

# Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

**Atena**  
Editora  
Ano 2020

# Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

**Atena**  
Editora  
Ano 2020

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
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  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
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  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
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  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
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

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Tais Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

## Deflagração de ações voltadas à formação docente

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadora:** Solange Aparecida de Souza Monteiro

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D313 Deflagração de ações voltadas à formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-381-1

DOI 10.22533/at.ed.811200909

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores –  
Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Em um futuro bem próximo, a sociedade terá, no tocante à criatividade, a mesma consciência que tem hoje em dia sobre a universalidade da educação. Dito com os termos do enunciado: a educação da criatividade será uma exigência social.

Saturnino de la Torre (2008, p. 22)

O livro *Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente* que ora apresentamos para mais um esforço da expansão de conhecimentos e saberes em torno de temas que nos são tão caros sobre a formação e o desenvolvimento profissional de docentes; numa só obra, os autores reúnem estudos e pesquisas sobre História da Educação, Política Educacional, Didática e Práticas Pedagógicas, ação docente crítica e reflexiva, com vistas a aprendizagens significativas, profissionalização docente, também considerando a práxis como um dos elementos fundantes de constituição da docência. Em termos históricos, no cenário mundial, a docência como prática profissional ligada ao campo da educação tem uma existência multiplamente secular.

A formação de professores é considerada um pilar fundamental do processo educativo, por isso há necessidade de se rever o papel dos educadores e de sua formação, tanto inicial quanto continuada. O processo de reflexão-ação-reflexão deve permear todas as ações do percurso formativo do professor, sejam em cursos, momentos programados na escola ou mesmo na construção da experiência docente, a partir do seu fazer pedagógico cotidiano.

No Brasil, a discussão sobre formação de professores se inicia, efetivamente, após a Independência, com a necessidade de uma educação também voltada para as classes menos favorecidas; no entanto, até os dias atuais, ainda busca a consolidação de sua identidade e de sua profissionalização (com profissionalidade). Mais recentemente, com o advento da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de regulamentação posterior, associada aos contextos sociais e econômicos mundiais e ao avanço das ciências, houve um incremento significativo de exigências em relação aos docentes, necessidades constantes de reformulações curriculares, provocando também mudanças nas relações entre docentes e discentes. Por outro lado, convivemos num ambiente educacional com escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. Dessa forma, a docência (o ser docente) oscila entre a proletarização e a profissionalização (PERRENOUD, 2001) ou uma profissionalização proletarizada. Necessita-se de uma formação docente de qualidade na contemporaneidade, que não pode ser pensada fora de um contexto histórico e de políticas educacionais consistentes, que envolvam também valorização docente.

Boa Leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### **TRILHAS FORMATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EAD**

Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa

Simone Braz Ferreira Gontijo

**DOI 10.22533/at.ed.8112009091**

### **CAPÍTULO 2..... 13**

#### **CONFESSIONALIDADE PROTESTANTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Humberto de Sousa Fontoura

João Baptista Carrijo

Priscila Maria Alvares Usevicius

**DOI 10.22533/at.ed.8112009092**

### **CAPÍTULO 3..... 20**

#### **PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Mirian Saraiva Pureza

**DOI 10.22533/at.ed.8112009093**

### **CAPÍTULO 4..... 28**

#### **O DESAFIO DOS “ENSINOS” NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Keila Andrade Haiashida

**DOI 10.22533/at.ed.8112009094**

### **CAPÍTULO 5..... 37**

#### **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Benedita Maria do Socorro Campos Sousa

José Orlando Ferreira de Miranda Júnior

**DOI 10.22533/at.ed.8112009095**

### **CAPÍTULO 6..... 47**

#### **UM NOVO MODELO DE AULA INVERTIDA: DESAFIADORA E PARTICIPATIVA**

Lara Gurgel Fernandes Távora

Silvia Fernandes Ribeiro da Silva

Sônia Leite da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.8112009096**

### **CAPÍTULO 7..... 57**

#### **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Cassia Cristina Bordini Pirolo

Celia Regina Vitaliano

Nilton Munhoz Gomes

**DOI 10.22533/at.ed.8112009097**

**CAPÍTULO 8..... 66**

O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES POLIVALENTES SOBRE QUESTÕES LIGADAS ÀS GEOCIÊNCIAS

Alessandra Rodrigues

Fabiana Curtopassi Piocker-Hara

**DOI 10.22533/at.ed.8112009098**

**CAPÍTULO 9..... 83**

EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues

**DOI 10.22533/at.ed.8112009099**

**CAPÍTULO 10..... 97**

RASGOS DE LA VIDA ACADÉMICA. TRES CASOS DE PROFESORAS DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

Jesús Carlos González Melchor

**DOI 10.22533/at.ed.81120090910**

**CAPÍTULO 11..... 107**

A UTILIZAÇÃO DE ESTRUTURAS NARRATIVAS OC2-RD2 NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Wilson Vendramel

Henrique Guirelli

Italo Santiago Vega

**DOI 10.22533/at.ed.81120090911**

**CAPÍTULO 12..... 116**

O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA ESCOLA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2011 E 2016

Wellington Félix Cornélio

**DOI 10.22533/at.ed.81120090912**

**CAPÍTULO 13..... 124**

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS 3 – SER PROTAGONISTA*

Mayara Mayre Silva dos Santos

Carla Regina de Souza Figueiredo

**DOI 10.22533/at.ed.81120090913**

**CAPÍTULO 14..... 135**

BRINQUEDO TERAPÊUTICO: PROJETO DESENVOLVIDO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa  
Lorena de Godoi Montes  
Aline Grazielle Godoy Duarte  
Isabella Victória dos Santos Passarinho  
Sthefânia Carla dos Santos Almeida

**DOI 10.22533/at.ed.81120090914**

**CAPÍTULO 15..... 139**

**CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA VIGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO**

Rosimeire Ferreira Diniz

**DOI 10.22533/at.ed.81120090915**

**CAPÍTULO 16..... 143**

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES: O PAPEL DE UM PROJETO DE EXTENSÃO**

Sthefânia Carla dos Santos Almeida

Lorena de Godoi Montes

Patrícia Kelly Silvestre

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Gabriella Rocha de Moura Vicente

Pamela Bruna Correa

**DOI 10.22533/at.ed.81120090916**

**CAPÍTULO 17..... 147**

**GOOGLE SALA DE AULA: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO NO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Isabella Victória dos Santos Passarinho

Lorena de Godoi Montes.

Aline Grazielle Godoy Duarte.

Patricia Kelly Silvestre.

Sthefânia Carla dos Santos Almeida.

Gabriella Rocha de Moura Vicente.

Pamela Bruna Correa.

**DOI 10.22533/at.ed.81120090917**

**CAPÍTULO 18..... 152**

**O TRABALHO DOCENTE E SEU MOVIMENTO**

Renato Gomes Vieira

José Elias Domingos

Rogério dos Santos Bueno Marques

**DOI 10.22533/at.ed.81120090918**

**CAPÍTULO 19..... 165**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO MODELO NEOLIBERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Jefferson Fellipe Jahnke

**DOI 10.22533/at.ed.81120090919**

**CAPÍTULO 20..... 178**

**TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR A CADA DIA**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Claudionor Renato da Silva

Melissa Camilo

Valquiria Nicola Bandeira

Débora Cristina Machado Cornélio

Monique Delgado de Faria

Claudionor Renato da Silva

Marilurdes Cruz Borges

**DOI 10.22533/at.ed.81120090920**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 188**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 189**

# CAPÍTULO 1

## TRILHAS FORMATIVAS: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EAD

*Data de aceite: 01/09/2020*

### **Eliziane Rodrigues de Queiroz Costa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Brasília - IFB  
Brasília - DF

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5072-2448>

### **Simone Braz Ferreira Gontijo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Brasília - IFB  
Brasília - DF

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8245-3841>

**RESUMO:** Este artigo é fruto da pesquisa intitulada “Saberes e Competências Necessários à Prática Docente em Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal de Brasília (IFB)” e buscou a construção de uma proposta de formação continuada docente voltada ao exercício profissional na modalidade EaD. Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio da revisão bibliográfica sobre educação a distância e formação de professores e acerca das experiências de formação, nos formatos presencial e virtual, com vistas à composição das atividades da proposta de formação a ser desenhada como produto da pesquisa. Observou-se que as propostas de formação existentes são pautadas em itinerários formativos com caráter linear, etapas obrigatórias e sequenciais pré-definidas, ofertadas por meio de cursos de capacitação de maneira pontual, que costumam acontecer em períodos específicos e que,

geralmente assumem características de evento obrigatório. Além disso, nem sempre os temas dessas formações atendem aos anseios e às necessidades latentes do contexto educacional vigente. E, sequer todos os profissionais que ministram essas formações possuem conhecimento da realidade vivenciada pelos docentes que acabam por não conseguir aplicar os conhecimentos ao contexto real. Apreendeu-se que, em termos de formação continuada, a instituição deve criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem dos docentes, cabendo a ela o planejamento, organização e curadoria das experiências formativas para o desenvolvimento de competências profissionais. Nesse sentido, foi um mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em quatro domínios, a saber: gestão de processos e de equipes, pedagógica e tecnológico. Cada profissional pode escolher a sua trilha de formação de acordo com suas necessidades e interesses. Destaca-se que as trilhas possibilitam uma variedade de percursos, com experiências de aprendizagem que podem ser vivenciadas em diferentes tempos e espaços e com recursos distintos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente, Formação Continuada, Educação a Distância.

### **FORMATIVE TRAILS: A PROPOSAL FOR THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FOR DISTANCE EDUCATION**

**ABSTRACT:** This article was produced as a result of the research entitled “Knowledge and Competences Necessary to Teaching Practice in

Distance Education in Federal Institute of Brasilia (IFB)<sup>1</sup>. It aims to construct a proposition for teacher continuing education directed to teacher practice in distance education. A bibliographic review research was made about distance education, teacher education and their educational experiences, both on site and virtual, aiming to structure the activities of the proposition, which is the result of the research. The existing propositions for education are based on linear formative itinerary, compulsory stages and pre-defined sequences, offered in specific manners by training courses, which take place in specific periods and usually take on characteristics of a mandatory event. Furthermore, rarely do the topics on these training courses match the expectations and needs of the present educational system. In addition, not all professionals teaching in these training courses know well the reality of the teachers being trained, thus leading to a failure in adjusting the knowledge to real contexts. The results of the research showed that in continuing education the institution must create a challenging environment, to facilitate teacher learning. It is done by means of planning, organizing and curating training experiences to the development of professional competences. In this regard, it was a map of opportunity to the development of competences in four areas, namely, processes and teams management, pedagogy and technological. Each professional is able to choose his or her own path of formation, according to his or her needs and interests. It is important to highlight that there are countless possible paths, with learning experiences that can take place in different times and spaces, with different resources.

**KEY-WORDS:** Teacher education, Continuing education, Distance education

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino reconhecida no Brasil há mais de duas décadas<sup>1</sup> e a formação continuada de professores para atuação EaD é uma necessidade cada vez mais evidente no cenário da educação brasileira. Oliveira et al. (2014) afirmam que um dos grandes desafios das instituições de ensino na implementação de cursos à distância é a dificuldade de encontrar recursos humanos qualificados para a realização de um trabalho de qualidade em EaD.

Além disso, não há dúvidas de que estamos vivenciando um momento no campo da educação no qual a EaD está deixando de ser apenas uma alternativa às situações emergenciais para integrar-se cada vez mais às práticas educacionais regulares, como já mencionava Belloni (2015, p. 3).

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento comum nos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância [...].

A convergência entre o presencial e a distância, na perspectiva do ensino híbrido, é apontada por Moran (2015) como um caminho para as instituições de ensino - especialmente aquelas que trabalham com a formação de adultos - oferecerem propostas pedagógicas curriculares inovadoras e personalizadas em resposta à dinamicidade e às incertezas da

<sup>1</sup> A Educação a Distância foi oficialmente reconhecida como modalidade de ensino no Brasil por meio da Lei nº 9394/98, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

sociedade atual. Porém, o autor aponta que muitos professores encontram dificuldades maiores do que imaginavam ao desenvolver suas atividades profissionais no formato virtual.

Para Lima et al. (2014), mesmo os professores fortemente motivados a conhecer e explorar as possibilidades da EaD geralmente enfrentam muitos desafios no início dessa experiência o que torna necessária uma formação específica para atuação nessa modalidade com autonomia pedagógica.

Destaca-se que a prática de atividades pedagógicas, por professores do ensino presencial, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem institucional (Moodle), tem crescido de maneira acelerada. Exemplo disso é o Instituto Federal de Brasília (IFB), como demonstram os dados coletados no *dashboard* da Diretoria de Educação a Distância (DEaD) utilizado para o monitoramento das atividades do Moodle, apresentado no Gráfico 1.

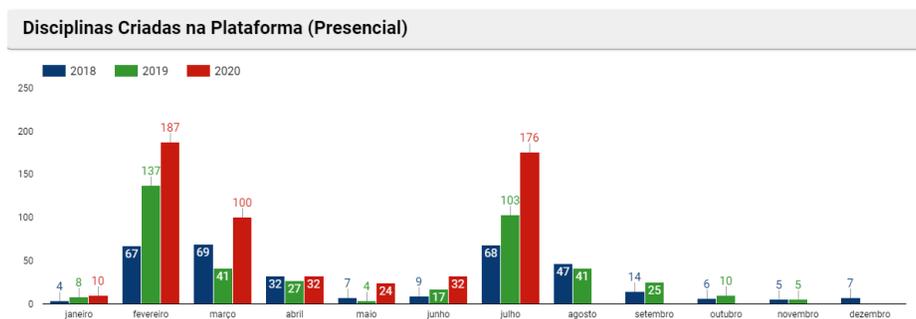


Gráfico 1 - Número de disciplinas dos cursos presenciais cadastradas na Plataforma Moodle nos anos de 2018 a 2020.

Fonte: Coordenação de Tecnologia/IFB<sup>2</sup>

O Gráfico 1 indica de janeiro de 2018 até fevereiro de 2019 eram 946 disciplinas criadas no Moodle do IFB. Esses dados revelam que o uso de atividades a distância em cursos presenciais já era uma realidade nessa instituição, embora essa modalidade ainda esteja em processo de institucionalização, considerando que a sua regulamentação é de agosto de 2019 (Resolução 32/CS/IFB/2019).

Ampliando um pouco o recorte do Gráfico 1 para os últimos 2 anos o número de disciplinas criadas no ambiente virtual saltou de 335, em 2018 para 1.310, em 2020. Um aumento de quase 200%. É bem verdade que podemos afirmar que o episódio da pandemia Covid-19 colaborou para acelerar o processo de convergência entre as modalidades presencial e a distância que, na concepção de Martins (2020), será uma realidade presente no que se estão chamando de novo normal.

<sup>2</sup> Disponível em: <[https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13wlpPEJSvs1CImDGLLIJYMCQ4fv3cV\\_Q/page/RwPT](https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13wlpPEJSvs1CImDGLLIJYMCQ4fv3cV_Q/page/RwPT)>

No paradigma educacional pós-Covid, não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é educação a distância ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal. (MARTINS, 2020, p. 254)

Portanto, ao que tudo indica, é possível que mesmo no período pós-pandemia haja um crescimento ainda maior quanto ao uso de práticas pedagógicas em EaD por professores dos cursos presenciais, especialmente na educação superior. Um dos fatores que colaboram para esse aumento é publicação da Portaria MEC 2.117/2019, que permite a oferta de carga horária na modalidade a distância em até 40% da carga horária total dos cursos superiores na modalidade presencial, sem os requisitos exigidos na regulamentação anterior (Portaria MEC 1.248/2018).

Nesse sentido, a formação continuada de professores para atuação em EaD é um fator essencial para que se mantenham a qualidade do ensino ofertado pelas instituições. Na concepção de Mill et al. (2014, p. 128), a formação de educadores para a EaD aparece como fator fundamental no que tange à qualidade de ensino e, portanto, não deveria ser tomada como idêntica à formação do educador para a educação presencial.

Motivada por essa realidade, foi elaborada uma proposta para a formação docente para atuação na modalidade EaD. Inicialmente foi realizada uma pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica sobre educação a distância, formação de professores e experiências de formação - em formato presencial e virtual - com vistas à composição das atividades da proposta de formação a ser desenhada como produto da pesquisa que consistiu na elaboração de um Mapa de Competências composto por trilhas formativas que abrangem quatro domínios de competências docentes em EaD.

## **2 | SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES**

Os saberes docentes são abordados por diversos teóricos da educação sempre em uma perspectiva multidimensional e integrada, considerando aspectos teóricos e práticos da sua construção, com vistas a produção de uma identidade profissional. Essa identidade se consolida por meio do processo formativo que consiste na construção de saberes na e para a prática da atividade profissional docente.

A construção de saberes associada à prática docente é uma das dimensões apresentadas pelos principais teóricos que fundamentam o campo de estudos da formação docente, dentre eles, destacamos Freire (2009) que em sua obra *Pedagogia da Autonomia* faz referência a três saberes necessários à prática educativa:

1. não há docência sem discência, o que exige do professor, dentre outros aspectos, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e crítica sobre sua prática;
2. ensinar não é transmitir conhecimento, o que requer do professor a consciência

de um fazer inacabado e a convicção de que a mudança é possível;

3. ensinar é uma especificidade humana exigindo, por isso, a abertura ao diálogo, comprometimento, segurança, generosidade e competência profissional.

Em relação aos saberes docente destacamos as categorias definidas por Pimenta (2000) em seus estudos: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Para a autora, é pela articulação entre esses saberes que os professores desenvolvem a capacidade de perceber as particularidades da sua atividade profissional e, partir disso, reconfigurar suas formas de saber-fazer.

Neste trabalho, a concepção de “saber” está também fundamentada em Tardif (2004) ao abordar o saber docente na perspectiva experiencial, ou seja, dos saberes relacionados à prática profissional do professor, ao “saber-fazer” e “saber-ser” denominados saberes experienciais ou práticos. Na concepção do autor, o saber docente é plural e inclui desde a formação profissional específica, os conhecimentos curriculares, das disciplinas até a experiência profissional.

Para Tardif (2004), os saberes docentes

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (p. 48-49).

O conceito de “competência” está associado à mobilização criativa e afetiva de um conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) para solucionar problemas e lidar com situações cotidianas, como proposto por Behar (2013). Ao relacionar os conceitos de competência e saber docente (na concepção de Tardif, 2004) a autora afirma que:

Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é construído socialmente por meio de uma negociação entre diferentes grupos. Dessa forma, o saber dos professores não é um acervo de conteúdos cognitivos, mas um processo de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo da carreira (p. 98).

Nesse sentido, as competências coincidem com o saber-fazer do professor no exercício da sua profissão. Portanto, o uso da palavra competência inclui o saber-fazer do professor na perspectiva plural defendida por Tardif (2004).

Em termos práticos, para fins deste trabalho, a competência está associada a uma concepção integral de aprendizagem que envolve, além dos conhecimentos teóricos, a habilidade de aplicação dos saberes à prática cotidiana do professor para atuar na ação educativa mediada por tecnologias digitais.

Para Porto (2013, *apud* Bitencourt, 2001), o desenvolvimento de competências consiste em um processo formativo contínuo e articulado no qual o próprio indivíduo torna-se responsável pela construção assim como pela consolidação de suas próprias competências. Esse autodesenvolvimento, em sentido estrito, promove o desenvolvimento de competências individuais e, em sentido amplo, pode promover o desenvolvimento de competências organizacionais, ou seja, em competências coletivas, já que contribuem para o alcance dos objetivos e metas da organização. Como afirma Bitencourt (2001),

O desenvolvimento de competências possui um papel significativo na medida em que contribui para a formação das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho, ou mesmo para a percepção da realidade, buscando agregar valor à organização (p.25).

Em sentido amplo, uma alternativa para o desenvolvimento de competências profissionais são as “trilhas de aprendizagem” que consistem em uma proposta de formação flexível, autônoma e individual que equilibra interesses dos profissionais e da organização (BRANDÃO; CARBONE, 2004).

## **4 | POR QUE TRILHAS DE APRENDIZAGEM?**

As ações de capacitação nas organizações, conhecidas na literatura como T&D (Treinamento e Desenvolvimento), buscam desenvolver competências profissionais alinhadas às necessidades da organização. Em organizações adotam o modelo de gestão por competências, essas ações acontecem a partir do mapeamento de competências necessárias ao cumprimento das metas institucionais que normalmente resultam na oferta de cursos aos colaboradores.

