Optou-se por esse gênero em virtude de ele assumir papel de destaque na inserção dos estudantes em práticas discursivas presentes no domínio acadêmico-científico.

No primeiro encontro, apresentou-se a metodologia de trabalho às estudantes. No segundo, solicitou-se ao grupo a produção de um resumo. Não lhes fora fornecida qualquer orientação específica à realização da atividade, porque intencionou-se identificar o conhecimento que possuíam sobre o gênero em foco e avaliar a qualidade de suas produções escritas. O resumo redigido nesse encontro foi um dos instrumentos que permitiu avaliar a intervenção. No demais encontros, trabalhou-se a estrutura e a funcionalidade do gênero resumo; a coesão e a coerência como elementos importantes para o desenvolvimento da textualidade; a produção de resumos, bem como atividades de revisão – individual e colaborativa (Flower et al., 1986) e de reescrita dos textos redigidos.

No último encontro do semestre, entregou-se às estudantes o resumo que haviam redigido no segundo encontro, a fim de que realizassem a revisão e a reescrita desse texto. Elas poderiam tanto consultar o texto-fonte como uma guia de autoavaliação, organizada para análise do gênero resumo. A revisão e a reescrita foram realizadas com base nos conhecimentos que adquiriram no decorrer da disciplina (conceitos científicos – VYGOTSKI, 2009).

As reescritas eram realizadas em encontros posteriores ao da escrita da primeira versão. Procedeu-se dessa forma, porque julgou-se importante o distanciamento temporal por parte do escritor, entre a primeira versão e a reescrita.

Vale esclarecer que a cada texto apresentado para a redação do resumo, realizou-se com o grupo a análise interpretativa desse texto, focalizando a identificação da questão discutida, o ponto de vista defendido pelo autor, bem como os argumentos em defesa dessa posição. Por vezes, a análise era realizada oralmente com o grande grupo; outras, havia no material impresso, um roteiro escrito para tal análise.

4.2 Método de avaliação da intervenção

Avaliou-se a intervenção realizada por meio da análise de documentos (CELLARD, 2008). A análise documental presente neste estudo foi constituída pela primeira versão e pela reescrita de um texto pertencente ao gênero resumo.

5 | CONCLUSÃO

Embora as acadêmicas que participaram deste estudo apresentassem dificuldades na aprendizagem do gênero resumo, no decorrer da disciplina revelaram bom desempenho no processo de apropriação do gênero em foco. O desempenho das estudantes na aprendizagem desse gênero parece confirmar as ideias de Vygotski (2009) ao defender que o domínio da conduta é sempre um ato mediado, especialmente pelos signos, em especial a palavra, que proporciona uma nova orientação ou uma reestruturação da conduta. Acredita-se que os momentos de interação e reflexão, mediados por atividades de discussão propiciaram às estudantes a reestruturação da conduta, ou seja, o desenvolvimento do controle sobre suas produções escritas. Portanto, os resultados permitem reafirmar a importância da mediação do professor nas atividades de produção de textos escritos de seus estudantes.

Os achados deste estudo sugerem que a intervenção do professor na produção escrita do estudante é fundamental para a tomada de consciência e para o desenvolvimento do controle sobre tal produção. As acadêmicas expressaram em vários momentos que a *atenção individual*, a *atenção particular* dispensada pela professora pesquisadora foi muito importante na qualificação de suas escritas, salientando a importância de serem positivamente afetadas por ela no processo pedagógico. Portanto, entende-se que a atuação do educador, tendo como ferramenta mediadora, também os conteúdos da disciplina associada à revisão e à reescrita foram fatores determinantes para que fosse atingido o objetivo desta investigação. Os resultados do estudo reafirmam os pressupostos vygotskianos sobre a importância dos processos interpsicológicos relacionados aos conceitos científicos em jogo no processo pedagógico, da imitação e do trabalho na ZDP, mediados pela linguagem, na promoção do desenvolvimento mental do educando.

Quanto à tomada de consciência por parte das estudantes, constatou-se que não houve somente em relação aos problemas que seus textos apresentavam, mas também sobre a abordagem processual do texto e outros elementos da textualidade, conforme já mencionamos. Compreendemos que a tomada de consciência sobre essa abordagem de texto representa uma contribuição fundamental da intervenção pedagógica que implementamos para a atuação profissional das participantes,

futuras professoras, já que, provavelmente, irão implementar o ensino da produção de textos escritos. Tendo percebido a importância dessa abordagem processual, parece válido pensar que a adotarão em suas atividades pedagógicas.

Os resultados apontam também que é possível, mesmo em um semestre, aprimorar as habilidades de escrita dos acadêmicos. Os achados revelaram que os alunos, ao perceberem que o professor está disposto a investir na melhoria de suas escritas, também se mostram interessados em vencer suas dificuldades, corroborando a importância da mediação do professor na apropriação dos gêneros textuais e na qualificação das escritas dos estudantes.

Vale destacar que, embora os textos produzidos pelas estudantes tenham apresentado melhorias, estão distantes do que se deseja que sejam produzidos, especialmente, na esfera acadêmica. As alunas revelaram que conhecem pouco das regras de produção de textos que circulam nessa esfera, além de apresentarem vários problemas de desorganização global das informações em seus textos.

Ao chegar ao final deste estudo, ao mesmo tempo em que se está satisfeito com os resultados obtidos por meio da intervenção que foi implementada, continua-se desassossegado com as sérias dificuldades que grande parte dos futuros educadores ainda apresentam para redigir seus textos. Embora a turma como um todo se mostrasse bastante interessada e motivada para vencer suas dificuldades, elas ainda persistiram.

Acredita-se que o controle do sujeito em relação à sua produção escrita pode ser desenvolvido mediante trabalho voltado aos conhecimentos que se encontram na ZDP do aluno-escritor, pois entende-se que este, ao entrar na universidade, não raro, ainda não tem desenvolvidos, adequadamente, os conhecimentos necessários para redigir um texto escrito de boa qualidade. Vygotski (2000) defende que, por meio de interações realizadas em condições sociais de produção específica de aprendizagem, como as que foram implementadas no decorrer da intervenção pedagógica realizada, os sujeitos desenvolvem os conhecimentos que ainda estão em vias de formação, ou seja, que estão em “brotos”, “em estado embrionário”, necessitando somente de uma ajuda externa para serem desenvolvidos. Portanto, defende-se que, se cada professor, em seu respectivo componente curricular, contribuir de alguma maneira com a melhoria da produção escrita de seus acadêmicos, provavelmente, eles sairão da universidade com uma expressão escrita bem melhor do que aquela que tinham ao ingressarem.

Neste estudo, optou-se por trabalhar somente com um gênero textual para desenvolver o estudo intervencionista já mencionado, porque o objetivo principal era desenvolver a tomada de consciência sobre os problemas que os textos dos estudantes apresentavam e a capacidade de controle sobre os respectivos problemas. Conclui-se que a opção pelo ensino de um só gênero no decorrer

do semestre foi acertada, já que a maioria das acadêmicas apresentava grande dificuldade para produzir um texto cuja qualidade estivesse de acordo com o contexto em que se encontrava, além de desconhecimento da organização e apresentação do gênero resumo.

Acredita-se que o ensino da escrita deve ser desenvolvido por meio de gêneros textuais, já que estes, além de cumprir uma função social, muitas vezes, vêm ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes no decorrer de seus cursos, contribuindo com sua aprendizagem. Entretanto, compreende-se que, no contexto acadêmico, se o componente curricular de produção textual for ofertado em apenas um semestre, como foi o caso desta pesquisa, o professor deve ter claro quais são os objetivos que deseja atingir em sua disciplina. Entende-se que trabalhar em um semestre variados gêneros textuais, bem como aprimorar a produção de escrita de estudantes com características semelhantes as das participantes deste estudo, é bastante difícil. Normalmente, os alunos além de possuírem desconhecimento da estrutura e da funcionalidade dos diferentes gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica, também apresentam sérias dificuldades para redigir um texto claro, coeso e coerente. Por isso, julga-se importante que o professor tenha claro seus objetivos a fim de atingi-los de forma satisfatória.

Argumenta-se que um dos caminhos que as intuições educacionais devem “trilhar” para que seus estudantes aprimorem sua escrita é abordá-la como processo, propiciando a eles momentos de reflexão, revisão e reescrita de seus textos. Cabe ao professor “guiar” seu aluno para percepção dos possíveis desajustes presentes em seu texto, por meio de um movimento do inter para o intrapsicológico. Acredita-se que os processos interpsicológicos, gerados por discussões acerca da qualidade da expressão das ideias e do conhecimento existente sobre a correção linguística dos textos produzidos na universidade, apresentam potencial para que os estudantes desenvolvam consciência acerca dos problemas de sua escrita e, posteriormente, adquiram condições de controle sobre tais problemas. Entende-se que a tomada de consciência e a capacidade de controle caminham juntas para a qualificação da escrita, no entanto, somente a tomada de consciência não propicia o desenvolvimento do controle. Por outro lado, se o sujeito não tomar consciência de seus problemas, não busca alternativas para solucioná-los.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.V.P. **A escrita no contexto acadêmico**: uma abordagem a partir de L. S. Vygotski. 2013. 232f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, TJ: Vozes, 2008.

DAMIANI, (et al.). **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação IFaE/PPGE/UFPel, Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção - painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.

FIAD, R.S. A escrita na universidade. Revista da ABRALIN, v. **Eletrônico**, N. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FLOWER, L. (et al.). Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. **College Composition and Communication**, V.37, N.1, p.16-54. 1986.

KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, V.13, N.24, p.17-30, 2009.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, V.23, N.2, p.157-172, 1998.

LEITE, M.Q. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.

MATENCIO, M.L.M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas**: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.25-32, 2002.

OLIVEIRA, E. F. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha. **Entreletras**. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – N.3 – 2011-2.

SILVA, R.W.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. **Raído**, Dourados, MS, V.7, N.13, p.37-60, jan./jun. 2013.

STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group., 2007.

STREET, B.V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, V.28, N.2, p.541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES À LUZ DO ARCO DE MAGUEREZ

Data de aceite: 12/02/2020

Carla Guimarães Alves
Dayse Vieira Santos Barbosa
Julia Maria Rodrigues de Oliveira
Marcela Andrade Silvestre
Marluce Machado Martins
Priscila Maria Alves Useicius

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência na utilização da metodologia Arco de Magueretz na subárea de saúde coletiva do Módulo de Medicina de Família e Comunidade do segundo período do curso de Medicina do Centro Universitário de Anápolis. A integração ensino-serviço-comunidade quando harmônica proporciona a todos os atores envolvidos benefícios incontáveis: um fazer lógico ao discente, uma relação de troca entre serviço e docente, e um atendimento das necessidades de saúde da comunidade. Trata-se de um relato de experiência da utilização da metodologia Arco de Magueretz para a promoção da saúde em escolares da educação infantil. O projeto de saúde coletiva teve como proposição a visita aos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Anápolis, inseridos nas áreas de abrangência das Unidades Básicas de Saúde da Família designadas para as

atividades da subárea de saúde da família. A escolha metodológica foi assertiva de modo que os discentes puderam entrar em contato com a comunidade solidificando conteúdos como Promoção da Saúde, Determinantes Sociais da Saúde e Educação Popular em Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa. Educação em saúde. Saúde Coletiva.

INTRODUÇÃO

O ato de aprender deve ser significativo ao que aprende, uma vez que ele não pode ser realizado por outra pessoa e sim por meio de uma relação dialógica entre sujeitos pelo seu agir, falar, pensar e realizar (FREIRE, 2011). De forma igualmente relevante para o evento educativo, tem-se a experiência afetiva, predispondo o estudante a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2000).