Porém, os modelos tradicionais de programas de formação adotam “grades” de treinamento para promover o desenvolvimento profissional e, na concepção de Freitas (2002), esses modelos parecem ineficientes por desconsiderar outras possibilidades de aprendizagem.

De forma semelhante, as instituições de ensino costumam adotar esse modelo de formação para os profissionais da educação, por meio da oferta de cursos de capacitação de maneira pontual, que costumam acontecer em períodos específicos e que, geralmente assumem características de evento obrigatório. Além disso, nem sempre os temas dessas formações atendem aos anseios e às necessidades latentes do contexto educacional vigente. E, sequer os profissionais que ministram essas formações possuem conhecimento da realidade vivenciada pelos docentes que acabam por não conseguir aplicar os conhecimentos ao contexto real.

Outro aspecto relevante é que, por vezes, o profissional se vê obrigado a cursar uma formação que versa sobre uma temática para qual ele já está apto, tornando o curso desmotivante. Questiona-se, assim, o porquê se dar ao profissional a oportunidade de

realizar uma atividade que vá suprir uma lacuna formativa real? Ou então, porque não o dispensar da obrigatoriedade de participar de uma formação que ele já possui mediante a comprovação de seu conhecimento?

No intuito de criar uma alternativa que atenda melhor às necessidades de formação docente com caráter mais flexível, surge a proposta das trilhas de aprendizagem como estratégia que possibilita ao profissional escolher o seu percurso formativo com autonomia e flexibilidade.

Trilhas de Aprendizagem, consistem em uma estratégia alternativa para promover o desenvolvimento profissional, tomando-se como referência não só as expectativas da organização em termos de competências, mas também as conveniências, necessidades, preferências e aspirações das pessoas. (BRANDÃO; CARBONE, 2004, p. 88)

Diferentemente de um itinerário formativo que tem caráter linear, desenvolvido em forma de um trilho que é fixo, com etapas obrigatórias e sequenciais pré-definidas, as trilhas possibilitam uma variedade de percursos, com experiências de aprendizagem que podem ser vivenciadas em diferentes tempos e espaços e com recursos distintos, tais como filme, livro, artigo, tutorial, visita técnica, curso, experiência com pesquisa, etc.

Carbone (2013, p. 50) apresenta 5 (cinco) premissas para a adoção do modelo de trilhas de aprendizagem, conforme apresentado na Figura 1.

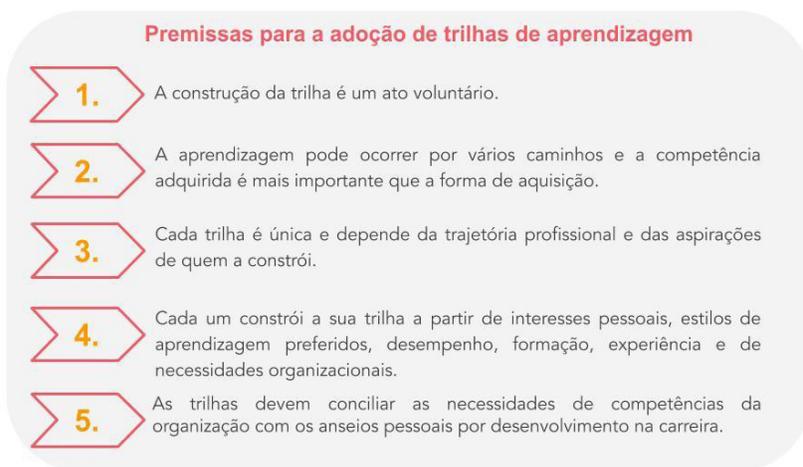


Figura 1 - Premissas para adoção de trilhas de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Carbone (2013).

As premissas apresentadas por Carbone (2013) podem ser um instrumento norteador para a implementação de trilhas de aprendizagem para a formação de professores alinhado

às metas institucionais estratégicas.

Nóvoa (1992) defende a ideia da diversificação dos modelos de formação continuada, estabelecendo novas relações entre os professores e o saber pedagógico. Para o autor, o processo formativo possui implicações pessoais, de caráter autônomo e criativo no que diz respeito aos percursos e projetos próprios que caminham rumo à construção de uma identidade pessoal e profissional.

Na trilha, o profissional escolhe o seu percurso formativo a partir das suas necessidades e interesses. Como afirma Carbone (2013), o percurso formativo passa ser algo particular e específico, atendendo às aspirações e aos desafios de cada um.

Embora a concepção primordial das trilhas de aprendizagem seja o desenvolvimento profissional com foco na autonomia, Freitas (2002) ressalta que a instituição é responsável por direcionar as possibilidades de formação por meio da criação de um “mapa” de oportunidades alinhado aos objetivos institucionais. Nesse sentido, defende-se que a experiência do percurso formativo pessoal do professor deve compor a sua trilha formativa no sentido de que se transite pelas práticas de projetos e produtos, experimentações didáticas, publicações, dentre outros.

Para Brandão (2009, p.68), a instituição deve direcionar e criar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem. Sobre esse aspecto ressalta-se a importância da curadoria de conteúdos como uma alternativa bastante oportuna para o favorecimento de um espaço de aprendizagem. A curadoria de conteúdos consiste no processo de pesquisa, análise, seleção e compartilhamento de conteúdos de terceiros, alinhado aos propósitos educacionais que se pretende em uma determinada ação educativa (FILATRO, 2018).

Chagas (2019) afirma que

A prática da curadoria de conteúdo digital emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir de temáticas que o interessam, ou as quais necessita aprofundar-se.(p.738)

Cabe, portanto, à instituição de ensino ser a curadora das experiências formativas para o desenvolvimento de competências profissionais docentes em EaD. A ideia de que as competências podem ser construídas de diferentes maneiras e com experiências diversificadas requer planejamento por parte da instituição e autonomia por parte de quem irá seguir a trilha formativa.

## **5 | AS TRILHAS FORMATIVAS E O MAPA DE OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM EAD**

A partir do estudo realizado, foi elaborada uma proposta de formação continuada de professores para atuação em EaD que consiste na construção, pelo professor, da sua

própria trilha formativa a partir da disponibilização pela instituição de ensino de um mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD (ver figura 2).

Este mapa contém temas correspondentes a quatro domínios: pedagógico, tecnológico, gestão de processos e de gestão de equipes. O **domínio pedagógico** está relacionado aos saberes da mediação didático-pedagógica, com foco na abordagem metodológica dos conteúdos com o uso de tecnologias digitais de informação e de comunicação. O **domínio tecnológico** é relativo aos saberes relacionados ao uso dos recursos tecnológicos aplicados às práticas em EaD. O **domínio da gestão de processos** são os saberes relacionados à coordenação e articulação das atividades de processos de elaboração do currículo e fluxos institucionais. E, o **domínio da gestão de equipes** trata-se dos saberes da liderança no trabalho em equipe, planejamento coletivo e formação continuada de professores.

Os temas dos respectivos domínios são os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências e possuem duas naturezas, a saber: essenciais e complementares.

Os **temas essenciais** devem ser desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem ofertadas pela própria instituição de ensino, são de caráter obrigatório e devem sempre iniciar o percurso de uma trilha.

Os **temas complementares** podem ser experiências de aprendizagem na própria instituição ou em ambiente externo e são de livre escolha do professor e de caráter não são obrigatórios. Esses temas podem ser desenvolvidos em diferentes formatos de atividades ou experiências de aprendizagem, tais como videoaulas, infográficos, artigos científicos, oficinas, webinar, cursos, filmes etc.

A instituição de ensino, no exercício de sua função curadora, é responsável pela proposição das atividades ou experiências de aprendizagem a serem realizadas, bem como por atribuir uma carga horária para um dos temas. Também é necessário que o estabelecimento de ensino estabeleça uma carga horária mínima para fins de certificação das trilhas.

A Figura 2 apresenta o mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD. Os temas essenciais estão representados pelos círculos preenchidos os temas complementares pelos círculos vazios.

## Mapa de oportunidades para o desenvolvimento de competências em EaD

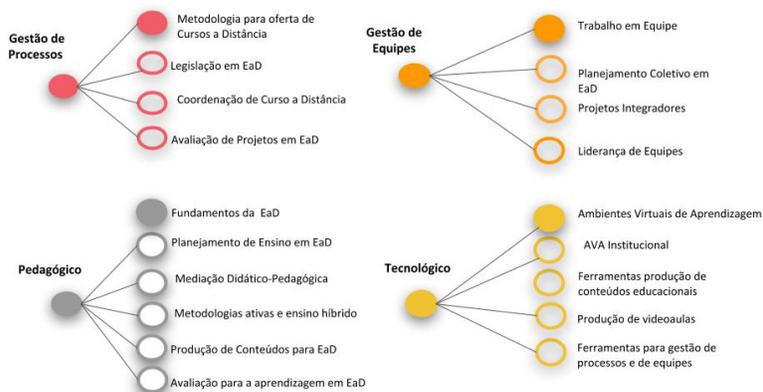


Figura 2 - Mapa de Oportunidades para o Desenvolvimento de Competências em EaD

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base no mapa de oportunidades, o professor deverá escolher sua trilha formativa podendo incluir temas de qualquer um dos domínios, de acordo com suas necessidades e interesses. A Figura 3 apresenta dois exemplos fictícios de trilhas formativas considerando que, supostamente, o estabelecimento de ensino tenha estipulado uma carga horária mínima de 160h para a certificação de uma trilha formativa. As cargas horárias dos temas também são fictícias, pois essa estimativa dependerá das atividades a serem desenvolvidas em cada um dos temas.

### Exemplo de trilhas:

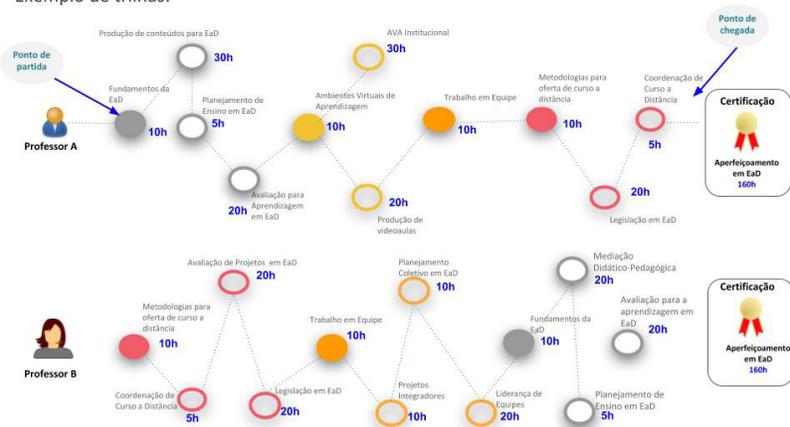


Figura 3 - Exemplos fictícios de construção de trilhas formativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à docência virtual, Mill (2018), propõe uma articulação entre o conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo. Para o autor, nesse tripé se assenta um dos principais desafios para os professores que atuam na EaD.

Nesse sentido, a proposta de trilhas formativas aqui apresentada funciona como uma matriz de escolhas, na qual o professor deve refletir sobre seus objetivos, para, então, possa fazer as opções de recursos a serem empregados na ação de ensino.

## REFERÊNCIAS

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. 319f. **Tese (Doutorado em Administração)** - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BLOCK, O.; RAUSH, R. Saberes Docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. UNOPAR, Cient., **Ciênc. Human. Educ.** Londrina, v. 15, n.3 p.249-254, out. 2014. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/493/0>> Acesso em 12.fev.2020.

BRANDÃO, H. P., CARBONE, P. P. A web como instrumento para construção de trilhas de aprendizagem. In: BAYMA, F. **Educação Corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**, São Paulo, Pearson, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, DE 6 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância** - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>> Acesso em: 12. Nov.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. **Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.** Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251)> Acesso em: 12. Nov.2019.

CARBONE, P. P. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Revista Inc. Soc.**, Brasília DF, v. 7n.1, p.44-55, jul./dez.20113.

CHAGAS, M.A.; LINHARES, R.N.; MOTA, M.F. A curadoria de conteúdos digitais enquanto proposta metodológica e multireferencial. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**. Porto, Portugal, v. 33. ISSN 1646-9895. p.32-47, set.2019. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1646-98952019000300004&script=sci\\_arttext&tling=es](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1646-98952019000300004&script=sci_arttext&tling=es)> Acesso em: 29 jul.2020.

FILATRO, A. **Como preparar conteúdos para a EaD**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, I.A.; BRANDÃO, H. Trilhas de Aprendizagem como estratégia de desenvolvimento de competências. **Online**. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf>>. Acesso em: 12. nov.2019.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In. **Anais do 26º ENANPAD**. Salvador: ANPAD 2002. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1336.pdf>>. Acesso em: 12. nov. 2019.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o impacto da educação a distância: um ensaio. **Em Rede**, Revista de Educação a Distância. v.7n.1. ISSN 2359-6082. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em 02 jun. 2020.

MILL, D.; SILVA, C.P.R. Aprendizagem da docência para educação a distância: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **Em Rede**, Revista de Educação a Distância. v.n.3. ISSN 2359-6082.2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/377>>. Acesso em 05 mai. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 14. jan. 2020.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 61-76.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# CAPÍTULO 2

## CONFESSIONALIDADE PROTESTANTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Data de aceite: 01/09/2020*

### **Humberto de Sousa Fontoura**

Doutor em Ciências da Saúde. Curso de Medicina do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA.

### **João Batista Carrijo**

Mestre em Farmacologia. Curso de Medicina do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA.

### **Priscila Maria Alvares Usevicius**

Especialista em Pediatria. Curso de Medicina do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA.

**RESUMO:** A confessionalidade no ensino superior tem enfrentado grandes desafios quanto a secularidade e o pós-modernismo, sendo assim, este artigo tem por objetivo relatar o ensino confessional protestante no Brasil, bem como seus desafios e perspectivas. Foi realizado uma revisão de literatura abordando os temas: confessionalidade, protestantismo, pós-modernismo e secularidade. Observou-se que o secularismo e a pós modernidade influenciam negativamente no exercício da confessionalidade nas instituições de ensino superior, sendo que isto afeta tanto alunos quanto professores que, com a afirmação da laicidade, tendem a negar o ensino confessional tendo como justificativa a liberdade de culto. Há uma tendência de continuidade das práticas pós-modernistas no ensino superior

e isto é um desafio real e permanente para as instituições confessionais, conclui-se que o ensino confessional protestante deve retornar a sua essência, isto é, deve ser cristocêntrica, definindo de forma clara seus princípios e valores tanto para a comunidade acadêmica, quanto para os docentes.

**PALAVRAS - CHAVE:** Confessionalidade. Secularismo. Pós-modernismo. Ensino superior.

**ABSTRACT:** Confessionality in higher education has faced great challenges regarding secularity and postmodernism, therefore, this article aims to report on Protestant confessional teaching in Brazil, as well as its challenges and perspectives. A literature review was carried out addressing the themes: confessionality, Protestantism, postmodernism, and secularity. It was observed that secularism and post-modernity negatively influence the exercise of confessionality in higher education institutions, and this affects both students and teachers who, with the affirmation of secularism, tend to deny confessional teaching with the justification of freedom of expression. cult. There is a tendency for postmodernist practices to continue in higher education and this is a real and permanent challenge for confessional institutions, it is concluded that Protestant confessional teaching must return to its essence, that is, it must be Christocentric, defining in a clear its principles and values for both the academic community and teachers.

**KEYWORDS:** Confessionality. Secularism. Postmodernism. University education.

## INTRODUÇÃO

O termo confessional é definido pelo dicionário Aurélio como algo semelhante a confissão ou relativo a uma crença religiosa, porém, na prática a confessionalidade refere-se a uma escolha ligada a uma denominação religiosa, há, portanto quem pode afirmar ter uma confessionalidade católica, evangélica ou protestante (TIMM, 2016).

Cada vertente religiosa e, conseqüentemente sua confessionalidade, segue padrões morais e éticos, bem como costumes, práticas e crenças peculiares, sendo que algumas delas são comuns entre as denominações e fazem parte do que pode ser considerado o padrão ético dos religiosos (TIMM, 2016).

No Brasil, o ensino começou confessional, isto devido ao fato de que a Europa vivia um período que foi denominado reforma protestante, onde vários dogmas da igreja católica eram contestados, tendo como principal ator, o padre Martinho Lutero. A reforma protestante fez com que a igreja católica lançasse uma contrarreforma, intensificando sua investida no ensino religioso de povos conquistados por meio da catequese. No Brasil, isto se deu por meio dos padres Jesuítas (CASTRO, 2017).

Na medida que a colonização ocorria, os padres Jesuítas educavam os povos indígenas ensinando a língua portuguesa, os costumes e a ciência da época sempre associando a “santa fé católica” e a pregação do evangelho. Juntamente com o ensino secular, o ensino sobre os princípios éticos e morais e de conduta humana eram repassados com base na confessionalidade católica que vigorava na época (CASTRO, 2017).

Com relação ao ensino superior, a primeira instituição, antes das universidades que ministrava cursos de graduação foi a então denominada “Estudos Gerais do Colégio dos Jesuítas da Bahia”, que era dedicado ao sacerdócio católico e bacharelado em artes, além da formação de bacharéis em engenharia militar (COSTA, 2005).

Apesar do protestantismo estar presente no Brasil desde o início da colonização com a presença dos franceses e holandeses, a educação de confessionalidade protestante só se concretizou em meados do ano 1800 com a instalação de escolas na capital paulista. Nesta região, o casal Chamberlain fundou em 1870 a Escola Americana, que mais tarde passaria a se chamar Mackenzie College, instituição confessional protestante ainda ativa no Brasil (DA SILVA e COELHO, 2018). Várias outras instituições se instalaram depois disto, tais como faculdades Batistas, Adventistas, Metodistas e no interior de Goiás a UniEVANGÉLICA.

Dado a relação entre o padrão ético que permeia a confessionalidade cristã e a ética educacional, sobretudo no ensino superior, pode-se afirmar que a confessionalidade pode sim contribuir para a formação educacional do indivíduo, principalmente nas suas relações éticas e interpessoais, sendo assim, este artigo tem por objetivo relatar o ensino confessional protestante no Brasil, bem como seus desafios e perspectivas.

## REVISÃO DA LITERATURA

O Brasil é um país laico (CAMURÇA, 2017), sendo assim, não há uma religião oficial. O termo laico significa literalmente autonomia confessional, isto refere-se então à pessoas e/ou instituições que não professam nenhuma confissão religiosa.

Como foi relatado, o ensino no Brasil surgiu confessional, uma vez que os colonizadores pertenciam a Portugal, um país oficialmente católico. A história mostra que até 1500, era grande o domínio do cristianismo católico no mundo, sendo que muitos países desenvolvidos na época, adotavam a religião católica como oficial no país. Esta prática, influenciava o ensino que seguia a religião do país, inclusive no Brasil, como relata o artigo 6º de 15 de outubro de 1827 promulgado pelo Imperador Pedro I que criava as escolas de alfabetização das regiões mais populosas do então Império Brasileiro (JUNQUEIRA E KLUCK, 2018).

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil [Art. 6º, 1827] (VIDAL E DE FARIA FILHO, 2002)”.

O Brasil só se tornou um Estado laico com o Decreto nº 119-A, de 07/01/1890, de autoria de Ruy Barbosa, porém a laicidade já vigorava no mundo a quase 3 séculos, mais precisamente no século 16, com o surgimento do renascentismo cultural. Iniciou-se então a busca pela ausência do controle religioso sobre as relações políticas, sociais e culturais em vários países da Europa (NETO e BERBICZ, 2015).

Percebe-se a influência da reforma protestante no desenvolvimento da laicidade no mundo, uma vez que o desejo dos que defendiam o Estado Laico era o de poder trabalhar sem que as igrejas exercessem influência, favorecimento ou mesmo perseguição, sendo assim, a religião passaria a compor a vida privada das pessoas e não deveriam interferir no Estado (SOFIATI, 2015).