O atuar como sujeito ativo nas ações educativas facilita o florescimento da afetividade, ao mesmo tempo em que proporciona um dos requisitos para a efetivação da aprendizagem significativa descrita por Auseubal, a qual culmina na consolidação do conhecimento (MOREIRA, 2001).

Segundo Auseubal e Novak, a integração

construtiva “entre pensamento, sentimento e ação conduz ao engrandecimento humano” (Moreira, 2000, p. 43). Da mesma forma, pode-se aferir que, o aluno, colocado no centro da aprendizagem, constrói sua identidade profissional embasada em valores, atitudes, habilidades e conteúdos (DIESEL, *et. al.*, 2017).

O objetivo é relatar uma metodologia ativa que norteia a relação ensino-serviço-comunidade promovendo a interação necessária à boa formação profissional, ansiada por todos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA –

A escolha pedagógica para a atuação nos Campos de Saúde Coletiva foi realizada para que o discente dos primeiros anos vivenciassem o fazer profissional de maneira interligada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares para o curso de Medicina, propostas pelo Ministério da Educação em 2014, que espera uma formação de caráter generalista, de maneira que o perfil seja de um profissional crítico reflexivo capaz de atuar em todos os níveis de saúde com ações de promoção, prevenção, reabilitação e recuperação em saúde.

De acordo com Malta, 2016, promover saúde é ainda uma tarefa muito árdua aos profissionais de saúde, definida como um conjunto de estratégias e medidas capazes de atender as necessidades sociais de saúde, minimizando iniquidades e oportunizando escolhas empoderadas e saudáveis a comunidade atendida. Quando são ofertadas ao discente, em seu caminhar pedagógico, oportunidades que o levem a enxergar o processo e a importância de se promover saúde através de educação em saúde, o conceito de ofertar saúde é ampliado.

Os Centros Municipais de Educação Infantil de Anápolis (CMEI), são responsáveis pelo acolhimento de crianças de 06 meses a 05 anos, e estão presentes em diversos bairros, perfazendo um total de 28 no município. Destes, foram selecionados quatro locais, situados nas áreas de abrangência das Unidades Básicas de Saúde em que os alunos atuavam na subárea de saúde da família. Os alunos foram divididos em grupos de no máximo 10 alunos, os quais realizaram três encontros de desenvolvimento do Arco de Maguerez: um para a observação da realidade e levantamento de pontos-chaves, o segundo para a teorização e elaboração das hipóteses de solução, e o terceiro para a aplicação à realidade. Todos os encontros foram acompanhados e orientados por um docente da saúde coletiva .

Dentre os problemas levantados, os principais relacionados à saúde foram a dificuldades dos professores do CMEI em diferenciar sinais e sintomas de doenças mais comuns às crianças na faixa etária assistida, ausência e/ou dificuldade dos pais na manutenção da higiene corporal e bucal, escolhas saudáveis na alimentação.

Os discentes, no momento do levantamento das hipóteses de solução, elaboraram oficinas respeitando a faixa etária das crianças e os princípios da educação popular. A aplicação à realidade constitui-se de intervenções que duraram 30 minutos e utilizaram materiais elaborados a cada faixa etária atendida e ao seu grau de instrução.

O Arco de Magueres, segundo Berbel, 2011, é uma escolha pedagógica válida e efetiva no processo educativo e torna os discentes gradativamente criativos, críticos e capazes de solucionar os problemas de saúde encontrados em seus campos de prática.

DISCUSSÃO

Um dos grandes desafios docentes é a transformação da teoria em prática de uma forma prazerosa e lógica. No que se refere às políticas públicas, as ações devem ultrapassar a construção do conhecimento teórico, tornando-se imperativo estabelecer a integração do discente com o processo de saúde e doença na comunidade, possibilitando desta forma, o desenvolvimento de diversas habilidades.

Um dos legados de Freire, 2011, foi o estímulo à superação das atividades práticas para além da técnica, tomando como maneira as práxis formativas, transformando o aprender em um processo significativo, constante e vivo. Desta forma, os discentes puderam vivenciar seus projetos construídos na teoria, favorecendo a aprendizagem e ainda, no relato dos participantes, fornecendo a oportunidade de vencer barreiras pessoais, tais como: timidez, medo de falar em público, falta de criatividade e hiatos de conhecimento, bem como, fortalecendo relações interpessoais e o trabalho em equipe.

CONCLUSÃO

Selecionar esta estratégia pedagógica em atividades nos campos de prática em Saúde Coletiva oportuniza o protagonismo discente na pesquisa crítica, na teorização e construção do conhecimento, em um espaço de apoio mútuo entre discentes e docentes, e na devolutiva à comunidade de atividades que promovem reflexão e desenvolvimento de ações de saúde.

Para além do processo ensino-aprendizagem, a comunidade beneficia-se com as atividades, com respostas assertivas na proposição de intervenções que julgam necessárias. Desta forma, ao vivenciá-las, participam de maneira ativa, transformando saberes e empoderando suas escolhas em saúde.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Nava; GAMBOA, Sívio Ancízar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. 2011.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2014.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

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

GOMES, Andréia Patrícia et al. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 2011;v. 35, n. 4, p. 557-66.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): capítulos de uma caminhada ainda em construção. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1683-1694, 2016.

MOREIRA, MA. **Aprendizaje significativo: teoria y práctica**. Madrid: Visor, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro. 2001.

VASCONCELOS, Ana Claudia Freitas de; STEDEFELDT, Elke; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 147-158, 2016.

NUTRIÊ: UMA EXPERIÊNCIA DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM POR MEIO DO PROTAGONISMO DISCENTE E DA LUDICIDADE

Data de aceite: 12/02/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Cyntia Rosa de Melo Ribeiro Borges

Centro Universitário – UniEvangélica
Anápolis -Go.