Apesar da laicidade ter uma forte relação com o secularismo, o ensino confessional só é possível de fato em um Estado que permite a pluralidade religiosa, como no Brasil, onde existem várias instituições confessionais, de várias vertentes religiosas. Em Estado confessionais, isto é, que adotam uma religião oficial, dificilmente se tem liberdade para o ensino confessional de uma confissão diferente da adotada oficialmente pelo país, um exemplo disto são os países muçulmanos (BATISTA e MAIA, 2006).

As instituições de ensino superior de confissão protestante só surgiram oficialmente no Brasil após a constituição da república promulgada em 1891. Dentre as Universidades e Centros Universitários, a primeira a surgir foi a Universidade Mackenzie de confissão presbiteriana que ofereceu em São Paulo os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica no ano de 1896, depois disto, outras instituições se instalaram no Brasil, tais como Centro

Universitário Adventista, Universidade Luterana do Brasil, Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA e Universidade Metodista. Existem ainda várias faculdades protestantes em diversos estados do Brasil (HACK, 2002).

## DISCUSSÃO

O Estado laico, permitiu a instituição do ensino confessional protestante em Universidades no Brasil, uma vez que a ideia do laicismo remete a neutralidade política bem como o tratamento igualitário para todas as vertentes religiosas no país, bem como para os agnósticos e ateus (INCONTRI e BIGHETO, 2004; CUNHA, 2011).

O que a princípio permitiu o surgimento do ensino confessional protestante no Brasil, o laicismo tem se tornado um desafio para as instituições protestantes, uma vez que a ideia de liberdade de culto e de não favorecimento político religioso, passou a tornar-se radical quanto a adoção de uma religião, isto é, iniciou-se um pensamento de que, se o Estado é laico, não se pode ensinar religião ou espiritualidade nas instituições o que remete ao laicismo (RANQUETAT JR, 2008).

A ideia da liberdade de culto, tem levado a alunos e professores a questionarem atitudes confessionais mesmo em instituições que são declaradamente cristãs e possuem em seu projeto pedagógico a confissão como princípio norteador. Isto, associado ao secularismo e ao pós- modernismo, tem se tornado um grande desafio para estas instituições. Este fenômeno pode ser observado no Brasil e também em países europeus. (PACILLO, 2007; NOBRE, 2013; SCHUNEMANN, 2009; DE MATOS OLIVEIRA, MENDONÇA FILHO e NETO, 2018).

O que se tem observado é que, desde a pregação do laico e a autonomia do ser humano e conseqüentemente a diminuição do ensino cristão nas instituições, houve um aumento da criminalidade, violência nas escolas, sobretudo as públicas e desvalorização da família. O apego a esta nova cosmovisão são os responsáveis pelo aumento da pornografia, a permissividade, a falta de princípios éticos e morais, bem como violência e uso de drogas (LIBÂNIO, 2004; GONÇALVES, 2005; FENSTERSEIFER e WERLANG, 2017).

A pós modernidade pode ser entendida como:

“o momento histórico preciso em que todos os freios institucionais que se opunham a emancipação individual se esboroam e desaparecem, dando lugar à manifestação dos desejos subjetivos, da realização individual, do amor próprio. As grandes estruturas socializantes perdem a autoridade, as grandes ideologias já não estão mais em expansão, os projetos históricos não mobilizam mais, o âmbito social não é mais que o prolongamento do privado – instala- se a era do vazio, mas sem tragédia e sem apocalipse” (LIPOVETSKY e CHARLES, 2004 p.23).

O desafio posto pode ser sintetizado em um questionamento: como promover a confessionalidade protestante em uma instituição de ensino superior cristã numa sociedade totalmente secularizada que relativiza o certo e o errado bem como o próprio Cristo?”

As respostas a este questionamento podem parecer obscuras em um primeiro momento, porém, uma das saídas seria não se moldar ao secularismo vigente e manter os princípios que sempre nortearam a confissão protestante, sendo assim, é importante exercer uma confessionalidade cristocêntrica, como foi dito por Paulo em seus escritos ao povo de Colosso:

Pois ele nos resgatou do domínio das trevas e nos transportou para o Reino do seu Filho amado, em quem temos a redenção, a saber, o perdão dos pecados. Ele é a imagem do Deus invisível, o primogênito de toda a criação, pois nele foram criadas todas as coisas nos céus e na terra, as visíveis e as invisíveis, sejam tronos ou soberanias, poderes ou autoridades; todas as coisas foram criadas por ele e para ele. Ele é antes de todas as coisas, e nele tudo subsiste. Ele é a cabeça do corpo, que é a igreja; é o princípio e o primogênito dentre os mortos, para que em tudo tenha a supremacia. Pois foi do agrado de Deus que nele habitasse toda a plenitude, e por meio dele reconciliasse consigo todas as coisas, tanto as que estão na terra quanto as que estão no céu, estabelecendo a paz pelo seu sangue derramado na cruz. Colossenses 1:13-20 (BARKER, et al. Bíblia de estudo NVI, 2003).

O texto acima revela como devem pensar as instituições confessionais protestantes, isto é, não pode haver dúvida quanto a posição sobre Cristo, sua deidade, seu sacrifício e seu exemplo. Em Cristo, conforme os relatos bíblicos, há uma série de princípios éticos e morais que valorizam o ser humano, o amor e a tolerância entre as pessoas e o respeito às instituições. Estes princípios são mais que doutrinas religiosas, uma vez que fazem parte do desenvolvimento de competências dos estudantes que influenciarão nas suas tomadas de decisões, bem como no convívio ético em sociedade (JÚNIOR, 2016; RAMPAZZO, 2018).

## CONCLUSÃO

Observa-se que o ensino confessional não é recente no Brasil, porém, com o pós-modernismo e o secularismo vigente na atualidade, a confessionalidade passou a ser um desafio para as instituições cristãs, sobretudo as protestantes.

A tendência destes desafios não é de recuo, pelo contrário, há uma percepção de que a valorização da individualidade e do relativismo seguirá crescendo, desta forma, entende-se que as instituições confessionais protestantes devem se ater a essência do que é ensinado, retornando aos princípios bíblicos essenciais como afirmou João nos escritos bíblicos destinados à igreja de Éfeso: “Contra você, porém, tenho isto: você abandonou o seu primeiro amor. Lembre-se de onde caiu! Arrependa-se e pratique as obras que praticava no princípio. Se não se arrepender, virei a você e tirarei o seu candelabro do seu lugar.” Apocalipse 2:4,5 (BARKER, et al. Bíblia de estudo NVI, 2003.).

A declaração seguida de ameaça mostra a importância de se ater ao que foi proposto por Cristo, isto é, a confessionalidade deve manter o chamado original e instar sobre os princípios éticos e morais constantes no livro sagrado. A identidade de uma instituição confessional passa pelo que ela realmente defende, prega e vive.

## REFERÊNCIAS

BARKER, Kenneth et al. Bíblia de estudo NVI. **São Paulo: Editora Vida Nova**, 2003.

BATISTA, Carla; MAIA, Mônica. Estado laico e liberdades democráticas. **Recife: Articulação de Mulheres Brasileiras**, v. 34, 2006.

CASTRO, Afrânio Gonçalves. A natureza do ensino religioso na escola confessional: contribuições de Mircea Eliade para os educadores. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 26, n. 51, p. 121-130, 2017.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. A questão da laicidade no Brasil: mosaico de configurações e arena de controvérsias. **HORIZONTE-Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 15, n. 47, p. 855-886, 2017.

COSTA, Carlos Alberto Santos. A influência do Colégio dos Jesuítas na configuração da malha urbana de Salvador-BA (1549-1760). **Revista de Arqueologia**, v. 18, n. 1, p. 117-117, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje. 2011.

DA SILVA, Jair Gomes; COELHO, Lázara Divina. OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ESCOLA CRISTÃ NO CONTEXTO BRASILEIRO. **Vox Faifae: Revista de Teologia da Faculdade FASSEB**, v. 8, n. 1, 2018.

DE MATOS OLIVEIRA, Ilzver; MENDONÇA FILHO, Alberto Hora; NETO, Pedro Meneses Feitosa. Ensino confessional nas escolas públicas: manutenção de desigualdades entre as religiões no Brasil e a utopia do direito à liberdade religiosa. **Anais do Seminário Nacional de Sociologia da UFS-ISSN 2526-3013**, v. 2, 2018.

FENSTERSEIFER, Liza; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Comportamentos autodestrutivos, subprodutos da pós- modernidade?. **Psicologia argumento**, v. 24, n. 47, p. 35-44, 2017.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 207- 219, 2005.

HACK, Osvaldo Henrique. **Mackenzie College e o ensino superior brasileiro: uma proposta de universidade**. Editora Mackenzie, 2002.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Ensino confessional, laico ou inter-religioso? Qual a melhor resposta. **Revista de Educação CEAP, Salvador, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica**, v. 45, 2004.

JÚNIOR, Ailton Sanches. O sofrimento cristocêntrico de Paulo como paradigma do agir ético cristão.

**Davar Polissêmica**, v. 1, n. 1, 2016.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; KLUCK, Claudia Regina. ENSINO CONFSSIONAL: UM MODELO NO CENÁRIO BRASILEIRO. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP**, v. 7, n. 2, p. 251-269, 2018.

LIBÂNIO, João Batista. **Jovens em tempos de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais**. Edicoes Loyola, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. 3ª edição. São Paulo: Barcarolla, 2004.

NETO, Ítalo Corsini; BERBICZ, Rafael Baggio. A LAICIDADE DO ESTADO E A LIBERDADE RELIGIOSA FRENTE AOS PARADIGMAS MODERNOS. **Revista Jurídica Uniandrade**, v. 22, n. 1, p. 561-639, 2015.

NOBRE, Wyclif Porfírio. CAPELANIA ESCOLAR CONFSSIONAL: UM ESTUDO DESTA ATIVIDADE NO INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. **Revista Primus Vitam** N<sup>o</sup>, v. 6, n. 2<sup>o</sup>, 2013.

PACILLO, Vincenzo. Liberdade para a prática religiosa e "secularismo positivado" em alguns sistemas legais europeus: o caso italiano. **Panoptica**, v. 2, n. 5, p. 51-75, 2007.

RAMPAZZO, Lino. **Antropologia: religiões e valores cristãos**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2018.

RANQUETAT JR, Cesar. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2008.

SCHUNEMANN, Haller Elinar Stach. A Educação Confessional Fundamentalista no Brasil Atual: Uma análise do sistema escolar da IASD. **REVER: Revista de Estudos da Religião**, v. 9, 2009.

SOFIATI, Flávio Munhoz. Perspectivas da laicidade no Brasil contemporâneo. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 2, p. 327, 2015.

TIMM, Edgar Zanini et al. Religião, Confessionalidade, Espiritualidade e Educação: dimensionando possibilidades conceituais para suas relações no contexto da contemporaneidade. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 25, n. 48, p. 11-26, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves; DE FARIA FILHO, Luciano Mendes. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 31-50, 2002.

# CAPÍTULO 3

## PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 17/07/2020*

**Mirian Saraiva Pureza**

Universidade Federal do Rio Grande FURG  
Rio Grande – RS  
<http://lattes.cnpq.br/0365410865719360>

**RESUMO:** O estudo do programa PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) constitui-se parte integrante do Projeto de Pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, intitulado “A Formação Continuada sob a ótica de professores dos Anos Iniciais do município do Rio Grande, RS”. A partir da análise das temáticas dos cadernos de formação, foi possível extrair as sugestões metodológicas nelas postas e, a partir das mesmas, analisar as contribuições para as práticas pedagógicas dos professores atuantes nos primeiros anos da Educação Básica. Implantado em julho de 2012, o PNAIC teve como principal meta capacitar os professores no sentido de garantir as crianças o direito à alfabetização plena até os oito anos de idade, sendo uma das políticas públicas de formação continuada efetivadas a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que tornou a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatória e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. O programa do PNAIC não propôs um método específico, mas sugestões metodológicas.

Destarte, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa passa a ser objeto de estudo e análise, por constituir-se uma política pública de formação continuada e pelas contribuições as práticas pedagógicas possibilitadas pelas formações dentro do Programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** PNAIC; Formação Continuada; Política Pública.

### PNAIC AND CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGICAL PRACTICES

**ABSTRACT:** The study of the PNAIC program (National Pact for Literacy at the Right Age) is an integral part of the Research Project developed with the Post-graduate Program in Education, entitled “Continuing Teacher Education from the perspective of Elementary School teachers from the municipality of Rio Grande, RS”. From the analysis of the themes of the training books, it was possible to extract the methodological suggestions put in them and, from them, to analyze the contributions to the pedagogical practices of the teachers working in the first years of Basic Education. Implemented in July 2012, the main goal of PNAIC was to train teachers in order to guarantee children the right to full literacy up to the age of eight, being one of the public policies for continuing education made effective by Law No. 11.114, of May 16, 2005, which made the enrollment of six-year-old children in Elementary Education mandatory and Law No. 11,274, of February 6, 2006, which expanded Elementary Education to nine years in duration. The PNAIC program did not propose a specific method, but methodological suggestions. Thus, the National

Pact for Literacy at the Right Age becomes an object of study and analysis, as it constitutes a public policy for continuing teacher education and for the contributions to the pedagogical practices made possible by the training within the Program.

**KEYWORDS:** PNAIC; Continuing Teacher Education; Public Education Policies.

## 1 | INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais recentes leva-nos a compreensão da importância da formação continuada, uma vez que novos paradigmas e estruturas são implementados frequentemente, fazendo com que haja a necessidade de adequação por parte do professor. Exemplo disso foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, demandando reconfigurações especialmente nos primeiros anos da alfabetização. No ano de 2001, a Lei nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2011), onde o Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional. Este PNE propôs, em sua Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos.”. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 tornou a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatória e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até o ano de 2010. O então denominado ciclo da alfabetização passa a ser objeto de estudos e temas de formação, tornando-se essencial ao professor atuante nele a formação continuada a fim de que se possam pensar reestruturações de tempos, espaços e práticas.

É neste cenário que surgem as formações do PNAIC (Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa) como “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2015. Caderno de apresentação. p. 18).

A partir de um olhar atento sobre as temáticas da formação, podemos inferir sobre suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

Implantado por meio do Ministério da Educação (MEC), em julho de 2012, o PNAIC teve como meta principal a capacitação dos professores no sentido de garantir às crianças o direito à alfabetização plena até os oito anos de idade. O programa PNAIC não propôs um método de alfabetização, mas sugestões metodológicas, conforme expresso em seu caderno de apresentação

Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, do decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação (BRASIL, 2015)

### **Segundo a Portaria nº 867/2012, as ações do PNAIC são caracterizadas**

I – Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II – pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III – pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

De fato, o programa se constituiu como uma excelente formação continuada, com apresentação de referências pedagógicas, curriculares e ações a serem efetivadas nas salas de aula. Além disso, materiais didático-pedagógicos e sugestões de atividades lúdicas constituíram as dinâmicas das formações do programa.

Uma análise dos anos de formação e dos temas estudados neles nos dá um panorama das valiosas contribuições do Programa para as práticas pedagógicas dos professores atuantes nos primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Em 2013, os temas abordados nas formações tratavam de Alfabetização em Língua Portuguesa, desta forma organizados:

#### **Ano 1**

- Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
- Unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa;
- Unidade 3 – A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;
- Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula;
- Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas;
- Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;
- Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendiza-

gem.

## **Ano 2**

- Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;
- Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
- Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

## **Ano 3**

- Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
- Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização;
- Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;
- Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias;
- Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas;
- Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;
- Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades;
- Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

## **Cadernos do Campo**

- Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;
- Unidade 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade;
- Unidade 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;
- Unidade 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;
- Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
- Unidade 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar;
- Unidade 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;
- Unidade 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo;

**Caderno de Educação Especial** - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

Neste ano de formação (2013), com o foco na leitura e escrita, foram destacados como práticas apresentadas no PNAIC a serem adotadas em sala de aula, entre outras, a Leitura Deleite, a sistematização dos planejamentos em Sequências Didáticas e o trabalho com gêneros textuais.

Com respeito à Leitura Deleite - a leitura não dirigida, ler pelo prazer de ler – o objetivo principal do professor é atrair os alunos ao “mundo leitor”, seja como mediador, seja como incentivador pelo exemplo. Grazioli e Coenga dizem sobre o ato de ler com e para os alunos “partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação” (2014, p. 191)

As Sequências Didáticas revelaram-se outra metodologia importante para as turmas de alfabetização, uma vez que tem como intuito primeiro interligar atividades, num encadeamento lógico e progressivo, bem como com temáticas que fazem parte do cotidiano/universo do estudante.

Quanto ao foco dado a partir das formações para o trabalho com os gêneros textuais, representou uma grande conquista, primordialmente aos estudantes. De fato, deve haver uma relação entre o texto, o contexto e as implicações sociais destes. Eis aí uma das contribuições positivas às práticas de sala de aula propiciadas pelas formações do PNAIC.

Ainda no ano em questão, foram trabalhados temas como Inclusão, Educação Especial e Educação do Campo, objetivando desenvolver um olhar sobre a heterogeneidade na escola e da sala de aula.

Foram importantes as contribuições deste ano de formação, com foco em língua portuguesa, para as práticas em sala de aula. A ideia do programa não foi apenas destacar leitura e escrita, mas propiciar reflexões acerca de toda a atuação docente – desde o planejamento à avaliação.

Em 2014, o foco foi a Alfabetização Matemática, com a seguinte organização:

- Apresentação;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Quantificação, registros e agrupamentos;
- Construção do sistema de numeração decimal;
- Operações na resolução de problemas;
- Geometria;
- Grandezas e medidas;
- Educação estatística;
- Saberes matemáticos e outros campos do saber;
- Educação matemática no campo;
- Educação matemática inclusiva;
- Jogos na alfabetização matemática;
- Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

A alfabetização matemática é de extrema importância, como apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

(...)a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (BRASIL, p. 15 .1997)

O que se percebe, no entanto é que os resultados obtidos quanto ao desempenho na área matemática são negativos. Em se tratando especificamente da alfabetização, parecia haver entre os professores uma predileção ou priorização das atividades que envolvem leitura e escrita, língua portuguesa, ficando a alfabetização matemática relegada a segundo plano. As formações do PNAIC com foco na matemática objetivavam exatamente apontar a importância desta dentro do contexto alfabetizador. As formações incentivaram sobremaneira o trabalho com a matemática de forma contextualizada e ligada as práticas

sociais.

Em 2015/2016, os cadernos trabalharam A alfabetização com foco na interdisciplinaridade, com a organização assim estabelecida:

- Apresentação;
- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização;
- A criança no Ciclo de Alfabetização;
- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
- A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
- A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
- Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;
- A arte no Ciclo de Alfabetização;
- Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
- Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
- Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
- Integrando saberes.

Principalmente nos primeiros anos de escolarização, a interdisciplinaridade desempenha papel importante

Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança. (BRASIL, 2015. P.7)

Obviamente, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar não é fácil. A interação entre dois ou mais componentes curriculares exige bastante pesquisa e planejamento por parte do professor. A ideia apresentada durante os encontros de formação do ano em questão foi a de desconstruir a prática de fragmentar as áreas de conhecimento, tornando o ensino e a aprendizagem mais efetivos, contextualizados e práticos.

Nos anos de 2017/2018, foram retomados os estudos dos cadernos de 2015 tratando da Alfabetização, com aprofundamentos das temáticas abordadas em anos anteriores.

Analisando as temáticas estudadas, ao longo dos anos de formação do PNAIC, observa-se uma diversidade de aprofundamentos feitos sobre a Língua Portuguesa, a

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas estudadas ao longo das formações do PNAIC demonstraram fazer parte do cotidiano escolar, fornecendo aos professores não só embasamento teórico, mas também atividades práticas para desenvolver determinados direitos de aprendizagem. É inegável o quanto as formações do PNAIC trouxeram contribuições positivas para as práticas de sala de aula e, em consequência, para as práticas alfabetizadoras. Esta análise do Programa de formação do PNAIC constitui-se parte do contexto da pesquisa realizada junto à professores da rede pública municipal dos Anos Iniciais do município do Rio Grande – RS. Durante o levantamento de dados da pesquisa, a partir das entrevistas com os professores, foi possível perceber o quanto a prática do PNAIC se fez presente nas falas, ressaltados seus aspectos positivos e suas preciosas contribuições para as práticas em sala de aula. Embasada no estudo atento, foi possível perceber que as duas primeiras edições do PNAIC despertaram o interesse dos professores pela inovação das práticas apresentadas, aliadas aos estudos teóricos. Já nas edições posteriores, observa-se que as temáticas se assemelharam às anteriores, tornando, para quem já havia participado das edições precedentes, a formação reincidente. Apesar disso, as abordagens desenvolvidas no programa PNAIC, aliando teoria e prática, além da troca de experiências entre os participantes, o tornaram efetivo enquanto formação continuada, propiciando aos professores repensar as práticas pedagógicas para alcançar a alfabetização plena dos estudantes.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jul./2012. Disponível em: [download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf). Acesso em 20 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação / Ministério da Educação – Brasília: MEC, SEB, 2015.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infante juvenil e leitura: novas dimensões e configurações.** Erechim: Habilis, 2014.

# CAPÍTULO 4

## O DESAFIO DOS “ENSINOS” NO CURSO DE PEDAGOGIA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

**Keila Andrade Haiashida**

Faculdade de Educação, Ciências e Letras do  
Sertão Central  
Fortaleza – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/7365549922021470>

**RESUMO:** É preciso refletir sobre o que se ensina nos cursos que formam profissionais para atuar no magistério. Nos inquietamos com as fragilidades curriculares detectadas nos cursos de formação de professores, sobretudo no curso de Pedagogia que prepara profissionais para mediar o aprendizado de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, definimos como objeto de estudo a formação docente e o desafio das disciplinas de “ensino” na Pedagogia. Os futuros professores ingressam nos cursos de formação docente com o propósito de se tornarem aptos a ensinar os conteúdos escolares, a formação deve ficar restrita a esse aprendizado? Obviamente não, mas tampouco pode prescindir deste conhecimento. O objetivo do texto foi provocar e convidar alunos, professores e gestores há uma reflexão sobre este desafio. Nessa pesquisa utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica para subsidiarem o relato das experiências vivenciadas. Tivemos três achados principais nessa investigação: 1) um currículo que muitas vezes não prepara para atuação profissional, ou seja, as Instituições de Ensino

Superior distanciadas da educação básica e de suas demandas; 2) alunos (futuros professores) que não apresentam os conhecimentos prévios necessários para o aprendizado dos conteúdos propostos e 3) possibilidades de enfrentamento para o problema posto, a saber: oferta de disciplinas optativas com ementas complementares aos conteúdos abordados nos ensinos; consolidação de um grupo de professores/pesquisadores nessas áreas e proposição de grupos de estudo, pesquisa, extensão e laboratórios como espaços de formação extracurricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Ensinos. Pedagogia.

### THE “TEACHINGS” CHALLENGE IN THE PEDAGOGY COURSE

**ABSTRACT:** It is necessary to reflect on what is taught in courses that train professionals to work in the teaching profession. We are concerned about the curricular weaknesses detected in teacher training courses, especially in the Pedagogy course that prepares professionals to mediate the learning of children in early childhood education and early years of elementary school. In this way, we define teacher training and the challenge of “teaching” subjects in Pedagogy as the object of study. Future teachers enter teacher training courses in order to become able to teach school content, should training be restricted to this learning? Obviously not, but neither can it do without this knowledge. The purpose of the text was to provoke and invite students, teachers and school managers to reflect on this challenge. In

this research, we used documentary and bibliographic research as methodological resources to support the reporting of lived experiences. We had three main findings in this investigation: 1) a curriculum that often does not prepare for professional performance, that is, Higher Education Institutions distanced from basic education and its demands; 2) students (future teachers) who do not have the necessary prior knowledge to learn the proposed contents and 3) possibilities of coping with the problem posed, namely: offering optional subjects with complementary menus to the contents covered in the teachings; consolidation of a group of teachers/researchers in these areas and proposition of study groups, research, extension, and laboratories as spaces for extracurricular training.

**KEYWORDS:** Curriculum. Teachings. Pedagogy.

## 1 | INTRODUÇÃO

O debate sobre formação docente nos cursos de licenciatura é pauta obrigatória, todavia o reconhecimento da fragilidade na formação de professores, não tem garantido estratégias de enfrentamento eficazes. Essa me parece uma problemática deveras preocupante, pois temos fingido não perceber que os cursos de ensino “superior” recebem alunos com deficiências avassaladoras e os devolvem para escola como professores com iguais deficiências.

Temos uma tríade de deformação de professores: 1) um currículo que muitas vezes não prepara para atuação profissional; 2) alunos (futuros professores) que não apresentam os conhecimentos prévios necessários para aprendizado dos conteúdos propostos e 3) ausência de estratégias de enfrentamento para o problema posto.

Certamente o curso de Pedagogia deve possibilitar uma formação crítica e reflexiva, alicerçada por disciplinas constituintes da formação básica e não se reduzir a dimensão técnica, todavia é igualmente importante enquanto instituição formadora termos convicção de que estão entregando a sociedade profissionais capazes de exercer seu papel.

O objetivo do artigo é provocar e convidar alunos, professores e gestores há uma reflexão sobre este desafio. Para isso, revisitamos a legislação na área educacional e autores com semelhante interesse.

## 2 | METODOLOGIA

Nessa pesquisa utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica para nos auxiliarem no relato de experiências vivenciadas no curso de Pedagogia da Faculdade de educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido mais amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p.122).

Severino nos auxilia nessa pesquisa definindo a pesquisa documental como uma fonte importante para análise e investigação de documentos classificados como “matéria-prima” para os pesquisadores, utilizando-os como recursos auxiliares e indispensáveis para uma pesquisa relevante e segura. Assim, uma de nossas fontes documentais é o Projeto Pedagógico do curso.

Para fundamentação realizamos também revisão bibliográfica, que segundo Andrade (2010) consiste no primeiro passo para todas as atividades acadêmicas”. Sabemos a importância de utilizar a revisão de literatura para explicitação de um estado da questão, que permita o diálogo com pesquisadores da área de formação docente e currículo.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 O que se ensina?**

as instituições e seus cursos de ensino superior são espaços de constantes debates sobre suas especificidades, seus objetivos e seus currículos. Referindo-nos especificamente aos cursos de formação de professores, percebemos que a abordagem do que precisa ser ensinado tem despertado discussões muitas vezes acaloradas.

O que nos inquieta a princípio é ouvir reiteradas vezes de nossos egressos, que quando chegam à escola como professores tudo é diferente, ou seja, o curso de formação parece oferecer um contexto irreal, ideal, distante da escola na qual eles se inserem. É importante insistir que a formação docente necessita ser constantemente refletida e debatida, na certeza de que as deficiências apresentadas nessa formação terão impacto direto na formação de outros indivíduos, sejam esses impactos, positivos ou negativos.

Os futuros professores ingressam nos cursos de formação docente com o propósito de se tornarem aptos a ensinar determinados conteúdos, a formação deve ficar restrita a esse aprendizado? Obviamente não, mas tampouco pode prescindir deste conhecimento. Por esse motivo nos inquietamos com a necessidade de se pensar em um currículo que contemple as áreas teórico-metodológicas em parceria com as áreas de vivências práticas, ou seja, a instituição de formação superior de professores necessita ter um currículo mais próximo da realidade escolar em que aquele egresso irá atuar.

Pimenta (2009) chama atenção para formação inicial e continuada dos profissionais da educação, ressaltando a formalidade apresentada nos currículos desses cursos e o distanciamento da realidade escolar. De fato, em muitos aspectos o currículo tem sido ineficaz, isso se torna evidente quando os futuros docentes se sentem distanciados de seu campo de atuação. É preciso então, repensar esse currículo, tornando-o flexível a projetos extracurriculares, por exemplo, que possam auxiliá-lo na formação docente de seus egressos.

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente de experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Reforçamos a ideia de que a formação docente necessita ser constantemente repensada e vivenciada de maneira responsável, uma vez que essa formação deve ser tratada com seriedade, criticidade e nunca deve ser portadora de conformação, estagnação, pois a sociedade necessita de profissionais formadores de pessoas para o exercício da cidadania, capacitados e críticos, e é justamente nessa formação que o currículo necessita ser amplamente desenvolvido para proporcionar aos seus egressos as questões basilares para uma atuação responsável e segura, afinal, o professor tem a missão delicada de formar pessoas que de maneira direta ou indireta irão formar outras pessoas, compartilhando assim o que aquele professor ensinou.

Chamamos atenção para importância da formação docente na sociedade contemporânea, logo, o currículo deverá ser elaborado e implantado com cautela, flexibilidade, responsabilidade e com um espaço constante para auto avaliação, na certeza de que os tempos mudam constantemente e juntamente com essa mudança, o currículo necessita mudar e melhorar sempre, com diálogos e debates sensíveis a essas mudanças.

### 3.2 As falsas premissas

Todo professor sabe o que vai ensinar.

O aluno de Pedagogia será professor.

Logo, o aluno de Pedagogia saberá o que vai ensinar.

Essa talvez tenha sido a primeira falsa premissa, ou seja, a ideia de que todos os ingressantes no curso de Pedagogia por terem experiência em sala de aula saberiam os conteúdos que iriam ensinar e como ensinar. O Decreto-Lei nº 1.190/1939, subsidiado por essa ideia, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Isso representou, na época, a inclusão de professores primários em cursos de Pedagogia para:

[...] mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (CNE, 2005, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2005 em breve histórico sobre o curso explicita ainda que essa padronização era decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, ou seja, 3 anos de estudos específicos para formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química e Pedagogia e a possibilidade do egresso da Pedagogia cursar mais 1 ano para se tornar também licenciado.

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (CNE, 2005, p. 2 e 3).

Percebe-se que havia uma distinção entre o bacharelado e a licenciatura, ou seja, no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo ciclo. Não havia muita preocupação com a formação para as séries iniciais, escopo dos cursos de Pedagogia na atualidade, pois como anunciado no início do tópico, os alunos de Pedagogia nesse período eram em sua maioria professores primários, com formação nos Cursos Normais (CNE, 2005). No Decreto-Lei nº 1.190 de 1939, não havia disciplinas específicas relacionadas aos ensinamentos nem mesmo no núcleo de Didática e Prática de ensino (BRASIL, 1939).

A formação de professores em cursos normais de nível médio, regulamentada pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Lei nº 8.530 de 1946) também apresentava fragilidades. No Capítulo II, Artigo 2º, evidenciava-se que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos: o primeiro daria o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. A formação de professores primários deveria conter as seguintes disciplinas:

**Primeira série**<sup>1</sup>: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos; **Segunda série**: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos; **Terceira série**: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946, p. 5).

---

1 Grifos nossos

Concordamos parcialmente com a crítica de Romanelli (1986) que chama atenção para o predomínio de disciplinas de cultura geral em detrimento da formação profissional, especialmente no primeiro ciclo. Esses cursos em um contexto em que predominavam os professores leigos eram muitas vezes os únicos a qualificar para o ensino primário. É possível observar que as disciplinas voltadas para formação profissional como: Psicologia educacional, Sociologia educacional, História e filosofia da educação, Metodologia do ensino primário e Prática do ensino ficavam concentradas no último ano, enquanto Música e Canto era estudada em toda formação.

Nossa concordância parcial deriva do fato dessas disciplinas consideradas pela autora como relevantes para formação profissional serem hoje da área de fundamentos teóricos da educação que se diferencia do núcleo de formação profissional específica na qual se localizariam as disciplinas que ela nomeia como de cultura geral, obviamente reconhecemos que propostas diferentes apresentadas em contextos distintos não podem ser comparadas, todavia, se antes estudar matérias escolares não preparava os alunos para se tornar professores, desconhece-las, como acontece hoje tão pouco habilita.

**Todo nível cursado e concluído teve seus conteúdos internalizados/aprendidos.**

**Todo aluno do ensino superior cursou a educação básica.**

**Logo, todo aluno do ensino superior sabe os conteúdos da educação básica.**

O egresso do curso de Pedagogia torna-se professor polivalente das séries iniciais, a saber: educação infantil e ensino fundamental I. Isso posto, muitos creem que por ter cursado a educação básica os futuros pedagogos conhecem seus conteúdos o que tem se mostrado falacioso.

Os cursantes não conhecem conteúdos básicos de matemática, leitura e escrita, história, geografia e ciências. Ao lecionar a disciplina de Ensino de Matemática testemunhei alunos que ignoram como representar em outras bases que não a decimal, desconhecem as quatro operações fundamentais, não sabem fração, enfim, apresentam falhas de aprendizados o que sem dúvida comprometerá sua atuação docente.

Alicerçada sobre essa premissa de que por ter cursado a educação básica os alunos de Pedagogia sabem os conteúdos que irão lecionar, as disciplinas de ensino de cada área de conhecimento possuem uma proposta didático-metodológica, cuja intenção é apresentar metodologias, recursos pedagógicos e estratégias de ensino.

Entretanto, não devemos escamotear o fato de que não se ensina aquilo que não sabe. Ainda que você seja o maior didático que exista não terá êxito em ensinar o que desconhece.

Obviamente a partir desse contexto enveredamos pelo debate sobre saberes

docentes com um questionamento que não é nosso, tampouco é recente, ainda assim permanece válido: *o que é necessário saber para ensinar?*

Esta articulação é importante para evidenciar que reconhecemos a pluridimensionalidade do “saber profissional” dos professores, defendida por Tardif e Gauthier (1996 apud CUNHA, 2017). O saber docente não se reduz a transmitir conhecimento, mas na tentativa de responder ao questionamento retrocitado chamamos atenção para o que Pimenta (1999) nomeia de “saberes do conhecimento”, que nos projetos de curso de ensino superior entram como formação específica.

### **3.3 Estratégias de enfrentamento**

Não é fácil discutir currículo, definir o que deve ser ensinado em um curso de formação de professores, sem cair nas armadilhas apresentadas no tópico precedente. Essa discussão mexe também com os egos dos professores, as áreas de pesquisa, os conteúdos considerados mais relevantes por cada integrante do colegiado.

Para que exista coerência entre os cursos ofertados nas Instituições de Ensino Superior do país, nas suas mais diversas regiões o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Isso ajuda a evitar que as IES e seu corpo docente “façam o que querem”, facilita o trânsito de alunos entre instituições e traz o que há de mais atual em cada campo de estudo.

A adequação dos currículos dos cursos de ensino superior às Diretrizes Curriculares Nacionais também impõe desafios, uma vez que, restringe a escolha das IES e torna a elaboração bastante direcionada. O que vemos muitas vezes é que o currículo não comporta tudo que precisa ser ensinado. As disciplinas de ensino são um exemplo disso.

Ao longo do texto evidenciamos que as disciplinas de ensino são ofertadas a partir de uma falsa premissa, acredita-se que o aluno de Pedagogia sabe os conteúdos que irá ensinar e nas disciplinas de ensino ele aprenderá como abordá-los em uma perspectiva teórico-metodológica. Cada vez fica mais claro para os professores que lecionam essas disciplinas que os alunos não sabem minimamente esses conteúdos e a solução indicada tem sido duplicar os ensinamentos.

O problema na proposta de duplicar os ensinamentos é que com todas as exigências feitas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais duplicá-los significa aumentar o período de integralização dos cursos em um semestre, o que é complicado em um momento que as IES vivenciam intenso movimento de evasão.

Esse não é, portanto, um problema de fácil resolução, mas desejamos encerrar esse tópico com duas proposições de enfrentamento para essa problemática. A primeira seria listar entre as optativas disciplinas de ensino que pudessem ter uma ementa complementar a disciplina obrigatória; a segunda proposta seria utilizar os grupos de estudo, pesquisa, extensão e laboratórios como espaços de formação complementar na área de ensino. Para que essa segunda proposta seja viável é preciso um grupo de professores consolidados na

área de ensino, porque se o professor leciona a disciplina de ensino esporadicamente ele pode não se interessar por tornar essa sua linha de pesquisa.

Reconhecemos a limitação das propostas, no tocante a oferta de disciplinas optativas na área dos ensinos, por serem opcionais muitos alunos não cursam. Em relação a consolidação de professores na área dos ensinos temos a dificuldade de carência de professores efetivos. Entretanto, pior que refletirmos sobre possibilidades que apresentam desafios em sua realização é ignorar as lacunas existentes na formação dos futuros.

Acreditamos que existam outras possibilidades de resolução para o problema apresentado e sabemos que há inclusive diversos outros desafios relacionados aos ensinos, mas para esse estudo esperamos no mínimo desassossegar nossos pares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os futuros docentes e os profissionais atuantes nessa formação necessitam entender que nesse campo formativo impera constantemente reflexões que objetivam identificar soluções para tornar essa formação mais eficaz.

Apostamos na importância da reflexão crítica sobre essa formação, percebendo que essa escrita tem relevância para professores já atuantes na educação básica e para os egressos dos cursos de formação docente. Afirmamos que esses cursos de formação superior devem ter currículos capazes de responder as demandas das instituições que receberão seus egressos, para adotar, por exemplo, estratégias de enfrentamento relevantes para o fortalecimento dessa formação.

Caso não exista empenho em uma ponderação lúcida e contextualizada sobre currículo, continuaremos formando professores que não sabem alfabetizar, não sabem ensinar ciências, matemática, história, geografia e portanto, não serão capazes de tornar seus aprendizes críticos e reflexivos, transformadores de seus contextos e aptos aos desafios do século XXI.

Tivemos alguns achados nessa pesquisa: a identificação de que o currículo do curso de Pedagogia não prepara adequadamente para atuação profissional, ou seja, percebemos que as Instituições de Ensino Superior estão distanciadas da educação básica e de suas demandas; percebemos também que os alunos (futuros professores) não apresentam os conhecimentos prévios necessários para o aprendizado dos conteúdos propostos, que posteriormente irão mediar e finalmente apontamos algumas alternativas de enfrentamento para o problema posto, a saber: oferta de disciplinas optativas com ementas complementares aos conteúdos abordados nos ensinos; consolidação de um grupo de professores/pesquisadores nessas áreas e proposição de grupos de estudo, pesquisa, extensão e laboratórios como espaços de formação extra-curricular.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Brasília: presidência da república, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 maio 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Brasília: presidência da república, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 maio 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lpt/A\\_a\\_H/didatica\\_l/aula\\_01/imagens/03/saberes\\_docentes.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lpt/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf)>. Acesso em 09 ago 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

# CAPÍTULO 5

## A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 05/07/2020*

### **Raquel Maria da Silva Costa Furtado**

Campus Universitário do Tocantins,  
Universidade Federal do Pará  
Cametá-Pará  
<http://orcid.org/0000-0001-6351-6192>

### **Benedita Maria do Socorro Campos Sousa**

Campus Universitário do Tocantins,  
Universidade Federal do Pará  
Mocajuba-Pará  
<http://lattes.cnpq.br/6985011867277454>

### **José Orlando Ferreira de Miranda Júnior**

Campus Universitário do Tocantins,  
Universidade Federal do Pará  
Belém-Pará  
<http://lattes.cnpq.br/2929756823835137>

**RESUMO:** Neste estudo objetiva-se refletir teoricamente acerca do aprendizado do exercício da docência nos curso de Letras, apontando para isso, a relevância do subprojeto Práticas de Letramento na Formação de Professores de Educação Básica como instrumento de melhoria das práticas de estágio supervisionado, a partir da formação científico-pedagógica. O percurso metodológico seguiu abordagem qualitativa, utilizou método descritivo e pesquisa bibliográfica fundamentada em documentos legais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2017; EDITAL/CPES, 2018) e livros, dissertações, artigos científicos voltados para o ensino e aprendizagem de língua

materna, Programa Residência Pedagógica, estágio supervisionado e a formação profissional docente. Observa-se a partir do estudo que não se pode deixar de conceber o residência pedagógica como um espaço de formação e de desenvolvimento profissional, e que há necessidade de reformulação da formação profissional docente e estágio supervisionado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica. Estágio supervisionado. Letramento.

### THE INITIAL TRAINING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

**ABSTRACT:** The aim of this study is to theoretically reflect on the learning of teaching in the Literature course, pointing to this, the relevance of the subproject Literacy Practices in the Training of Basic Education Teachers as an instrument to improve supervised internship practices, based on the scientific-pedagogical training. The methodological path followed a qualitative approach, used a descriptive method and bibliographic research based on legal documents (BRASIL, 1999; BRASIL, 2017; EDITAL / CAPES, 2018) and books, dissertations, scientific articles aimed at teaching and learning the mother tongue, Program Pedagogical residency, supervised internship and teacher professional training. It is observed from the study that one cannot fail to conceive of the pedagogical residency as a space for training and professional development, and that there is a need to reformulate the professional training of teachers and supervised internship.