<http://lattes.cnpq.br/9433509953581989>

Greice Helen de Melo Silva

Centro Universitário – UniEVANGÉLICA
Anápolis-Go.

<http://lattes.cnpq.br/4317790522891020>

Hugo de Andrade Sivestre

Centro Universitário – UniEVANGÉLICA
Anápolis-Go.

<http://lattes.cnpq.br/81817851141644978>

Mary Hellen da Costa Monteiro

Centro Universitário – UniEVANGÉLICA
Anápolis-Go.

<http://lattes.cnpq.br/6692160952481184>

Rúbia de Pina Luchetti

Centro Universitário – UniEVANGÉLICA
Anápolis-Go.

<http://lattes.cnpq.br/5351112429812969>

RESUMO: Este relato de experiência apresenta uma derivação da proposta pedagógica Summaê idealizada por Ricardo Fragelli, docente da Universidade de Brasília - UnB. Summaê é

a união da palavra em latim *Summae*, que significa somas, com o sinal circunflexo para transmitir a ideia de que estamos todos unidos pela Educação, usando chapéus. Trata-se de uma metodologia baseada em aprendizagem ativa que estimula a descontração, a criatividade e o engajamento dos participantes. Seguindo esta proposta, o Curso de Nutrição da UniEVANGÉLICA criou o Nutriê, um evento de perguntas e respostas, elaboradas pelos 48 discentes do 1º período, relativas à disciplina Introdução à Nutrição. A promoção da aprendizagem e revisão de conteúdos da disciplina, bem como a permissão de um percurso pedagógico por meio da vivência da aprendizagem significativa, levou o acadêmico ao protagonismo em sua aprendizagem e em sua formação. Buscou-se estabelecer uma relação de cumplicidades entre os estudantes e o docente, motivando ambos no processo de aprendizagem. Os discentes demonstraram maior disposição para a revisão e aplicação do conteúdo, apresentando uma percepção positiva do evento.

PALAVRAS-CHAVE: Nutriê. Metodologias ativas. Protagonismo discente.

NUTRIÊ: AN EXPERIENCE TO PROMOTE LEARNING THROUGH STUDENT PROTAGONISM AND PLAYFULNESS

ABSTRACT: This experience report presents a derivation of the Summaê pedagogical proposal conceived by Ricardo Fragelli, professor at the University of Brasília - UnB. Summaê is the union of the Latin word Summae, which means sums, with the circumflex accent to convey the idea that we are all united by Education, wearing hats. It is a methodology based on active learning that stimulates the participants' relaxation, creativity and engagement. Following this proposal, the UniEVANGÉLICA Nutrition Course created Nutriê, a question and answer event, elaborated by the 48 freshmen students, related to Introduction to Nutrition. The promotion of learning and revision of the course contents, as well as the possibility of a pedagogical path through the experience of meaningful learning, led the students to the protagonism of their learning and their formation. We sought to establish a relationship of complicity between the students and the teacher, motivating both in the learning process. The students showed greater willingness to review and apply the content learned, presenting a positive perception of the event.

KEYWORDS: Nutriê. Active methodologies. Student protagonism.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina *Introdução à Nutrição* foi ofertada no curso de Nutrição durante o semestre de 2019/1. Durante todo o período, o acadêmico teve a oportunidade de se aproximar da realidade profissional do nutricionista, assim como de aspectos legais de sua atuação no Brasil. Concomitantemente, explorou-se também os aspectos deste campo de pesquisa e atuação. Desta maneira, no mês de junho, do conteúdo a ser estudado previsto no plano de ensino, 95% já havia se efetivado. Diante disso, buscou-se pela realização de uma proposta de sequência pedagógica que permitisse a retomada dos estudos realizados até o momento e, ao mesmo tempo, levasse a aprofundamentos e revisões para o último ciclo avaliativo da disciplina. Neste contexto, propôs-se o Nutriê.

A atividade Nutriê consistiu na realização de um evento de perguntas e respostas, todas elaboradas pelos estudantes da disciplina *Introdução à Nutrição*. Para criação de um ambiente propício à aprendizagem e descontraído, que quebre os filtros emocionais que pudessem se impor como barreiras, utilizou-se como estratégia todos vestirem chapéus ou até mesmo fantasias, além de recursos como músicas e apresentações culturais. Durante as rodadas de perguntas e respostas a partir dos vídeos gravados, os estudantes eram estimulados a exporem seus conhecimentos sobre o conteúdo abordado, assim como refletir junto com a professora da disciplina

sobre sua própria atuação profissional e acadêmica.

Os objetivos da realização do 1º Nutriê do curso de Nutrição foram traçados a partir das demandas da disciplina ministrada. A priori, o intuito maior foi de instituir uma atividade que permitisse o fechamento dos conteúdos até então ministrados por meio de retomadas e atividades centradas no próprio estudante. Assim, estabeleceu-se como objetivos: promover aprendizagem e revisão dos conteúdos da disciplina Introdução à Nutrição por meio de metodologias ativas; levar o acadêmico ao protagonismo em sua aprendizagem e formação acadêmica; permitir um percurso pedagógico por meio de vivências de aprendizagem significativa, compondo um rol de saberes coerentes para o aprendente.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fragelli (2012) propõe o Summaê como uma estratégia de ensino-aprendizagem que parte da perspectiva das metodologias ativas. Em suas indicações, o aluno ganha protagonismo, ao elaborar seus próprios conhecimentos sobre os conteúdos em estudo, assim como colaborar com seus pares na elaboração de questionamentos sobre conteúdos/ situações e buscas respostas para seus próprios questionamentos. Tudo isso em uma ambiente favorável à aprendizagem. Realizaram-se adaptações à proposta original atendendo às especificidades da turma, assim como do funcionamento da disciplina *Introdução à Nutrição*. A realização do Nutriê, derivação da proposta de Fragelli, foi organizada em: atividades docentes prévias; atividades discentes prévias; culminância; avaliação.