**KAYWORDS:** Pedagogical Residence. Supervised internship. Literacy.

## 1 | PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) integra a Política Nacional de Formação de Professores (Capes/Mec), cujo princípio norteador é proporcionar, por meio de projetos que potencializem a prática docente, maior integração entre a formação profissional inicial e às escolas de Educação Básica, pela inserção dos futuros professores no seu campo de atuação profissional, as escolas, a fim de garanti-los habilidades, competências e atitudes, que lhes permitirão uma prática de ensino de qualidade.

Por esse viés, este artigo estabelecerá uma interface entre a formação docente do licenciando em Letras - Língua Portuguesa – da Faculdade de Linguagem/Campus do Tocantins (UFPA), o estágio supervisionado no curso de Letras e as práticas de Letramento no ensino de língua materna. Problematizará a interrelação entre teoria e prática oportunizada pelo Programa Residência Pedagógica por meio do subprojeto da Faculdade de Linguagem/Campus Universitário do Tocantins - Cametá (UFPA) cujo escopo temático é as “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”.

Esse subprojeto foi composto por três núcleos de residência pedagógica, os quais abraçam três escolas-campo públicas da rede municipal de ensino fundamental: EMEF São João Batista/Cametá; Mocajuba - EMEF Almirante Barroso/Mocajuba e; Oeiras do Pará EMEF Raimundo Archanjo da Costa/Oeiras do Pará. Destaca-se que a atuação deste projeto incidiu sobre os anos escolares do 6º ao 9º Ano e da EJA<sup>1</sup>.

Para o desenvolvimento e discussão teórica deste artigo fundamentou-se nos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); PCN de Língua Portuguesa; e nos pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo (2009), Marcuschi (2005), dentre outros, que abordam sobre Letramento(s), gêneros textuais e ensino de língua materna.

Tecer tal discussão teórica justifica-se pela necessidade de volver-se um olhar mais contundente para o interior do processo de formação docente por meio da implementação do estágio supervisionado e do programa residência pedagógica, apontando para desafios revelados durante o percurso de realização do subprojeto, e quiçá superados, no complexo processo de ensino de língua materna. Objetiva-se assim, a partir disso, refletir-se teoricamente acerca do aprendizado do exercício da docência nos curso de Letras (LP), com apontamentos da relevância do Residência Pedagógica, para o aprimoramento das práticas efetivas de estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, a partir da formação científico-pedagógica.

O percurso metodológico do trabalho insere-se em uma abordagem qualitativa, engendrada no método descritivo-interpretativo e sustentado pela pesquisa bibliográfica

<sup>1</sup> Somente em Mocajuba-PA.

fundamentada em documentos legais (BRASIL, 1999; BRASIL, 2017; EDITAL/CAPES, 2018) e livros, dissertações, artigos científicos voltados para o ensino e aprendizagem de língua materna, Programa Residência Pedagógica, estágio supervisionado e a formação profissional docente.

Em acordo com Bento (2012), a revisão da literatura permite ao pesquisador buscar fontes de informações necessárias para dar continuidade as inquietações que se pretende resolver, e assim, chegar-se a resultados precisos.

O texto está organizado do seguinte modo: inicialmente, abordou-se sobre os constructos da formação do professor de Língua Portuguesa e o Programa Residência Pedagógica; em seguida teve-se um diálogo entre o estágio supervisionado e o programa residência pedagógica; e por fim, expôs-se as considerações finais e as referências.

## **21 OS CONSTRUCTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

A formação de um profissional de Língua Portuguesa *criativo-reflexivo*, capaz de compreender sua realidade histórica e interferir de maneira decisiva na prática docente para transformar com criatividade esse espaço em contextos de interação e aprendizado em sala de aula é, sem dúvida, uma das principais competências que se almeja no curso de formação de professor. Shön (2000, p. 56) afirma que o professor deve ser capaz de

intervir, tomar decisões, rejeitar, fazer opções ou transformar com a finalidade de encontrar caminhos e soluções mais adequados para superar os condicionamentos da situação pedagógica.

Porém, para isso, torna-se viável a vivência prática do licenciando em projetos que visem a soluções de problemas quanto às dificuldades do trabalho docente e às didáticas específicas da área de língua portuguesa e suas Tecnologias. É nesse contexto que desponta a significância do Programa Residência Pedagógica validado pelo subprojeto “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”, cujo objetivo elementar foi relacionar ações acadêmicas à formação científico-pedagógica do licenciando em Letras, para fornecê-lo um laboratório de vivências e observações práticas e didáticas específicas da área de língua portuguesa no cerne do trabalho docente.

Nesse ponto, a proposta do Residência Pedagógica torna-se vital, à medida em que ambiciona um trabalho que favorece ao licenciando, por meio da experiência prática, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, na elaboração de linguagens e materiais didáticos contextualizados que estejam de acordo com a realidade escolar vivenciada.

Gomes (2008) afirma que a formação inicial, com suas características específicas e tempo definido, propicia a aprendizagem de uma gama de conhecimentos inerentes à área pedagógica, ensinados e aprendidos, que objetivam “preparar o futuro professor, para que

ele possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão” (GOMES, 2008, p. 61). Portanto, cabe as Instituições de Ensino Superior (IES) infundirem essa identidade ao licenciando, isto é, torná-lo um profissional autônomo, que articule, ativamente, em sua prática docente, ações intensas de reflexão sobre temas relacionados à linguística, à literatura, e principalmente, aos objetivos que pretende alcançar ao definir uma dada concepção de língua/linguagem para nortear o ensino-aprendizagem de língua materna, e consecutivamente, enfrentar os desafios do contexto de sala de aula.

Dessa forma, o objetivo do PRP, segundo o Edital 06/2018-Capes, harmoniza-se com a formação inicial docente, pois objetivou implementar projetos inovadores que estimulasse articulação entre teoria e prática em parceria com as redes públicas de educação básica. Portanto, há de atribuir o destaque positivo ao residência pedagógica quando estabelece essa relação entre a escola e as IES, pondo em prática um papel primordial na formação docente, a imersão do licenciando na realidade escolar<sup>2</sup>, para que vivencie no meio educacional, junto de seu par, o preceptor, o enredamento do trabalho docente, permeado pelos desafios, dificuldades e problemáticas do ensino e aprendizagem.

Sabemos que a formação do professor é um processo fundamental para consolidar as mudanças que se fazem necessárias à educação. Todavia, por si só, a formação docente, seja advinda de um curso superior, seja um de formação continuada, não promoverá transformações substanciais no meio educacional, se for apresentada ao grupo de maneira estanque e desligada da prática docente realizada na escola e dentro das salas de aula. Articular e refletir criticamente sobre teoria e prática em docência é conceber a educação como práxis, na qual o conhecimento é convertido em ação educativa com finalidade e significado.

Portanto, os cursos de licenciatura, como o de Letras, autorizados pelo residência pedagógica, poderão oferecer, embora não para todos os licenciandos<sup>3</sup>, a construção da experiência docente, por meio da imersão no contexto escolar e, principalmente, sala de aula. Sublinha-se que a intersecção do projeto “práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica” à formação profissional foi permeada por uma abordagem linguística ampla que contemplou simultaneamente os saberes científicos e os saberes a serem ensinados por meio da transposição didática (CHEVELLARD<sup>4</sup>, 1985, 1991); e do alinhamento à concepções teóricas de autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que abordam sobre as práticas de Letramentos e Sequência Didática.

Optar por tais escolhas teórico-metodológicas derivou do entendimento de que é

2 A Residência Pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (Edital 06/2018).

3 Considerando que o edital da capes-PRP não consegue envolver todas as turmas de licenciatura.

4 Chevallard (1985, 1991): “Du savoir savant au savoir enseigné” - Chevallard (1985, 1991): “Do conhecimento acadêmico ao conhecimento ensinado”. (Tradução nossa)

o professor quem transforma para os alunos o saber científico em saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1991), logo ele assumi um papel importante nessa didatização do conhecimento. Assim, entende-se que a transposição didática contempla dimensões formativas importantes do uso da linguagem dentro e fora da escola, e possibilita a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na sociedade, contribuindo, dessa forma, para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.

Isso acontece com o gênero textual quando entra na escola, pois é transposto didaticamente da função de instrumento de comunicação para um objeto de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Astolfi *et al* (2008, p. 177 – tradução nossa) ao citar Chevallard (1985)

um conteúdo do conhecimento designado como conhecimento para ensinar, passa, portanto, por um conjunto de adaptações que o tornarão adequado para ocupar seu lugar entre os objetos do ensino<sup>5</sup>.

Logo, a formação do profisional em Letras deve fundamentar o seu trabalho na heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita (múltiplos letramentos) e uso da língua/linguagem em geral (ROJO, 2009), de forma plural multicultural e digital, que envolva, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), as práticas sociais mediada por diferentes linguagens. Portanto, é preciso conduzir uma formação docente que potencialize habilidades e competências no licenciando para o trabalho com textos e gêneros textuais. É nesse lugar que se produz as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduz à construção das práticas de linguagem.

Portanto, a tônica do trabalho com os gêneros textuais por meio do residência pedagógica reside na possibilidade de ampliação pelo futuro egresso do curso de Letras (LP) da zona de abrangência dos textos e gêneros trabalhados na escola, a fim de incluir os campos de atuação relacionados com práticas de linguagem situadas<sup>6</sup>.

Os residentes ao adotarem os gêneros textuais como objeto de ensino e pautarem o seu trabalho no método da Sequência Didática criam condições para o constante confronto com “diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (COSTA-HÜBES e BAUMGÄRTNER, 2007, p. 17). Logo, é uma forma de tornar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzido pelo ser social como um processo menos mecânico. Nesse sentido, tais estratégias didáticas utilizadas podem auxiliá-los no desenvolvimentos de sua regência em sala de aula, pois a socialização de

---

5 No original: *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement.*

6 Artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e a variedade de gêneros textuais produzidos no mundo contemporâneo (BRASIL, 2017).

experiência relativa ao ensino e a aprendizagens [...] pode criar possibilidades por meio de ações colaborativas entre alunos e professores e assim venha favorecer um trabalho concreto e real na construção de uma prática pedagógica. (MARÓQUIO, *et al* 2015, p. 01)

A sequência didática se constitui assim, de grande importância pela forma como orienta o trabalho dos conteúdos em sala de aula de maneira dinâmica e, inclusive, possibilitando a abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar.

### **31 O DIÁLOGO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O Estágio Supervisionado<sup>7</sup> é um das atividades curriculares de maior complexidade nos cursos de formação de professor, pois, a partir da segunda metade do curso, a esse componente curricular é responsabilizado a intersecção entre a teoria e o campo da prática, dois domínios de conhecimentos tratados de forma dicotômica na primeira metade do curso.

Não se furta, por um lado, a importância do componente curricular ‘estágio’ para a constituição da experiência didático-pedagógico do futuro profissional, pois sem a vivência na área da educação é difícil conceber o professor. Por outro, esse lugar de destaque do estágio na graduação, essencialmente nas licenciaturas, desencadeia a preocupação de não se reduzir o papel dos estagiários a de meros executores de uma teoria na prática, como destaca Perrenoud (2002). O estágio deve instituir o elo integrador dos saberes da experiência ao conhecimento teórico, agindo como um mecanismo de reflexão e ação na construção dos saberes pedagógicos.

Nesse ponto, instaura-se a complexidade do estágio na formação do professor, pois essa atividade nem sempre é capaz de fornecer o saber ‘prático’ de referência tão necessária para a constituição do ser docente. Por isso, não deve ser pensado apenas como um instrumento que autoriza a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos ao contexto de sala de aula.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 24), há dois tipos de estágios, o estágio curricular “aquele que enquanto campo de conhecimento permite ao (a) estudante analisar, investigar e interpretar criticamente o campo profissional” e o estágio “estágio profissional”, cujo objetivo é de inserir os alunos no campo profissional.

É por esse viés conceitual que se desvela a importância do programa Residência Pedagógica na formação do docente em língua portuguesa, à medida que congraça o estágio curricular ao estágio profissional, pois conduz à compreensão do contexto mais

---

<sup>7</sup> Como componente curricular obrigatório para a formação docente constitui o período de atividades de aprendizagem de 400 horas que o licenciado experimenta em um ambiente de escolarização público ou privado da Educação Básica (formal e/ou informal), sob supervisão, o papel de professor (cf, PARECER N.º: CNE/CES 109/2002). No curso de Letras/CUNTINS – Língua Portuguesa, o estágio supervisionado é uma atividade específica intrinsecamente articulado com a prática e as demais atividades de trabalho acadêmico (cf. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015), e encontra-se dividido em atividades teóricas e práticas, de observação e de regência.

amplo que envolve o processo educativo (aspectos sociais, culturais, econômico e político) e aproxima o licenciando de forma mais acentuada ao mundo do trabalho.

Esse, sem dúvida, é um ponto positivo do residência pedagógica, pois atenua a relação complexa entre o estágio supervisionado e os cursos de formação de professores, integrando mais eficazmente na formação inicial tais processos, e consecutivamente, a instituição de nível superior às escolas de educação básica. Por isso, concorda-se com Libâneo (2004, p. 35) quando argumenta que “Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar”. Então, a parceria estabelecida entre campo curricular, profissional e os cursos de formação inicial é primordial para o desenvolvimento desses saberes.

Seguindo esse raciocínio, Novóia (2017) destaca a necessidade de renovação das licenciaturas por meio da criação de novas dinâmicas de formação docente e integração profissional, e nesse ponto ganha destaque o residência pedagógica. Para o autor a resposta a essa renovação encontra-se “no entrelaçamento entre as escolas e a universidade, entre os professores da educação básica e da universidade, para, em conjunto, construir os processos de formação dos mais jovens” (NOVÓIA, 2017, p. 17).

Em consonância a tais ideias, o programa Residência Pedagógica<sup>8</sup> ampliou o tempo de participação do aluno nas atividades escolares; auxiliou o licenciando residente a experimentar técnicas de ensino, didáticas e metodologias do professor preceptor; e praticar a regência de classe, a partir de acordos estabelecidos com as escolas da Educação Básica. O autor acrescenta ainda que se torna

“imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”. (NOVÓIA, 2017, p. 08)

Nesse ponto, o formato de estágio curricular permeado pela residência pedagógica induz ao aperfeiçoamento da concepção de estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, e obriga-nos a construir momentos da formação profissional, por meio da modalidades de residência docente, com maior acompanhamento e colaboração dos nossos professores que já atuam na educação.

Portanto, não se pode deixar de conceber o residência pedagógica como um espaço de formação e de desenvolvimento profissional, assentado no aspecto conceitual que é o estágio como reflexão a partir da práxis docente, no qual o licenciando no ambiente do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito construtor de conhecimento, podendo tornar seu trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de

---

8 O PRP possuía 440h, incluindo 100h de imersão planejada e sistemática na sala de aula sob a orientação de um docente da IES e a responsabilidade de um professor supervisor (preceptor) da educação básica.

transformação humana.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Programa de Residência Pedagógica contribuiu para a alteração da realidade atual da educação básica pela (re) definição do seu objeto de ensino, oportunizando a ampliação de conhecimentos sobre as teorias contemporâneas; sua aplicação ao ensino da Língua Portuguesa e; a revisão de conceitos e de procedimentos didático-pedagógicos.

Por meio do subprojeto abordado neste estudo intentou-se tanto desenvolver ações acadêmicas de formação em professor de Língua portuguesa por meio do estágio supervisionado, como viabilizar melhorias para o ensino de língua materna com associação dos referenciais teórico-metodológicos adequados à transposição didática dos conhecimentos científico-tecnológicos para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Espera-se, portanto, que a partir desse programa, residentes e professores preceptores possam refletir sobre sua prática pedagógica no que tange aos eixos do ensino da leitura, produção textual, recepção e avaliação de textos. A postura aqui assumida converge com as ideias já pressupostas nos PCN de Língua Portuguesa e o previsto pela BNCC (BRASIL, 2017) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20), de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Logo, ao inserimos a variedade de gêneros nas práticas didáticas do projeto Residência Pedagógica “Práticas de letramento na formação de professores de Educação Básica”, objetivou-se colocar o aluno em contato com gêneros textuais que também são produzidos fora da escola, os quais abrangem diferentes áreas de conhecimento. Esse contato é importante para que o licenciando reconheça as particularidades dos gêneros textuais existentes e aprenda a usá-los de modo competente quando estiver no exercício profissional da docência.

O conhecimento de diferentes tipos de gêneros textuais favore a reflexão crítica, aprimora a capacidade intelectual do aluno e ainda a utilização estética e instrutiva da linguagem, elementos esses, indispensáveis na participação do egresso no âmbito profissional e social.

Portanto para se fazer uso efetivo da língua em contextos específicos de comunicação, não basta apenas ter consciência de que é preciso trabalhar com os gêneros em sala de aula, mas é preciso fazer uso das estratégias que explore esses gêneros a ponto de levar o licenciando e o aluno da educação básica a construir e compreender os mais variáveis tipos

de textos. Como marco positivo do residência pedagógica, acredita-se que esse programa levou para o interior das escolas de ensino básico novos conhecimentos desenvolvidos nas universidades. Assim, a inserção dos alunos na realidade escolar, propiciará a análise das competências linguageiras em sala de aula e das concepções de linguagem que subjazem a prática pedagógica, e a elaboração da proposta de intervenção. Isso ressalta que toda a prática pedagógica e suas ações, por menor que seja, influencia diretamente na formação dos alunos.

A educação não é uma via de mão única, quem ensina de alguma forma também aprende, é nessa perspectiva que o subprojeto de Letramento aqui apresentado mostrou-se disposto a oferecer os subsídios necessários para a realização da residência pedagógica, dentro das possibilidades da escola em questão, pois vislumbrou contribuir com a formação dos graduandos em Letras.

Todavia, o programa de Residência Pedagógica possui alguns traços estritivos como o de não ter-se tornado uma política pública de continuidade garantida pelo governo federal, pois assim garantiria-se maior tempo de aprendizado aos licenciandos sobre a prática docente e a valorização do professor da rede Básica de ensino. Outro fator de destaque atribuído a essa proposta da Capes é a imposição do programa em assentar as propostas pedagógicas do projeto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não se pode negar, que cerceou a capacidade criativa de propostas inovadoras.

O subjacente a essa imposição é a indução ao estudo e aceitação da BNCC na Educação Básica, somado a problemática de inserção, dos novos letramentos - a presença de textos multimodais (textos midiáticos, fotos, vídeos diversos, *podcas*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais), que ainda não foram popularizados pela democratização das tecnologias digitais, em realidade escolares, como as do Norte do Brasil, com exorbitante escassez de internet.

## REFERÊNCIAS

ASTOLFI Jean-Pierre, DAROT Éliane, GINSBURGER-VOGEL Yvette *et al.* Transposition didactique. In: *Mots-clés de la didactique des sciences. Repère, définitions, bibliographies*, sous la direction de Astolfi Jean Pierre, Darot Éliane, Ginsburger-Vogel Yvette *et al.* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, Pratiques pédagogiques. 2008. p. 177-187 Disponível em: <https://www.cairn.info/mots-cles-de-la-didactique-des-sciences--9782804157166-page-177.htm>. Último acesso em: 18 de dezembro de 2019.

BENTO, A. (2012, Maio). **Como fazer uma revisão da literatura**: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44).

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 06/04/2018.**

CHEVALLARD, Y. (1991) *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné*. Grenoble, La pensée Sauvage.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláis S. Cordeiro. *Repères*, nº 15, 1997.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVÓIA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: [http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf\\_1](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1). Último acesso em: 18 de dezembro de 2019.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

# CAPÍTULO 6

## UM NOVO MODELO DE AULA INVERTIDA: DESAFIADORA E PARTICIPATIVA

Data de aceite: 01/09/2020

Data submissão: 30/06/2020

### Lara Gurgel Fernandes Távora

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Curso de  
Medicina  
Fortaleza – Ceará  
<https://orcid.org/0000-0002-4630-8401>

### Silvia Fernandes Ribeiro da Silva

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Curso de  
Medicina  
Centro Universitário Christus, Curso de  
Medicina  
Fortaleza – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/4896534503049824>

### Sônia Leite da Silva

Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Curso de  
Medicina  
Fortaleza – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/0025928223417728>

**RESUMO:** A aula invertida é uma metodologia de formato híbrido combinando um momento de aprendizado individual do aluno (pré-classe) seguido de um momento de discussão presencial com um facilitador/professor. Essa metodologia foi considerada um novo paradigma em educação médica, pois traz a proposta de salas de aula como locais de discussão e aprofundamento de conhecimento, e não mais um espaço para aulas expositivas. No presente trabalho descrevemos uma prática instituída no ensino da microbiologia para os estudantes

do segundo semestre do curso de medicina da UNIFOR, na qual associamos a metodologia da aula invertida com ferramentas tecnológicas, que permitisse o estudo da microbiologia médica de forma mais interativa e dinâmica. Participaram da atividade 98 alunos. Foi realizada aula invertida seguida de um teste complementar de ensino, utilizando o aplicativo *Mentimeter*. A maioria dos alunos (90,5%) gostaram de participar da aula invertida interativa. Segundo a percepção deles, a aula invertida interativa estimulou a sua participação e auxiliou na retenção do conhecimento adquirido no momento pré-classe. Essa metodologia mostrou-se eficaz no estímulo à participação ativa dos estudantes. O uso do teste complementar de ensino no final da atividade ajudou na identificação de lacunas do conhecimento, orientando a correção pelos alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** aula invertida, educação médica, estudantes de medicina.

### A NEW FLIPPED CLASSROOM MODEL: CHALLENGING AND INTERACTIVE

**ABSTRACT:** Flipped classroom is a hybrid format methodology, which combines student's individual learning assignment (pre-class) followed by in-class discussion with a facilitator/professor. This methodology was considered a new paradigm in medical education since it proposes lectures as a moment of knowledge discussion and assimilation instead of traditional expository classes. In the present study, we describe a microbiology teaching practice that was introduced to UNIFOR second semester medical students, in which flipped classroom methodology was combined

with technological tools, providing a more interactive and dynamic medical microbiology learning. Ninety-eight students participated of the activity. A flipped classroom was conducted followed by a complementary evaluation, using the Mentimeter software. The majority of the students (90.5%) liked to participate of the interactive flipped classroom. From students' viewpoint, interactive flipped classroom stimulated their participation and provided a greater assimilation of the pre-class acquired knowledge. This methodology proved to be effective in stimulating students' active participation. Complementary test application at the end of the activity allowed the identification of knowledge gaps, guiding students and professors' corrective measures.

**KEYWORDS:** flipped classroom, medical education, medical students.

## 1 | INTRODUÇÃO

Há mais de uma década estamos vivenciando muita discussão sobre como repensar a andragogia de forma a colocar o aluno como protagonista, tendo mais autonomia no processo de aprendizagem. Percebe-se, então, que o uso cada vez mais frequente de metodologias ativas na educação médica está em concordância com esse pensamento de que o objetivo maior é formar profissionais independentes, críticos e formadores de opinião. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como um processo centrado no estudante, onde este, além de desenvolver suas atividades, exercita a reflexão de ideias e a capacidade de usá-las (FARIAS, 2014). Vários são os exemplos de metodologias ativas que podem ser utilizadas separadamente ou em associação, muitos deles já amplamente utilizadas na educação médica. Dentre eles podemos citar: *Problem based learning*, *Team based learning*, *Case based learning* e aula invertida. (FARIAS, 2014; MACALLAN, 2009; SINGH, 2018).

A aula invertida, do inglês “*flipped classroom*” é uma metodologia de formato híbrido, pois combina um momento de aprendizado individual do aluno, onde este tem acesso *online* a materiais didáticos, tais como vídeo-aulas, *games*, artigos científicos, *e-books*, seguido de um momento de discussão presencial com um facilitador/professor. Essa metodologia foi considerada um novo paradigma em educação médica, pois traz a proposta de salas de aula como locais de discussão e aprofundamento de conhecimento e não mais um espaço para conferências e aulas expositivas, como acontecia aos moldes da educação tradicional (MEHTA, 2013; PROBER, 2012).

Entretanto, essa metodologia não é recente. Na verdade ela foi pensada há duas décadas por Walvoord & Anderson (1998). Esses autores propuseram a utilização deste método pois entendiam que ele propiciava ao estudante um momento prévio de contato com o conteúdo, o qual eles denominaram de “momento pré-classe”, e um momento na classe, onde seria trabalhada a parte mais processual do conhecimento, como capacidade de síntese, análise, resolução de problemas (WALVOORD, 1998). Esse momento pré-classe pode ser feito utilizando-se textos, artigos, notas de aula. Com o avanço da tecnologia, observa-se cada vez mais a utilização de vídeo-aulas e vídeos retirados de várias bases de

informação ou até mesmo elaborados pelos próprios docentes (STACY, 2017; AZER, 2014). Nas atividades de classe o estudante pode ser estimulado a trabalhar o conhecimento individualmente ou em grupo. Pode-se utilizar temas para discussão, situações ou casos-problemas (SINGH, 2018).

Desta forma, o uso da aula invertida vem demonstrando ser um método bastante promissor no campo das metodologias ativas. Chen e colaboradores (2018), em uma metanálise, mostraram que a utilização da aula invertida levou a obtenção de notas mais elevadas em avaliações cognitivas, além de um maior ganho de notas, quando comparou os desempenhos dos estudantes em avaliações realizadas antes e após a aula invertida com as aulas expositivas tradicionais. Em um estudo desenvolvido na universidade de Carolina do Norte, com estudantes de medicina de semestres pré-clínicos, observou-se que o uso da aula invertida melhorou não só o desempenho cognitivo deles, mas também elevou o grau de satisfação desses estudantes com as aulas (STREET, 2015).

O uso da tecnologia nas metodologias ativas está cada vez mais comum. Nos dias de hoje, em que se consegue fazer transmissões de dados em alta velocidade e troca de informações em tempo real, seria uma atitude inconcebível não utilizar esses artifícios na educação. Desta forma, urge que façamos uma análise crítica e repensemos os moldes tradicionais de ensino e passemos a utilizar cada vez mais tecnologias novas com enormes potencialidades. Refletir sobre a necessidade dessas mudanças torna-se necessário, ainda mais quando presenciamos o papel que a tecnologia tem assumido na sociedade em geral, especialmente entre os mais jovens. Esse processo de renovação sugere uma reorganização dos conteúdos trabalhados, uma transformação de metodologias pedagógicas, redefinição de teorias de ensino, um novo papel da instituição em relação à sociedade e, portanto, uma nova postura do docente (CABRAL, 2005).

O presente trabalho descreve uma prática instituída no ensino da microbiologia para os estudantes do segundo semestre do curso de medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Nessa prática, associou-se a metodologia da aula invertida com ferramentas tecnológicas que tornem o estudo da microbiologia médica uma atividade mais interativa e dinâmica. Utilizando a ferramenta de resposta *online*, buscamos ainda propiciar aos alunos a possibilidade de identificar, em tempo real, as suas lacunas de aprendizagem. Além disso, essa ferramenta permite ao aluno comparar o seu desempenho com aquele da turma. Ao final, esta ferramenta foi avaliada pelos alunos participantes.

## 2 | METODOLOGIA

Essa prática foi realizada no módulo de Agressão e Defesa, no segundo semestre do curso de Medicina da UNIFOR. Participaram do estudo os alunos devidamente matriculados no referido módulo. O conteúdo dado nessas práticas se referia aos conhecimentos sobre célula bacteriana e protozoários. A atividade foi composta por três momentos principais.

No primeiro momento, denominado de atividade pré-classe, os alunos receberam, com uma semana de antecedência, uma vídeo-aula sobre o assunto a ser abordado. Estas vídeo-aulas foram elaboradas pelos próprios professores do módulo. As mesmas tinham formato *.mov* e uma duração máxima de 20 minutos. A opção por vídeo-aulas baseou-se em estudos que mostraram o uso dessa estratégia é bem aceita pelos estudantes pois possibilita que os mesmos possam acessar esse material em locais de sua preferência e quantas vezes acharem necessário (RAMNANAN, 2017).

No segundo momento, já em sala de aula, o professor apresentou cerca de 10 a 12 questões problematizadas abordando os assuntos dados na vídeo-aula. Nesse momento os alunos foram estimulados a participar de uma discussão para aprofundar o conhecimento sobre o tema discutido, contendo principalmente perguntas abertas, discursivas, de nível de complexidade acima de 4. Após a discussão de cada questão, foi mostrada para os alunos uma pequena exposição utilizando slides da própria vídeo-aula para fundamentar a resposta correta de cada problema apresentado. Esse momento teve duração de 40-50 minutos.

No momento 3, chamado de momento interativo, foi aplicado um teste contendo questões de múltipla escolha, utilizando o programa *Mentimeter* para avaliar o conhecimento de cada aluno. Nela, os alunos foram solicitados a acessar pela internet, utilizando um *login* específico, um site para se cadastrarem no arquivo contendo as perguntas do teste, utilizando um nome de fantasia, garantindo, assim, o anonimato dos participantes. O acesso a esse arquivo se deu através do uso de dispositivos eletrônicos (celulares, *tablets* ou computadores) dos próprios alunos. Após todos terem acessado, a atividade se iniciou liberando uma pergunta de cada vez, com um tempo de resposta de 20 segundos. A medida que os alunos finalizavam a digitação de cada resposta, o programa mostrava a alternativa correta para a pergunta e o percentual de acertos da turma (Figura 1). Após esse momento, foi possível ainda mostrar um *ranking* com a posição de cada um dos alunos em relação aos seus colegas naquela atividade. Esse *ranking* ia sendo atualizado a cada nova pergunta respondida e levava em consideração, além do percentual de acertos de cada aluno, a velocidade com que ele identificou a resposta correta (Figura 2).

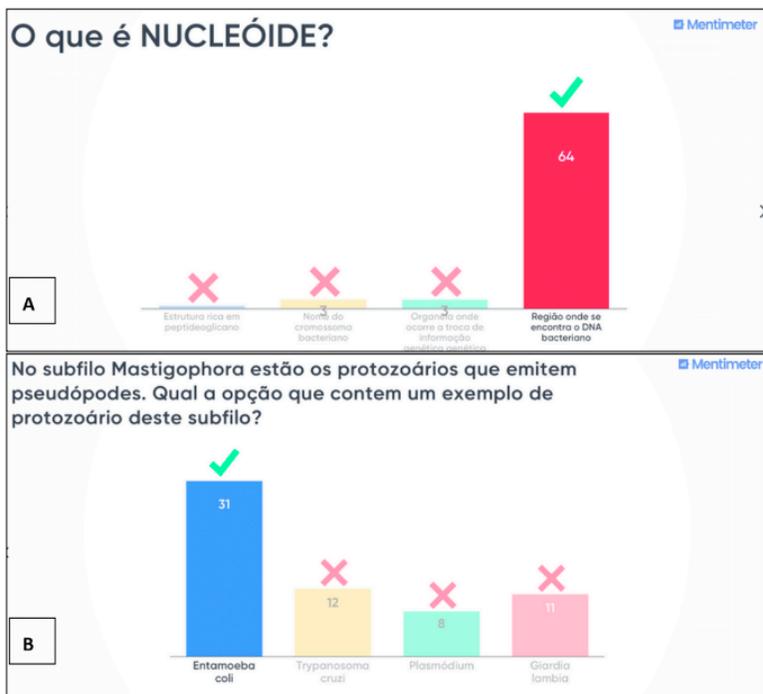


Figura 1: Imagem com a tela de resposta do programa *Mentimeter* na aula invertida interativa, mostrando resposta correta e o elevado (a) e baixo (b) percentual de acerto dos alunos



Figura 2: Imagem com tela do programa *Mentimeter* mostrando *ranking* das respostas dos alunos participantes da aula invertida interativa.

Denominamos essa atividade de Aula invertida interativa. Essa prática foi realizada em substituição a duas aulas expositivas. Após a realização desses dois dias de atividades, foi aplicado um questionário *online* para avaliar a percepção dos alunos acerca da aula

invertida interativa. Os alunos foram perguntados sobre várias aspectos relacionados a atividade:

- Se já haviam participado de aula invertida anteriormente?
- Se concordam com a forma como a atividade foi realizada?
- Se a atividade estimulou a participação, se ajudou a fixar o conteúdo?
- Se poderia substituir as conferências expositivas tradicionais?
- Se ajudou a identificar lacunas no seu conhecimento?

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da atividade 98 alunos, sendo 50,5% mulheres, com média de idade de 18,9 +/- 2,6 anos. A maioria (90,5%) já havia participado de uma aula invertida durante o primeiro semestre do curso de medicina e 78,3% referiram ter gostado da experiência. Apesar de mais de 40% referir gostar de assistir conferências expositivas (Gráfico 1), 90,5% gostaram de participar da aula invertida interativa (Gráfico 2).

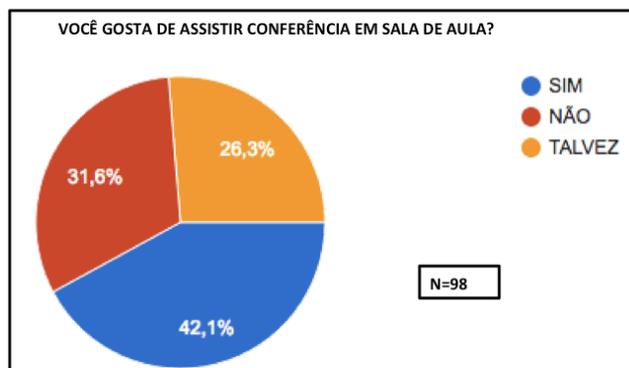


Gráfico 1: Percentual de aceitação das aulas expositivas pelos alunos do segundo semestre do curso de medicina da UNIFOR participantes da aula invertida interativa.

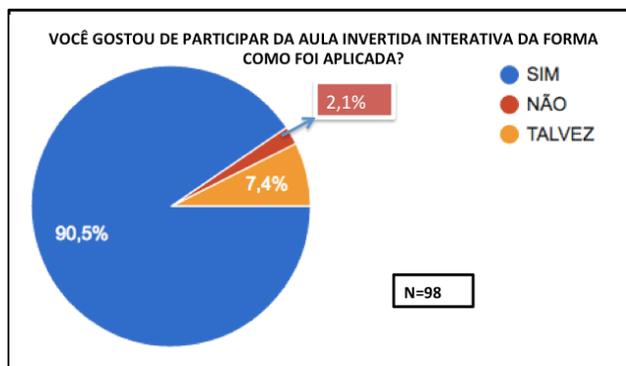


Gráfico 2: Percentual de aceitação da aula invertida interativa pelos alunos do segundo semestre do curso de medicina da UNIFOR.

A aula invertida interativa foi considerada estimulante por 88,4% dos participantes e 90,5% respondeu que essa atividade ajudou a fixar o conhecimento. Resultado semelhante foi encontrado por outros autores que, ao analisarem o grau de satisfação de alunos do curso de medicina, observaram que estes se mostraram mais motivados a aprender o conteúdo com a metodologia da aula invertida (JUNG, 2018; SUG, 2016). Estudos também mostraram uma maior fixação do conhecimento com a aula invertida, quando comparada com as aulas expositivas tradicionais, com alguns deles demonstrando uma elevação do escore de desempenho quando esses alunos são submetidos a avaliações pré e pós-atividade (JUNG, 2018; STREET, 2015; TUNE, 2013). Entretanto, alguns autores encontraram resultados divergentes. Gillette e colaboradores (2018), em uma metanálise para avaliar o ganho de conhecimento adquirido por alunos do curso de farmácia, encontraram que, pelo menos para o conteúdo ministrado naquele curso, não houve diferença significativa entre as aulas expositivas e aulas invertidas.

Quando questionados sobre a participação dos alunos, 85,3% responderam que houve uma participação ativa dos colegas durante a atividade e 70,5% considerou que a sua própria participação também foi ativa. Além disso, 78,9% dos alunos consideraram que participaram mais da aula invertida interativa do que normalmente participam das aulas expositivas tradicionais. Essa percepção de uma participação mais ativa na aula invertida também foi demonstrada por outros autores. Alguns deles, inclusive, mostrando que a interação professor-aluno é muito mais dinâmica do que na aula expositiva (AHN, 2016; JUNG, 2018).

Ao serem questionados se as aulas expositivas tradicionais poderiam ser substituídas pela aulas invertidas interativas, 61,1% entendeu que sim, embora 18,9% ainda prefira manter a metodologia tradicional (Gráfico 3). Infelizmente o nosso questionário não explorou os motivos pelos quais quase 40% dos participantes ainda têm receio de prescindir das aulas expositivas. Talvez porque nessa modalidade tradicional não requeira do aluno um

trabalho de preparação pré-aula. A ausência de uma preparação prévia por parte do estudante é um dos fatores que podem comprometer bastante o resultado da aula invertida. Sem a devida preparação o estudante não conseguirá assimilar e aplicar o conhecimento com o qual ele supostamente já deveria ter tido um contato prévio (TOLKS, 2016).

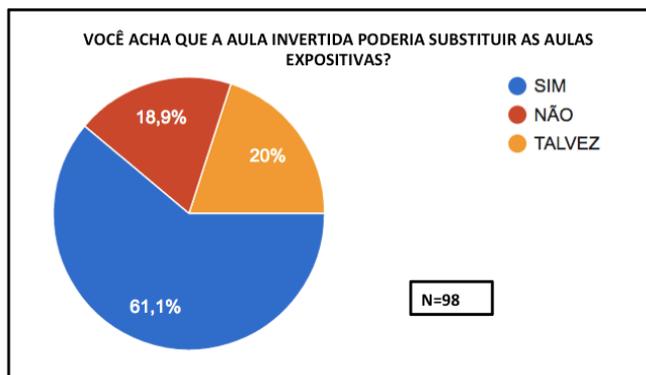


Gráfico 3: Percentual de aceitação da substituição das aulas expositivas pela aula invertida, de acordo com os alunos do segundo semestre do curso de medicina da UNIFOR.

O uso de testes complementares de ensino (TCE), no início ou no final de uma aula invertida, já foi sugerido por alguns autores como uma estratégia efetiva de avaliar lacunas no conhecimento dos alunos (HEW, 2018). No presente estudo, observou-se que 86,3% dos alunos acharam que a utilização do TCE ao final da atividade ajudou a identificar estas lacunas, orientando aluno e professor na revisão da mesma. Isso fica evidente quando observamos a Figura 1, que mostra quais os conteúdos que precisam ser mais trabalhados com cada turma. Apesar do professor não saber exatamente quais alunos acertaram ou erraram cada uma das respostas, no momento em que a ferramenta *Mentimeter* mostra o resultado de cada pergunta, o aluno tem consciência do seu desempenho. O uso desse aplicativo possibilitou, ainda, que cada aluno comparasse o seu desempenho com os demais membros da turma, conforme visto na Figura 2. Desta forma, pode-se concluir que a realização do TCE utilizando a tecnologia do *Mentimeter* permitiu uma avaliação dinâmica e em tempo real do desempenho dos alunos pelo professor e pelo próprio aluno.

## 4 | CONCLUSÃO

A aula invertida interativa estimulou a participação ativa dos alunos e auxiliou na retenção do conhecimento adquirido no momento pré-aula. Além disso, o uso do teste complementar de ensino, ao final da atividade, possibilitou a identificação de lacunas do conhecimento, orientando o aluno na revisão destes conceitos.