A. Atividades docentes prévias:

1. Seleção dos conteúdos a serem trabalhados;
2. Orientação prévia dos discentes e divisão dos grupos de estudo;
3. Coleta das perguntas elaboradas pelos discentes;
4. Envio das perguntas aos convidados (profissionais e leigos) para gravação de vídeos.

B. Atividades discentes prévias:

1. Revisão (em grupos) dos conteúdos ministrados durante o semestre;
2. Elaboração (em grupos) de perguntas e respostas/ resoluções a partir do conteúdo;
3. Preparação para apresentação das respostas/ resoluções aos pares durante o Nutriê.

C. Culminância da atividade:

1. Recepção dos acadêmicos vestindo chapéus;
2. Formação de mesa com docente da disciplina para debates sobre as questões;

3. Abertura da noite com o clipe da música “Comida”, Titãs;
 4. Organização dos estudantes em grupos para exposição das respostas/resoluções das perguntas aos pares;
 5. Sessão dos vídeos com as perguntas sendo realizadas pelos convidados;
 6. Exposição das repostas/ resoluções pelos grupos alternadamente, junto aos comentários da mesa, oportunizando debates e reflexões;
 7. Apresentação cultural entre a primeira e a segunda metade das perguntas;
 8. Encerramento com a professora da disciplina.
- D. Avaliação:
- Aplicação de questionário abordando o funcionamento da atividade, aprendizagem e satisfação.

Após a abertura da noite do Nutriê, com a música “Comida” dos Titãs, iniciou-se um ciclo de perguntas e respostas a partir dos vídeos gravados. Ao final de cada pergunta em vídeo gravado por profissionais da área e pessoas leigas, o grupo que a elaborou oferecia a resposta para a toda a turma e, em seguida, a mesa fazia a análise do conceito ou fato em discussão. Os demais discentes presentes tiveram a oportunidade de realizar outras perguntas e reflexões a partir do que já se discutia naquele momento.

Finalmente, após dois ciclos de perguntas e respostas, a professora da disciplina *Introdução à Nutrição* realizou uma fala estabelecendo nexos lógicos entre os conteúdos explorados. Oportunizou-se também a fala dos acadêmicos sobre o curso de Nutrição e sobre o nutricionista, apontando expectativas e descobertas sobre o campo de atuação dos futuros graduados.

O 1º Nutriê teve como meta finalizar o percurso pedagógico da turma de 1º período na disciplina *Introdução à Nutrição*. A atividade constituiu-se como procedimento para revisão de conteúdos ministrados durante um semestre letivo, antecedendo uma verificação de aprendizagem.

3 | DISCUSSÃO

Fragelli (2012) descreve o contexto contemporâneo do ensino superior brasileiro, apontando aspectos como: lacunas de conteúdo e aprendizagem advindas da educação básica; desinteresse discente; baixa concorrência nos processos seletivos; crescente evasão; desvalorização da formação superior. É considerando vários destes aspectos, que o professor acabou por buscar caminhos para promover aprendizagem efetiva, primeiramente nos cursos de engenharia da UNB.

Um dos caminhos possíveis para se lidar com essa nova realidade é o uso de técnicas que atraiam o interesse do aluno e que propiciem um maior envolvimento emocional como os temas ensinados. Ao mesmo tempo, é necessário acostumar os estudantes às exigências técnicas da profissão de engenharia incentivando

seções de exercícios intensas e com dificuldade gradativa e crescente. Nesse contexto, surgiu o Summaê, uma atividade que tem por objetivo a resolução de problemas de Cálculo integral com base na cumplicidade de uma tétrede: discentes, docentes, funcionários e comunidade. (FRAGELLI, 2012, p. 109-110)

Não diferentemente, o curso de Nutrição da UniEVANGÉLICA se vê diante de desafios muito semelhantes aos já encontrados por Fragelli. Em decorrência disso, encontrou em suas experiências de sucesso e propostas de emprego de metodologias ativas um caminho para aproximação entre docentes, discentes e conteúdos a serem aprendidos.

A escolha pelo Summaê se deu, também, devido à indicação de um ambiente lúdico e descontraído que permitisse o aprender de maneira facilitada.

[...] pode-se afirmar que um caminho interessante para a aprendizagem seria [...] construindo um ambiente que seja emocionalmente propício para favorecer o engajamento e uma melhor interação professor-aluno e aluno-aluno. A utilização de questões pode ser também uma boa alternativa, desde que os estudantes sintam-se motivados a participar; ainda, o emprego de elementos de jogos e um ambiente lúdico podem ser boas soluções. (FRAGELLI, 2017, p. 415)

O caráter lúdico mostrou-se um aspecto de grande importância na perspectiva dos estudantes. No campo para comentários disponibilizado no questionário de avaliação do Nutriê, foram expressas as seguintes percepções: “Adorei a experiência! Aprendi mais de uma forma divertida.”; “Foi uma aula muito extrovertida e no meu ver aprendemos mais do que nas aulas normais”; “Gostei muito da dinâmica do aprendizado, além de ser divertido permitiu aprendermos melhor de forma a não esquecer.”.

Dos 32 comentários emitidos, 18 (56%) fizeram referência à ludicidade por meio de expressões como: divertido; descontraído; descontração; muito divertido; bem dinâmica. Nas 18 referências, houve associação com as ideias de maior aprendizagem, aprendizagem mais fácil, revisão efetiva do conteúdo.

Isso corrobora a percepção de que a atividade permitiu aprendizagem. 92% dos estudantes participantes indicaram “concordo plenamente” quanto à revisão do conteúdo e a aprendê-lo. Já 8% marcaram “concordo parcialmente”. As demais opções não receberam marcação.