## REFERÊNCIAS

- Ahn M. A study on the factors that influence the flipped class and learners' satisfaction level. **Multimed Assist Lang Learn.**, v. 19, n. 1, p. 114-136, 2016. Disponível em: [https://scholar.google.com/+a2%80%99+satisfaction+level&author=M+Ahn&volume=19&issue=1&publication\\_year=2016&pages=114-136&](https://scholar.google.com/+a2%80%99+satisfaction+level&author=M+Ahn&volume=19&issue=1&publication_year=2016&pages=114-136&). Acesso em: 31 ago 2018.
- Azer SA. Understanding pharmacokinetics: are YouTube videos a useful learning resource? **Eur Rev Med Pharmacol Sci.**, v. 18, p. 1957-67, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25010628/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Cabral, TCB. Ensino e aprendizagem de matemática na engenharia e o uso de tecnologia. **CINTED-UFRGS.**, v.3, n.2, p. (sem marcação de páginas), 2005. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Artigo\\_Cabral.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Cabral.pdf). Acesso em: 31 ago 2018.
- Chen, KS; Monrouxe, L; Lu, YH; Jenq, CC; Chang, YJ; Chang; YC; Chai, PYC. Academic outcomes of flipped classroom learning: a meta-analysis. **Medical education.**, v. 52, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29943399/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Farias, PAM; Martin, ALAR, Cristo, CS. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista brasileira de educação médica**, v. 39, n. 1, p. 143-158, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-55022015000100143&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-55022015000100143&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 31 ago 2018.
- Gillette, C; Rudolph, M; Kimble, C; Rockich-Winston, N; Smith, L; Broedel-Zaugg, K. A Meta-Analysis of Outcomes Comparing Flipped Classroom and Lecture. **American Journal of Pharmaceutical Education.**, v. 82, n. 5, p. 433-440, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30013248/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- HEW, KF; LO, CK. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. **BMC Medical Education**, v. 18, p. 2-12, 2018. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-018-1144-z>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Jung, H; An, J; Park, KH. Analysis of satisfaction and academic achievement of medical students in a flipped class. **Korean J Med Educ.**, v. 30, n. 2, p. 101-107, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5990896/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Macallan, DC; Kent, A; Holmes, SC; Farmer, EA; McCrorie, P. A model of clinical problem-based learning for clinical attachments in medicine. **Medical Education**, v. 23, p. 799-807, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19659494/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Mehta NB; Hull AL; Young JB; Stoller JK. Just imagine: new paradigms for medical education. **Acad Med**, v. 88, n. 10, p. 1418-1423, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23969368/>. Acesso em: 31 ago 2018.
- Prober CG, Heath C. Lecture halls without lectures - a proposal for medical education. **New England Journal of Medicine**, v. 366, p. 1657-9, 2012. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp1202451>. Acesso em: 31 ago 2018.

Ramnanan CJ, Pound LD. Advances in medical education and practice: student perceptions of the flipped classroom. **Adv Med Educ Pract.**, v. 8, p. 63–73, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5245805/>. Acesso em: 31 ago 2018.

Singh, K; Mahajan, R; Gupta, P; Singh, T. Flipped classroom: a concept for engaging medical students in learning. **Indian Pediatrics**, v. 55, p. 507-512, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29978818/>. Acesso em: 31 ago 2018.

Stacy GS, Thiel SG. Use of Hyperlinks in PowerPoint presentations as an educational tool. **Acad Radiol**, v. 24, p. 1318-24, 2017. Disponível em: [https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/28551399/Use\\_of\\_Hyperlinks\\_in\\_PowerPoint\\_Presentations\\_as\\_an\\_Educational\\_Tool\\_](https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/28551399/Use_of_Hyperlinks_in_PowerPoint_Presentations_as_an_Educational_Tool_). Acesso em: 31 ago 2018.

Street SE, Gilliland KO, McNeil C, Royal K. The flipped classroom improved medical student performance and satisfaction in a pre-clinical physiology course. **Med Sci Education.**, v. 25, n. 1, p. 35-43, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274252491\\_The\\_Flipped\\_Classroom\\_Improved\\_Medical\\_Student\\_Performance\\_and\\_Satisfaction\\_in\\_a\\_Pre-clinical\\_Physiology\\_Course](https://www.researchgate.net/publication/274252491_The_Flipped_Classroom_Improved_Medical_Student_Performance_and_Satisfaction_in_a_Pre-clinical_Physiology_Course). Acesso em: 31 ago 2018.

Suh M. The effect and awareness of the flipped classroom approach through mixed methods. **J Educ Technol.**, v. 32, n. 2, p. 535-570, 2016. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=The%20effect%20and%20awareness%20of%20the%20flipped%20classroom%20approach%20through%20mixed%20methods&journal=Journal%20of%20Educational%20Technology&volume=32&issue=3&pages=535-570&publication\\_year=2016&author=Suh%2CM](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The%20effect%20and%20awareness%20of%20the%20flipped%20classroom%20approach%20through%20mixed%20methods&journal=Journal%20of%20Educational%20Technology&volume=32&issue=3&pages=535-570&publication_year=2016&author=Suh%2CM). Acesso em: 31 ago 2018.

Tolks, D.; Schäfer, C; Raupach, T; Kruse, L; Sarikas, A; Gerhardt-Szép, S; Klauer, G et al. An Introduction to the Inverted/Flipped Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions. **GMS Journal for Medical Education**, v. 33, n. 3, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4894356/>. Acesso em: 31 ago 2018.

Tune, J.D; Sturek, M.; Basile, D.P. Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. **Adv Physiol Educ**, v. 37, n. 4, p. 316-320, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24292907/>. Acesso em: 31 ago 2018.

Walvoord BE, Anderson VJ. Effective grading: A tool for learning and assessment. San Francisco: Jossey-Bass; 1998. 272p.

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Data de aceite: 01/09/2020*

**Cassia Cristina Bordini Pirollo**

UEL

**Celia Regina Vitaliano**

UEL

**Nilton Munhoz Gomes**

UEL

**RESUMO:** A proposta da Educação Inclusiva (EI) teve seu marco histórico na década de 90, com base em pressupostos como o direito humano e o combate à exclusão educacional. O objetivo deste artigo foi o de analisar a concepção que, professores de Educação Física (EF), apresentam sobre a EI. Os dados foram coletados por meio de entrevista individual, analisados qualitativamente e organizados em categoria conforme a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2004). Os participantes da pesquisa foram quatro professores de EF, que atuavam no ensino fundamental II e que no momento da pesquisa tinham alunos com deficiência incluídos em suas aulas. Concluímos que os quatro professores de EF não têm entendimento sobre a EI, no que diz respeito a direito humano e combate à exclusão escolar. Sugerimos ciclos de estudos para melhorar o entendimento destes professores sobre a proposta da EI.

**PALAVRAS - CHAVE:** Combate à Exclusão Escolar. Direito Humano. Educação Inclusiva.

**ABSTARCT:** The Inclusive Education proposal had its historic landmark in the 90s, based on assumptions such as human rights and the fight against educational exclusion. The aim of this article was to analyze the conception that Physical Education teachers have about Inclusive Education. Data were collected through individual interviews, analyzed qualitatively and organized into categories according to Bardin's content analysis proposal (2004). The research participants were four Physical Education teachers, who worked in elementary school II and who at the time of the research had students with disabilities included in their classes. We conclude that the four Physical Education teachers have no understanding of Inclusive Education, with regard to human rights and combating school exclusion. We suggest study cycles to improve the understanding of these teachers about the Inclusive Education proposal.

**KEYWORDS:** Combating School Exclusion. Human Right. Inclusive Education.

### INTRODUÇÃO

A proposta da EI surgiu com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, (UNESCO, 1994), resultando na Declaração de Salamanca, que propõe combater a exclusão escolar proclamando que as escolas devem “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras”, que segundo Rodrigues (2003) altera o paradigma de escola integrativa

para escola inclusiva.

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) nº 9.394/1996, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008), legitima-se a proposta da EI, pelo menos no âmbito teórico.

A publicação da PNEEPEI (2008) compreende a EI como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ou contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Na citação acima percebemos que, a EI é entendida como um paradigma educacional, ou seja, um modelo educacional a ser seguido, ao qual todo ser humano tem o direito e que visa combater a exclusão escolar.

Ainscow (2009), Brasil (2008) e Silva (2011) comungam que, a educação é um direito básico do ser humano e acrescentam que, contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir da afirmativa dos autores, depreendemos que, as escolas devem estar abertas para acolher e escolarizar todas as pessoas, independente das suas dificuldades, diferenças e potencialidades.

Considerando a prerrogativa de que a EI deve proporcionar que todos estudem juntos, um de seus objetivos é, segundo Silva (2011, pp. 120 e 121), além de apenas proporcionar aos alunos um espaço comum, “[...] proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas [...]”, em todos os componentes curriculares da Educação Básica.

Como componente curricular da Educação Básica, a EF em 1987, iniciou a preocupação com a prática de esportes para pessoas que adquiriram deficiência por conta da Segunda Guerra Mundial, como forma de reabilitação. Oficializado pela Resolução nº 3 de 87 do Conselho Federal de Educação, o termo Educação Física Adaptada (EFA), passou a integrar os cursos de ensino superior. Pedrinelli e Verenguer (2008, p. 4) consideram que a EFA “[...] é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas.”

Atualmente os acadêmicos do curso de EF, recebem em sua formação inicial, a disciplina EFA, Educação Física Especial, Educação Física Diferenciada, entre outras denominações de acordo com Pedrinelli e Verenguer (2008), que deve, ou deveria, abordar o tema da inclusão escolar. Baumel e Castro (2002 citados por Greguol, Malagodi e Carraro, 2018), Boato, Sampaio e Silva (2012) e Rodrigues (2008) consideram que a oferta da disciplina EFA tem sido considerada um grande avanço nos cursos de formação inicial, mas mesmo assim, Rodrigues (2008, p.12) adverte que “[...] uma disciplina isolada das demais não é uma contribuição à partida para a criação de ambientes inclusivos” e pontua

que não deve haver nos currículos dos cursos de formação uma disciplina isolada das demais, sugere o diálogo entre todas as disciplinas do curso e a necessidade de que todas elas tratem da proposta da inclusão escolar. Araújo, Gomes e Zeferino (2014) sugerem que os conteúdos da educação especial devem estar presentes em todas as disciplinas, e os problemas que se estudam na formação inicial estão distantes da urgência a uma resposta imediata e concreta à inclusão.

Por fim, este artigo foi idealizado a partir da coleta de dados, de uma pesquisa de mestrado que estamos realizando, que se estrutura em 4 fases: pré-fase, fases I, II e III. Após a coleta de dados da fase I, por meio de entrevista individual, realizada com professores de Educação Física, optamos analisar o entendimento que estes apresentavam sobre a EI.

## **OBJETIVO**

Com este artigo objetivamos analisar a concepção que, professores de Educação Física, apresentam sobre a EI.

## **METODOLOGIA**

### **Caracterização da pesquisa**

Este estudo é de natureza descritiva e analisa os dados de forma qualitativa por meio de categoria, para Bardin (2004, p. 108) este tipo de análise permite a “[...] elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência [...]”, por parte do pesquisador.

### **Procedimentos**

Esta pesquisa está em andamento e foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, por meio do Parecer nº 3.047.530, em janeiro de 2019. Participaram deste estudo quatro professores de EF, que atuavam no ensino fundamental II, em um colégio da rede estadual de ensino, em uma cidade de pequeno porte, no interior do Paraná. O instrumento de coleta de dados foi um roteiro de entrevista aplicado pela pesquisadora, aos professores participantes, individualmente, no próprio local de trabalho, com 25 perguntas, em fevereiro de 2019. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. A pergunta de número 13, e suas respectivas respostas foram selecionadas para compor este trabalho: o que você entende por Educação Inclusiva?

No quadro 1 apresentamos as características de formação profissional dos participantes da pesquisa nomeando-os como: P1, P2, P3 e P4, contendo descrição sobre sua formação: graduação, disciplina cursadas durante a formação inicial e as pós-graduações cursadas na formação continuada.

Participantes	Graduações	Disciplina cursada na formação inicial	Pós-graduações	Disciplina/modalidade ministrada
P1	- Educação Física	Educação Física Especial	- Educação Física Escolar: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio - Educação Especial	- Educação Física - Educação Especial
P2	- Educação Física - Arte - Pedagogia	EFA	- Educação Física Escolar, - Educação Especial - Gestão Ambiental	- Educação Física - Arte
P3	- Educação Física	EFA	- Educação do Campo - Educação Especial - Arte e Educação	- Educação Física
P4	- Educação Física	EFA	- Educação Especial - Educação Ambiental	- Educação Física

Quadro 1 – Características de formação profissional dos participantes da pesquisa

Fonte: os próprios autores

## TRATAMENTO DOS DADOS

Os resultados foram analisados e organizados em categorias segundo as orientações de Bardin (2004). De acordo com a autora (p. 27, grifos da autora), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o objetivo proposto e as características dos dados, derivados das análises das entrevistas, apresentamos a organização dos resultados em uma categoria – 1) entendimento sobre a EI, dividida em duas subcategorias - 1.1) educação inclusiva como direito humano e 1.2) educação inclusiva no combate à exclusão escolar.

### Entendimento sobre a EI

Para discorrer sobre a EI, selecionamos o conceito publicado na PNEEPEI (Brasil, 2008) como já citado anteriormente e também indicado por Cunha e Gomes (2017) em um de seus trabalhos, como sendo o mais atual e adequado. Utilizaremos este conceito e alguns fragmentos das falas dos participantes para a nossa discussão.

Levando em consideração dois aspectos fundamentais da proposta da EI, “direitos humanos” e o “combate à exclusão escolar” apresentamos as nossas discussões.

### Educação Inclusiva como Direito Humano

Para Ainscow (2009), PNEEPEI (2008), Salamanca (1994) e Silva (2011) a educação é um direito básico do ser humano. Nesta perspectiva a EI apresenta-se como uma nova

proposta educacional que dá o direito de todo ser humano, freqüentar a escola regular e se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A partir disso, apresentamos um fragmento da fala de P4 quando questionamos sobre o que entende por EI:

Ah, eu não concordo! Desculpa! Eu como professora não concordo!

P4 não responde ao nosso questionamento, e logo afirma não concordar com a proposta da EI. Desta forma podemos inferir que não aceita os pressupostos da EI, não conhece o conceito sobre a proposta da EI, no que tange aos direitos humanos, e também não considera que a educação seja um direito de todos os seres humanos, mas de alguns.

A análise da nossa pesquisa se identifica com o resultado de uma pesquisa realizada por Carvalho et al. (2017), com 56 acadêmicos do curso de licenciatura em EF da universidade pública do estado de São Paulo/SP, na qual os resultados mostraram que apenas 5% dos acadêmicos entrevistados, ou seja, aproximadamente três acadêmicos, apresentaram um conceito completo de EI. Nota-se como é baixo o número de professores de EF, ou futuros professores, que têm um entendimento completo sobre a EI.

Pontuamos, nesta subcategoria, que é limitado, senão nulo, o conhecimento de P4, sobre a proposta da EI, na perspectiva do direito humano (PNEEPEI, 2008). O fato de P4 ter cursado, na formação inicial, a disciplina EFA, e na formação continuada cursado pós-graduação em Educação Especial, parece não ter contribuído para o entendimento de que a EI é um direito humano.

### **Educação Inclusiva no Combate à Exclusão Escolar**

Para caracterizar a proposta da EI e combater a exclusão educacional, na Declaração de Salamanca (1994, s/n) lê-se que, as escolas devem “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras” e a PNEEPEI (2008), acredita que este paradigma educacional poderá avançar no combate da exclusão escolar.

Assim, destacamos as falas de P3 e P1, respectivamente:

[...] deveria acolhê-los né, e trabalhar dentro dos limites deles, mas na verdade a escola recebe... (risos) e deixa... (risos) acontecer né, num trata assim... Já que é pra incluir [...]

Aquele processo de ignoraç o: ele ignora a aula, o professor ignora ele [...]

P3 concorda que a escola regular deveria os acolher e estudarem juntos com os demais, mas que na sua visão os deixa a mercê, não “trata”, melhor dizendo, não intervêm para que o aluno se aproprie de aprendizagens que sejam significativas. P1 apresenta uma fala não muito diferente de P3, quando cita o processo de ignoraç o, o aluno ignora o professor e o professor ignora o aluno. Como se um ou outro não estivessem no ambiente

de sala de aula. Poderíamos denominar esta situação de exclusão na escola?

Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25) explicam esta situação “De certa forma, a escola organizou-se historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas, fato que contrasta com a proposta da educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito às diferenças[...]”. Para as autoras a proposta da EI é de acolhida a todas as pessoas, que ao contrário do padrão estabelecido, apresentam alguma condição considerada como diferente e que, historicamente foram excluídos da escola.

No fragmento da fala de P2, abaixo, percebe-se que a sua visão é de que, o atendimento para o público alvo da EI, é atribuição do atendimento educacional especializado, oferecido em sala de recursos multifuncional, oferecido por um professor especialista em Educação Especial e a depender das condições, ainda defende a segregação em escola especializada em Educação Especial, no caso cita a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Apresentamos um fragmento da fala de P2:

Por isso que tem aí a sala de recursos, se for um caso a mais tem a APAE, acredito que é meio por aí.

Para Michels e Garcia (2014) é preciso romper com a existência de dois sistemas de ensino, uma rede regular e uma rede de instituições de educação especial. Para Rodrigues (2005, p. 60) todos os alunos devem estudar em uma única escola, que a proposta da educação agora, é para todos, e que, sendo assim, não será mais possível manter “[...] um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.”

Com as orientações de Rodrigues (2005) não podemos pensar em manter a escola como está, é necessária mudança, e é possível perceber a resistência na fala de P4:

Eu acho que não veio pra melhorar o ensino. Não veio pra melhorar o ensino. Veio pra dar mais trabalho pro professor do regular.

Nesta subcategoria, evidenciam-se pelos relatos de todos os participantes, a falta de conhecimento da proposta da EI com relação ao combate à exclusão escolar. Rodrigues (2005, p.47) cita que a inclusão está situada entre grupos que “[...] a consideram uma utopia, outros uma mera retórica e outros ainda, uma “manobra de diversão [...]”.

Por meio das análises dos relatos de P3 e P1 identificamos que as escolas estão matriculando todos os alunos, mas ainda ignoram e excluem das atividades os alunos que apresentam deficiência, especialmente, aqueles que foram em outros tempos atendidos exclusivamente em escolas ou salas especiais.

P2 concorda que deve permanecer dois sistemas de ensino para encaminhar aqueles que não se adéquam na escola regular, ou na melhor das hipóteses o aluno poderá frequentar a sala de recursos multifuncional. Nota-se que P2 não se percebe no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência, exime-se

desta responsabilidade.

Para P4, a proposta da EI veio para atrapalhar o ensino e a aprendizagem daqueles que querem aprender. Percebe-se mais atarefada com os alunos incluídos em sala de aula. Pontuamos que P1, P2, P3 e P4, manifestam em seus discursos palavras e expressões de manutenção da exclusão na escola. Lembramos que P2, P3 e P4 cursaram na formação inicial, a disciplina EFA e P1 cursou a disciplina Educação Física Especial e todos cursaram na formação continuada a pós-graduação em Educação Especial. Cabe então uma questão: que formação será suficiente para o professor desenvolver uma compreensão adequada, acerca da EI e atuar de modo a efetivá-la?

## CONCLUSÕES

Notamos, pelos relatos que os participantes da nossa pesquisa não entendem a proposta da EI, como sendo uma proposta de educação para todos os seres humanos e uma ação contra a exclusão histórica educacional, quando relacionadas com a literatura científica, mesmo tendo na formação inicial uma disciplina relacionada à inclusão escolar, EFA ou Educação Física Especial, e todos tendo cursado na formação continuada, pós-graduação em Educação Especial.

Consideramos que os resultados da pesquisa podem contribuir para que, os cursos de formação de professores de EF, enfatizem o aspecto da inclusão escolar na disciplina de EFA. Acreditamos ser necessário rever a estrutura curricular da disciplina EFA, com relação ao conceito de EI. Sugerimos a condução dos acadêmicos a uma reflexão mais profunda sobre o direito humano e o combate à exclusão escolar, para possivelmente mudar os discursos e as ações dos futuros professores de EF.

Sugerimos, para os participantes, uma formação teórica sobre o conceito da proposta da EI, com base nos pressupostos do direito humano e no combate à exclusão escolar, por meio de ciclo de estudo, no local de serviço, refletindo sobre as condições e situações ocorridas do próprio trabalho, conforme sugere Ibiapina (2008).

Concluimos que os professores de EF, do ensino fundamental II, da instituição de ensino pesquisada, não têm clareza na compreensão da proposta da EI, na perspectiva de direitos humanos e do combate à exclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, pp. 11 - 24.

ARAÚJO, K. T.; GOMES, N. M.; ZEFERINO, J. O reflexo da matriz curricular no estágio em educação física na educação especial: concepções discentes. **Anais do X Seminário internacional de Educação Física, lazer e saúde** (SIEFLAS), Florianópolis, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Paris, 2004. pp. 223.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. Desafio Singular- Unipessoal, Lda Vila Real, Portugal. **Motricidade**, 2012, vol. 8, n. S2, pp. 891-900. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568113>. Acesso em: set. 2018. pp. 891-900.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria ministerial 948, de 09 de outubro de 2008**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3 de 1987**. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: [http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf). Acesso em: set 2019.