Ainda quanto ao lúdico, Paiva et al. (2019) o analisa, junto à gamificação, e suas contribuições para aprendizagem:

[...] Embora mais estudos nessa área sejam necessários, sabe-se que jogos têm potencial para facilitar e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem por meio de experiências ativas vivenciadas pelos participantes. No entanto, apesar de o processo competitivo estar intrinsecamente ligado aos jogos, ele não se resume apenas a isso, uma vez que a criação de um espaço colaborativo, divertido e capaz de garantir a aprendizagem é de vital importância para a eficácia do método. (PAIVA et al., 2019).

O engajamento apresentado durante a atividade se dá, em grande parte, devido

ao emprego de uma proposta a partir de metodologias ativas, as quais consideram a participação efetiva dos alunos na elaboração de sua própria aprendizagem (BACICH; MORAN. 2018). Camargo e Daros (2018) apontam para a necessidade de modificações na educação e nos métodos de ensino-aprendizagem, acompanhando as mudanças sociais e tecnológicas que se dão em ritmo acelerado.

O Nutriê, claramente, é capaz de estabelecer o ambiente descrito pelo autor, o que é confirmado na perspectiva exposta pelos estudantes no questionário aplicado. Tal fato levou os discentes a maior disposição para aprender, havendo abertura para atuação da docente com maior eficácia.

4 | CONCLUSÃO

A busca por caminhos pedagógicos que transponham os desafios presentes no ensino superior contemporâneo é um imperativo. O Nutriê mostrou-se um recurso eficiente nesse sentido, aproximando os acadêmicos do conteúdo a ser aprendido, por meio de um ambiente disruptivo em relação à sala de aula tradicional. Os estudantes mostraram-se satisfeitos tanto com a forma quanto com o resultado da atividade realizada.

Observou-se também, mesmo que não estivesse entre os objetivos traçados inicialmente, que oportunizou-se autonomia intelectual e aprendizagem em pares nas etapas de produção das perguntas e estudo para as possíveis respostas, o que acaba por configurar o emprego de metodologias ativas como um forte aliado na formação de um acadêmico e profissional proativo e disposto a elaborar seus próprios conhecimentos.

O resultado positivo alcançado deve ser debitado, em grande parte, ao caráter lúdico da atividade, permitindo inclusive inferir que o atual perfil discente demanda por estratégias que se voltem para um ambiente descontraído e informal.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

FRAGELLI, Ricardo; BRANQUINHO OLIVEIRA FRAGELLI, Thaís. Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 409-430, jun. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9810>>. Acesso em: 16 jul. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS05>.

FRAGELLI, Ricardo R., et al. Summaê: um método diferente para o ensino de integrais. International Symposium on project approaches in engineering education. Vol. 1. 2012.

PAIVA, José Hícaro Hellano Gonçalves Lima et al. O Uso da Estratégia Gameficação na Educação Médica. *Rev. bras. educ. med.*, Brasília, v. 43, n. 1, p. 147-156, Mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022019000100147&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul 2019.

UTILIZAÇÃO DE MASSA DE MODELAR EM AULA PRÁTICA DE ANATOMIA ANIMAL NO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 12/02/2020

Data de submissão: 01/11/2019

Gabriel de Abreu Pfrimer

Centro Universitário UniEVANGÉLICA

Anápolis –GO

<http://lattes.cnpq.br/9312207784365232>

Débora Pereira Garcia Melo

Centro Universitário UniEVANGÉLICA

Anápolis –GO

<http://lattes.cnpq.br/8353455037642092>

Marcelo Sales Guimarães

Centro Universitário UniEVANGÉLICA

Anápolis –GO

<http://lattes.cnpq.br/0009906015763712>

Karine Soares da Silva

<http://lattes.cnpq.br/5517905655569806>

RESUMO: Existe uma necessidade urgente de adequação das informações das ciências morfológicas compatível com o perfil dinâmico e imediatista dos alunos recém-chegados aos cursos de bacharelados em medicina veterinária. Limitar o aluno a receber informações pelo processo de recepção, não atinge os objetivos requeridos pela educação atual. A utilização de metodologias ativas durante as aulas buscam despertar o protagonismo do

aluno e impor uma remodelação do papel do professor, apontando alternativas para o mero aprendizado passivo. Este trabalho teve por objetivo relatar a experiência realizada com os alunos do primeiro período referente a utilização de massa de modelar na aula prática de anatomia dos animais domésticos para o estudo de planos, eixos e secção. A primeira parte da prática ocorreu em sala de aula, com a exposição teórica dos conceitos elementares da nomenclatura anatômica veterinária. A segunda etapa foi realizada no laboratório, onde os alunos receberam individualmente massa de modelar e fio de nylon, juntamente com uma lista de tarefas a serem realizadas durante a aula. Ao final da aula, foi distribuído um questionário teórico com perguntas norteadoras referentes aos conteúdos abordados. As perguntas foram respondidas baseadas em casos clínicos que envolviam situações problemas com foco em abordagem cirúrgica de órgãos e cavidades. Os alunos foram estimulados a responder coletivamente, mediados pelo professor, gerando uma ampla discussão, de onde as respostas foram apresentadas pela turma, consolidando os conceitos estudados. Os alunos foram capazes de criar novos paradigmas no processo de aprendizagem da anatomia tornando-se protagonistas na construção

do conhecimento. Apesar das metodologias ativas serem ferramentas valiosas no processo de ensino e aprendizagem, os métodos tradicionais de dissecação ainda se faz necessário, para que haja um equilíbrio entre os métodos tradicionais e modernos de ensinar para alcançar a excelência no estudo da anatomia veterinária.

PALAVRAS-CHAVE: Nomenclatura anatômica, Posicionamento, Metodologia Ativa.

USE OF MODELING CLAY IN ANIMAL ANATOMY PRACTICAL CLASS IN VETERINARY MEDICINE COURSE - EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: There is an urgent need to adapt morphological sciences information to match the dynamic and immediate profile of newcomers to veterinary bachelor degrees. Limiting the student to receive information through the reception process does not achieve the goals required by the current education. The use of active methodologies during the classes seek to awaken the student's protagonism and impose a reshaping of the teacher's role, pointing out alternatives to mere passive learning. This paper aims to report the experience with the students of the first period regarding the use of modeling clay in the practical class of domestic animals' anatomy for the study of plans, axes, and sections. The first part of the practice took place in the classroom, with the theoretical exposition of the elementary concepts of veterinary anatomical nomenclature. The second stage was performed in the laboratory, where students were individually given modeling clay and nylon thread, along with a list of tasks to be performed during the class. At the end of the class, a theoretical questionnaire was distributed with guiding questions regarding the contents covered. The questions were answered based on clinical cases involving problem situations focusing on a surgical approach to organs and cavities. The students were stimulated to respond collectively, mediated by the teacher, generating a wide discussion, where the answers were presented by the class, consolidating the studied concepts. Students were able to create new paradigms in the anatomy learning process by becoming protagonists in the construction of knowledge. Although active methodologies are valuable tools in the teaching and learning process, traditional dissection methods are still needed to balance traditional and modern teaching methods to achieve excellence in the study of veterinary anatomy.

KEYWORDS: Anatomical Nomenclature, Positioning, Active Methodology

INTRODUÇÃO

A anatomia é a área do conhecimento destinada ao estudo morfológico do corpo e integra a base científica de todos os cursos da área da saúde e ciências biológicas, indispensável para a atuação profissional. A dissecação é consagrada

como a prática de ensino mais utilizada nos ambientes de ensino e aprendizagem da anatomia animal (PFRIMER et al., 2012).

Foi através de Aristóteles (322 aC) que os primeiros livros representativos da anatomia animal começaram a serem produzidos. Grandes avanços na anatomia animal ocorrem através dos estudos de Galeno (217 dC) através da dissecação de porcos e macacos. Desde então, pesquisas relacionadas a descrição anatômica são realizadas no mundo inteiro, tanto em animais domésticos quanto em silvestres, o que permite com que esses dados sejam utilizados nas áreas profissionalizantes da medicina veterinária e áreas afins (FRANDSON et al., 2005).

Apesar dos dados históricos demonstrarem o grande interesse pelo conhecimento morfológico do corpo dos animais, o ensino recente da disciplina, dentro do cenário acadêmico do ensino superior, demonstra a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas. Estudos mostram que os alunos não se sentem motivados e envolvidos apenas com os métodos baseados em dissecações e memorização de um número grande de estruturas anatômicas. Existe uma necessidade urgente na adequação das informações das ciências morfológicas compatível com o perfil dinâmico e imediatista dos alunos recém-chegados aos cursos de bacharelados da área da saúde. Limitar o aluno a receber informações pelo processo de recepção, não atinge os objetivos requeridos pela educação atual, assim, faz-se necessário utilizar metodologias que tornem o aprendizado mais significativo (SANTOS et al. 2017).

“O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Formulada há cerca de 2,5 mil anos, a máxima do pensador e filósofo chinês Confúcio foi retomada por pedagogos, psicólogos e estudiosos para fundamentar a utilização de meios de aprendizagem mais interativos e envolventes em sala de aula: as metodologias ativas. Adaptadas às exigências do mundo moderno, elas têm como característica despertar o protagonismo do aluno e impor uma remodelação do papel do professor, apontando alternativas para o mero aprendizado passivo (COHEN, 2017).

Um dos inúmeros desafios do professor de anatomia é estimular a percepção do aluno, logo no primeiro encontro do semestre, sobre a importância do conhecimento dos termos de posição e direção, de acordo com nomenclatura anatômica veterinária, que é técnica e própria da área. Este momento é norteador no estudo da disciplina. Em seguida, demonstrar de maneira clara, todos os planos que tangenciam e seccionam o corpo dos animais quadrúpedes domésticos. Um dos entraves do discente é compreender todos os conceitos teóricos que são construídos no campo imaginário e de certa forma não são palpáveis (PFRIMER et al., 2012).

Este trabalho teve por objetivo relatar a experiência realizada com os alunos do primeiro período referente a utilização de massa de modelar na aula prática de

anatomia dos animais domésticos para o estudo de planos, eixos e secção.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A prática foi realizada em duas etapas. A primeira ocorreu em sala de aula, com a exposição teórica dos conceitos elementares da nomenclatura anatômica veterinária, bem como a descrição detalhada dos planos, eixos e tipos de secção pertencentes ao estudo da morfologia animal, com a utilização de uma apostila com informações teóricas e figuras ilustrativas referentes ao tema da aula. Na segunda etapa, realizada no laboratório, os alunos receberam individualmente massa de modelar e fio de nylon, juntamente com uma lista de tarefas a serem realizadas durante a aula.

Os alunos foram agrupados em duplas, formadas aleatoriamente, para realização da atividade. Cada etapa da lista de tarefas teve o tempo monitorado pelo professor. Os alunos, em dupla, inicialmente precisavam discutir entre si, qual era o posicionamento anatômico padrão e em seguida, individualmente, fazer a construção deste objeto de estudo com a massa de modelar. Em seguida, o professor estimulava os alunos a retomarem os conceitos explanados na aula teórica referente à posição e à direção no objeto confeccionado.

Após o esclarecimento da nomenclatura anatômica, os alunos seguiam na execução da lista de tarefas. Foram listados todos os planos de secção e solicitado que cada aluno executasse no seu objeto de estudo os planos de secção, com auxílio do fio de nylon. Entre um corte e outro, os alunos remodelavam o objeto de estudo para conseguirem reproduzir novos cortes. A cada etapa, os alunos eram estimulados pelo professor a fotografar os cortes.

Ao final da aula, foi distribuído um questionário teórico com perguntas norteadoras referentes aos conteúdos abordados no laboratório. As perguntas foram respondidas baseadas em casos clínicos que envolviam situações problemas com foco em abordagem cirúrgica de órgãos e cavidades. Os alunos eram estimulados a responder coletivamente, mediados pelo professor, gerando uma ampla discussão, de onde as respostas eram apresentadas pela turma, consolidando os conceitos estudados.

DISCUSSÃO

A utilização de metodologia ativa apresentada neste trabalho mostrou-se eficiente no ensino da disciplina de anatomia veterinária. A atividade praticada foi formulada baseada no plano pedagógico do curso e nas diretrizes nacionais de

curso de medicina veterinária que destacam a necessidade da formação de um profissional crítico, generalista e reflexivo.

Através da modelagem do objeto de estudo, de maneira lúdica, o aluno conseguiu transpor alguns paradigmas do processo de aprendizagem da anatomia veterinária que tangenciam a capacidade dos mesmos em serem protagonistas na construção da informação, o que fez com que o professor fosse um facilitador da informação, deixando de centralizar o fluxo das informações. Quando o discente foi desafiado a reproduzir os planos de secção, os mesmos deixaram de ser um simples conceito abstrato e tornam-se palpáveis.

A utilização de massa de modelar na aula nas aulas de anatomia mostrou resultados semelhantes àqueles alcançados por FONTENELLI et al. (2015) que trabalhando com animais de resina e pintura corporal e outros recursos conseguiu aumentar o interesse, e estimular o aprendizado integrado participativo dos alunos de anatomia animal do curso de medicina veterinária.

Durante a execução da atividade, os alunos fotografaram todo o processo com auxílio do celular. A inclusão dos equipamentos eletrônicos do cotidiano dos alunos nas metodologias ativas tornou a dinâmica mais convidativa ao aluno, fazendo com que ele tivesse mais afinidade com a prática proposta pelo professor. Essas observações foram semelhantes àquelas descritas por COBUCCI (2017) que verificou que o processo ensino-aprendizado ocorre de forma mais eficaz, quando se utiliza os animais ou metodologias ativas durante as aulas para os alunos do curso de medicina veterinária.

Ao trazer, no questionário, algumas situações problemas interdisciplinares que acontecem na rotina da medicina veterinária, ficou claro ao aluno a importância da anatomia na sua formação profissional. Mesmo que ainda dentro de uma disciplina básica do primeiro período, o aluno conseguiu projetar a aplicabilidade dos saberes adquiridos na anatomia veterinária para outras disciplinas profissionalizantes do curso.

CONCLUSÃO

Observou-se que limitar o aluno a aulas expositivas e apontamento de diversas estruturas anatômicas em cadáveres torna o estudo da disciplina desinteressante. É fato que, a crise do ensino da anatomia enfrentada na última década é reflexo do conservadorismo nas práticas pedagógicas utilizadas no ensino superior. Apesar das metodologias ativas serem ferramentas valiosas no processo de ensino e aprendizagem, os métodos tradicionais de dissecação ainda se fazem necessários. É desejável que haja um equilíbrio entre os métodos tradicionais e modernos a fim de alcançar a excelência no estudo da anatomia veterinária.

REFERÊNCIAS

COBUCCI, G. C. **Metodologias ativas e aspectos pedagógicos no ensino de graduação em medicina veterinária**. Viçosa/MG. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação (mestrado). 2017. 103p.

COHEN, M. **Alunos no centro do conhecimento**. Revista Educação. Redação Ensino Superior. 18/04/2017. www.revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno/. Acesso em 11/07/2019.

FONTENELE, G. P. C. et al. **Mídias eletrônicas como metodologia ativa no ensino de anatomia veterinária**. Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP. v. 13, n. 2 (2015), p. 22 – 27, 2015.

FRANDSON, R. D.; WILKE, W. L.; FAILS, A. D. **Anatomia e fisiologia dos animais de fazenda**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PFRIMER, Gabriel de Abreu et al . **Historic and Teaching Aspects of Anatomy and Cebus Genus Role in Contemporary Anatomy**. Int. J. Morphol., Temuco , v. 30, n. 2, p. 607-612, jun. 2012 . Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022012000200041&lng=pt&nrm=iso>.acessos em 12 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022012000200041>.

SANTOS, J. W. et. al. **Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana**. Ensino Em Re-Vista. Uberlândia/MG. v.24, n.02, p. 364-386. 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aplicativo 10, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Aprendizagem 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98

Aula Prática 93, 95

C

Contemporaneidade 1, 6, 8

D

Didática 13, 15, 22, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 68, 80

Discente 7, 10, 38, 47, 53, 59, 61, 63, 82, 83, 84, 86, 89, 91, 95, 97

Docente 1, 2, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 22, 30, 32, 35, 47, 50, 56, 57, 59, 61, 82, 83, 86, 88, 91

E

Educação 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 68, 69, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 93, 95, 98, 99

Educação Infantil 33, 34, 82, 83

Ensino 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Epistemologia 47

Escola 3, 6, 10, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 69, 99

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 30, 36, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 63, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 91, 97, 99

Formação Docente 1, 5, 13, 14, 22

G

Gênero Textual 70, 74, 75, 76, 78

I

Inovação 16, 57, 62, 63

Intervenções 82, 84

L

Ludicidade 86, 90

M

Metodologia Ativa 37, 38, 40, 41, 44, 82, 83, 94, 96, 98

P

Professor 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 58, 59, 61, 63, 64, 73, 75, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 99

R

Relação Pedagógica 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 36

Relato de experiência 37, 41, 42, 59, 67, 82, 83, 86, 88, 93, 96

Resumo 1, 22, 37, 46, 57, 65, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 86, 93

S

Socialização 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 73

T

Tecnologia 4, 52, 54, 57, 60, 61, 62, 68

Tecnologias de Informação e Comunicação 57, 58, 65

Tutoria 37, 38, 41, 42, 43, 44

U

Universidade 6, 7, 12, 19, 20, 22, 36, 37, 44, 45, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 58, 63, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 86, 98, 99

 **Atena**
Editora

2 0 2 0