CARVALHO, C. L. et al. A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p153>. Acesso em: set. 2019. pp. 153-169.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de educação física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: set. 2019. pp. 414-429.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão em nosso contexto educacional. In: VITALIANO, C. R. (Org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, pp. 19-30.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100033&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100033&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: set. 2018. pp. 33-44.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2008.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2018. pp. 157-173.

PEDRINELLI, V.J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2ª ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2008. pp. 1-27.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: set. 2018. pp. 67-73.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão. **Revista de Educação Especial**, v.4, n.02, jul./out. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: mai. 2018. pp. 7-17.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D. et al .(Orgs). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005, pp. 45-63.

SILVA, M. O. E. da. Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>. Acesso em: jan. 2018. pp. 119–134.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

# CAPÍTULO 8

## O DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES POLIVALENTES SOBRE QUESTÕES LIGADAS ÀS GEOCIÊNCIAS

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 26/06/2020*

### **Alessandra Rodrigues**

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Educação Básica Municipal  
Luís Antônio – SP  
<http://lattes.cnpq.br/2783022530632421>

### **Fabiana Curtopassi Pioker-Hara**

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Escola de Artes, Ciências e  
Humanidades – USP  
São Paulo – SP  
<http://lattes.cnpq.br/9805254088757695>

**RESUMO:** Este capítulo trata-se da investigação de um programa de formação continuada em serviço que teve o objetivo de compreender como o foco da formação em conteúdos de geociências contribui para o desenvolvimento profissional, para o aprofundamento, e para a compreensão integrada de conhecimentos por parte das professoras polivalentes. A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação e foi realizada por meio de oficinas elaboradas com diferentes propostas de práticas pedagógicas, com conteúdos das geociências. Participou da formação um grupo de oito professoras das séries iniciais da educação básica em uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, inicialmente aplicou-se um questionário para identificar o perfil das professoras, sua formação, seus conhecimentos e suas práticas no processo de ensino e aprendizagem de

ciências naturais, com foco nas geociências. Em seguida, realizamos três oficinas denominadas: “Tempo Geológico”, “Ciclo das Rochas” e “Ciclo da Água”, por meio de atividades teóricas e práticas, no ambiente escolar, e no campo. Os resultados obtidos no questionário serviram como referência para organização do programa de formação continuada, e ainda indicou que a maioria das professoras apresentam limitações nos conhecimentos das geociências, possíveis lacunas decorrentes de cursos de formação inicial ou continuada. Apresentaram ainda, indicativos de que para ministrarem conteúdos de Ciências se apropriavam de propostas “conteudistas”, apoiadas em livros didáticos e, portanto, desenvolviam poucas aulas práticas. As conclusões obtidas levam à apresentação de linhas orientadoras para formação continuada por meio de propostas mencionadas nesta pesquisa, as quais contribuíram para aproximar a prática profissional das professoras da investigação de conhecimentos científicos voltados às geociências, e sinalizaram maior envolvimento, atenção e prazer dos alunos em aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Ciências, Oficinas de Formação Continuada, Professores Polivalentes

### THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT CHALLENGE OF PRIMARY TEACHERS ON QUESTIONS CONNECTED TO GEOSCIENCES

**ABSTRACT:** This chapter deals with the investigation of a program of continuing training in service that aimed to understand how the focus

of training in geoscience content contributes to professional development, to the deepening, and to the integrated understanding of knowledge on the part of multipurpose teachers. The research is characterized as action research and was carried out through workshops elaborated with different proposals of pedagogical practices, with contents from the geosciences. A group of eight teachers from the initial series of basic education participated in the training in a municipal school system in the interior of the State of São Paulo. For data collection, a questionnaire was initially applied to identify the teachers' profile, their training, their knowledge and their practices in the teaching and learning process of natural sciences, focusing on geosciences. Then, we held three workshops called: "Geological Time", "Cycle of Rocks" and "Water Cycle", through theoretical and practical activities, in the school environment, and in the field. The results obtained in the questionnaire served as a reference for the organization of the continuing education program, and also indicated that most teachers have limitations in the knowledge of geosciences, possible gaps resulting from initial or continuing training courses. They also presented indications that, in order to teach Science content, they used "content" proposals, supported by textbooks and, therefore, developed few practical classes. The conclusions obtained lead to the presentation of guidelines for continuing education through proposals mentioned in this research, which contributed to bring the professional practice of teachers closer to the investigation of scientific knowledge focused on geosciences, and signaled greater involvement, attention and pleasure of students in learn.

**KEYWORDS:** Science teaching, Continuing Education Workshops, Primary Teachers.

## 1 | INTRODUÇÃO

As geociências integram uma área interdisciplinar, e segundo Toledo et al (2005), se constituem dos seguintes conteúdos: origem e evolução da Terra, formação de seus materiais e de seus ambientes; condições prováveis da origem da vida; registro sedimentar da história geológica da vida e dos processos de interferência da biologia no planeta, e da geologia na evolução da vida; condições de concentração dos recursos naturais (minerais, hídricos e energéticos) e sua possibilidade de renovação; condições sustentáveis de utilização dos recursos, entre outros.

No Brasil, discussões sobre a necessidade da inserção de temas geológicos no currículo da Educação Básica vêm se fortalecendo pouco a pouco. Tal conscientização é observada também em outros países, devido à crescente interação das atividades humanas com a dinâmica do meio natural e o aumento populacional ocorrido no século XX (CARNEIRO; TOLEDO; ALMEIDA, 2004).

Temas geológicos permitem examinar os processos terrestres como um todo e em suas partes, abrindo um campo de pesquisa que possibilita estudar a Terra de forma integrada, além de analisar e diferenciar impactos ambientais de acidentes naturais.

Ao analisarmos os conteúdos relacionados às geociências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), identificamos que estão previstos no currículo desde as séries iniciais da Educação Básica aqueles que se relacionam ao ciclo da água, mineração, formação e conservação dos solos, recursos energéticos, petróleo, dentre

outros.

Apesar dos Parâmetros Curriculares apresentarem conteúdos relacionados às geociências, Toledo et al (2005) assinala que o que ocorre de concreto no desenvolvimento integral das Geociências é que os alunos possuem conhecimentos privados que não são suficientes para adquirir uma visão de funcionamento global e interdependente da natureza.

Dessa forma, correm o risco de desenvolverem uma visão imediatista da natureza. Esse tipo de pensamento não reflete sobre os problemas de degradação, que não são compreendidos como respostas naturais às ações da interferência humana nos ciclos naturais.

Outro problema a ser apresentado refere-se à Formação de professores e suas ligações com as políticas curriculares, nas quais pesquisadores em diferentes países tem chamado a atenção. De acordo com Zeichner (2003), muitas das reformas consideradas como “centradas no aluno” têm concebido o professor apenas como “técnico eficiente”, motivo que ele indica ser uma das causas da “resistência e subversão às mudanças” por parte dos professores. Tais mudanças só ocorrerão de fato na sala de aula quando os professores as compreenderem e as aceitarem como suas. O autor em outro momento Zeichner (2010), nos revela ainda que ocorre uma série de mecanismos operantes em vários países para promover transferência de recursos públicos ao setor privado acaba interferindo no currículo de formação de professores, degradando a profissão.

Além da formação de professores e suas ligações com as políticas curriculares, observamos diversos resultados de pesquisas voltadas ao currículo de ciências dos cursos de formação de professores, visto que a descrença e as dificuldades de realização de implementações curriculares parecem relacionadas a essa questão.

Assim, por considerar que o currículo deve ser democrático, elaborado pelo professor e que deve possibilitar a participação dos alunos como leitores críticos da realidade, procuramos realizar investigações sobre as questões relacionadas à formação de professores polivalentes e ao ensino das Ciências Naturais, com foco nas geociências, nas séries iniciais da Educação Básica.

## **2 | A IMPORTÂNCIA DAS CIÊNCIAS NATURAIS DESDE AS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Pesquisas voltadas às séries iniciais da Educação Básica têm apontado que é neste segmento de ensino que os alunos estabelecem os saberes e habilidades específicas das ciências naturais.

De acordo com Gonçalves e Sicca (2018, p. 5), há um intercâmbio de noções entre conhecimento científico cultural popular e conhecimento escolar. Os autores sinalizam ainda que o currículo está cada vez mais permeável à influência da cultura popular, cujas expressões mais significativas são os meios de comunicação de massa (televisão, jornais, internet).

Diante disso, temos que nos atentar ao desenvolvimento do processo de escolarização da disciplina de ciências, visto que esta poderá ajudar a desenvolver a formação do pensamento crítico no aluno desde as primeiras séries da Educação Básica.

Para o processo de escolarização em ciências, Carvalho et al. (2010) defende que se o primeiro contato com a disciplina for agradável e prazeroso, certamente fará sentido para os alunos. Desta forma, provavelmente, os alunos gostarão de Ciências. Enfatizam ainda que o ensino somente se realiza e merece esse nome se for eficaz, se fizer com que o aluno de fato aprenda. No entanto, se este ensino exigir memorização de conceitos além do adequado à faixa etária e se for descompromissado com a realidade do aluno, será muito difícil eliminar a aversão que eles terão pelas ciências.

As crianças, desde cedo, devem ser capazes de conhecer e interpretar os fenômenos naturais, situando-se no universo em que estão inseridas e interpretando a Natureza.

A disciplina de Ciências poderá possibilitar a todas as crianças uma formação científica básica, preparando-as a desenvolver competências necessárias para se nortear socialmente, compreenderem o que ocorre à sua volta e tomarem decisões. Ao mesmo tempo, pode incentivá-las a prosseguir seus estudos nos campos da ciência.

Desta maneira, estaremos possibilitando condições para que as crianças estejam preparadas para exercer sua cidadania. “Para o exercício pleno da cidadania, um mínimo de formação básica em ciências deve ser desenvolvido, de modo a fornecer instrumentos que possibilitem uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos” (DELIZOICOV & ANGOTTI, 1990, p.56).

Além disso, é a partir da apropriação e compreensão de significados apresentados no ensino das ciências naturais que a criança construirá conceitos e apreenderá de modo significativo o ambiente em que vive.

De acordo com Gonçalves e Sicca (2018), a abordagem de conteúdos relacionados ao Tempo geológico é fundamental. Os autores consideram que o futuro curso de mudanças do ambiente está inter-relacionado às atividades sociais, econômicas e culturais da humanidade, de modo que a previsão de suas tendências depende da identificação dos fatos ocorridos no passado da Terra.

Já Carneiro, Gonçalves e Lopes (2009) afirmam que é imprescindível entender a complexidade e as interações dos processos naturais e humanos na história do planeta, assim, conseguiríamos antever suas possíveis consequências. O Ciclo das Rochas faz parte desse conteúdo dinâmico; seu estudo permite até mesmo fazer previsões de acontecimentos futuros em relação à agricultura, ao solo, ao clima, aos oceanos, e à disponibilidade de recursos minerais.

Para que ocorra a compreensão significativa do Ciclo da Água, deve-se ter uma visão sistêmica das camadas externas e internas da Terra, estudando as relações entre hidrosfera e geosfera, hidrosfera e atmosfera e entre hidrosfera, biosfera e atmosfera.

De acordo com Ben-Zvi-Assarf e Órion (2007), tópicos ambientais relacionados à

hidrosfera devem ser tratados junto a outros componentes do sistema Terra. O ciclo da água é um sistema complexo cujo estudo exige que os alunos compreendam os nexos entre as esferas Terrestres e: a) hidrosfera e geosfera (via de intemperismo, dissolução e precipitação de minerais na água do mar); b) hidrosfera e atmosfera (evaporação e condensação); c) hidrosfera, biosfera e atmosfera (transpiração) (BEN-ZVI-ASSARF E ORION, 2005, apud GONÇALVES E SICCA 2018, p. 62).

Conteúdos voltados às geociências (Tempo Geológico, Ciclos das Rochas e da Água), poderiam auxiliar a criança na compreensão da Terra enquanto um sistema, contribuir para a integração dos conhecimentos científicos e tecnológicos, e preparar os indivíduos para utilizar a ciência na melhoria de suas vidas e para lidar com um mundo cada vez mais tecnológico.

## **2.1 O ensino de ciências e a formação de professores polivalentes**

nas pesquisas e estudos que contemplam o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais, ainda nos deparamos com defasagens na formação de profissionais.

De acordo com Ovigli e Bertucci (2009), o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Educação Básica apresenta características próprias, caso o comparemos aos anos subsequentes; neles, o professor configura-se como polivalente responsável também pelo ensino de outras disciplinas.

A exigência do professor polivalente em ser responsável pelo ensino de diferentes disciplinas pode apresentar vários obstáculos no processo de alfabetização.

Segundo os autores Ramos e Rosa (2008), o docente dos anos iniciais, “se sente incapaz e inseguro” para proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa em ciências.

Essa insegurança surge, de acordo com diferentes pesquisas voltadas à formação de professores polivalentes no Brasil, em cursos de graduação em pedagogia, pois, revelam a existência de uma série de fragilidades na estrutura curricular desses cursos, inclusive nas disciplinas da área de ciências naturais. Temos, por exemplo, os trabalhos de Esteves (2015), Gonçalves e Sicca (2005) e Frizzo e Marin (1989), dentre outros.

As fragilidades que os cursos de formação de professores das séries iniciais apresentam certamente contribuem para o distanciamento das propostas educativas e a sua concretização na disciplina de ciências naturais, com foco nas geociências. O professor, por não conhecer apropriadamente os conteúdos específicos a serem trabalhados, e por não dominar diferentes práticas metodológicas voltadas à disciplina de ciências, fica com poucas opções de abordagem, além da reprodução acrítica desses contextos apresentados pelos livros didáticos isso pode afastar o interesse do aluno por essa área disciplinar.

Assim, consideramos que o ensino das Geociências está diretamente relacionado com a formação do professor polivalente. Este também precisa de um novo olhar em seu processo formativo, que possibilite a construção e ampliação do conhecimento, de

descobertas, de investigações e ainda a elaboração de propostas de aulas criativas e diversificadas, que contribuam no processo de ensino-aprendizagem de qualidade e no entendimento dos problemas socioambientais.

## 2.2 Sinalizando algumas alternativas de mudanças

A partir das discussões sobre os principais problemas que geram deficiências no ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais da Educação Básica, temos que considerar a importância de aperfeiçoar a Formação Continuada de Professores que ministram aulas neste segmento de ensino, com conteúdos das geociências.

Frente a essas questões, se faz necessário que esse profissional desenvolva um ensino de ciências adequado; para tanto, de acordo com os autores Carvalho e Gil-Pérez, esse profissional deverá apresentar:

- 1 - A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências;
- 2 - Conhecer a matéria a ser ensinada;
- 3 - Questionar as ideias docentes de 'senso comum' sobre o ensino e aprendizagem das ciências;
- 4 - Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências;
- 5 - Saber analisar criticamente o 'ensino tradicional';
- 6 - Saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva;
- 7 - Saber dirigir o trabalho dos alunos;
- 8 - Saber avaliar;
- 9 - Adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998, p. 5).

Assim, surgem desafios para a profissão docente, que exige dos professores a contínua necessidade de se atualizarem frente aos novos conhecimentos, principalmente os que se encontram voltados às ciências naturais, e à alfabetização científica, desde as séries iniciais da educação básica.

Esses desafios certamente deverão incluir tempo, organização de horários, de salas ambientes, acesso a novas bibliografias e contato com outros professores e pesquisadores em educação.

Para tanto, partimos do pressuposto que formação continuada não será só para suprir carências, mas, uma viável possibilidade para provocar mudanças no ensino das

ciências naturais, com foco nas geociências e ainda, proporcionará ao professor polivalente a oportunidade de desenvolver projetos de mediação didática e, a partir destes, promover dinâmicas de aprendizagem diferenciadas. E ainda, apresentar situações de manifestação de suas crenças e convicções, permitindo o seu desenvolvimento intelectual.

## **3 I ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **3.1 Contexto da pesquisa**

Optamos por utilizar a metodologia qualitativa que abranja o contexto da pesquisa-ação. Essa opção metodológica nos possibilitou realizar o enquadramento de intervenções escolares, por meio da realização de três oficinas de formação continuada, realizadas para professoras das séries iniciais, e que foram utilizados como proposta para a coleta dos dados.

A problematização que deu início à implementação da proposta de realização das oficinas de formação continuada, contemplou a necessidade de inserir conteúdos das ciências naturais, com foco nas geociências, no currículo escolar de ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa proposta, a nosso ver, implicou no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerou a autonomia de oito professoras polivalentes, a diversidade e a criatividade pedagógica. Buscamos a criação de possibilidades para a elaboração de propostas que envolvessem abordagens científicas das ciências naturais, com foco nas geociências, no contexto da sala e como ênfase, o tema da construção de uma sociedade sustentável.

No processo de implementação de propostas de oficinas de formação continuada, a pesquisa-ação tem considerável importância, pois contribui para a formação da professora reflexiva a partir da investigação e modificação da própria prática pedagógica.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação é uma forma de ação. Sobre esse caráter de ação, Barbier (2002) defende que a pesquisa-ação parte de uma inquietação de transformação deliberada da realidade, e se apresenta por meio de um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essa transformação; a prática possui, assim, um aspecto extremamente pedagógico e político.

A partir desta perspectiva, optamos por utilizar a metodologia de pesquisa-ação educacional, por ser a metodologia que melhor se enquadra dentro da perspectiva da realização de Oficinas de Formação Continuada para professores.

Dentro do contexto da investigação educacional, Tripp (2005, p. 445) argumenta que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, na busca de alicerçar seus conhecimentos diante de grandes estruturas educacionais. O autor complementa ao afirmar que o sistema deve agir de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escolas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), de autarquia de um município da região metropolitana de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. As participantes foram oito professoras polivalentes (P (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8)), que ministravam aulas nos 4ºs e 5ºs anos (alunos na faixa etária entre 9 a 12 anos).

### 3.3 Coletas dos dados

os dados foram coletados por meio de questionários e observações das oficinas em doze encontros, realizados no horário oposto ao escolar, durante o segundo semestre de 2016. Pesquisou-se os conhecimentos e as práticas declaradas pelas professoras, sobre o ensino de ciências naturais para as séries iniciais anteriormente, durante o transcorrer e ao final da formação.

Esses instrumentos utilizados para investigar as oficinas de formação continuada, possibilitou avaliar o processo de ensino-aprendizagem das professoras/formandas e do próprio processo de formação.

### 3.4 Oficinas e reflexões

Realizamos doze encontros de formação continuada em ciências naturais, com foco nas geociências, para professoras polivalentes, no ambiente escolar. Neles, procuramos contribuir para que se refletisse sobre todos os conteúdos que foram abordados, por meio de processos que articulassem as dimensões teóricas e práticas da educação.

Para a efetivação das oficinas, nos apoiamos na perspectiva do autor Nóvoa (1992). Segundo ele, os processos de formação docente não devem ocorrer a partir de treinamentos e capacitações, nem por meio de transmissão de conhecimentos. Esses processos devem ocorrer por meio de propostas de reconstrução de valores éticos, na valorização da teoria para análise da prática e de uma prática que forneça subsídios para a reflexão teórica.

Em cada encontro os conceitos eram apresentados por meio de aula teórica, atividade prática, atividade em grupo em ambiente escolar e uma atividade de campo, em área rural do município cuja pesquisa foi realizada.

Apresentamos, a seguir, o processo e os dados coletados durante o desenvolvimento dos encontros presenciais de duas das três oficinas de Formação Continuada:

### **OFICINA: O CICLO DAS ROCHAS: DURAÇÃO DE SEIS ENCONTROS, NOS QUAIS FORAM PROPOSTAS AULAS TEÓRICAS, PRÁTICAS E DE SAÍDA DE CAMPO**

Sabemos que foi por meio do estudo das rochas que a ciência estabeleceu a idade da Terra em 4,6 bilhões de anos e que o Brasil é rico em ambientes geológicos. Após conceitos teóricos sobre os diferentes tipos de rochas encontrados na natureza, realizamos

diferentes atividades práticas durante os encontros desta oficina. Em específico no término de uma atividade prática sobre classificação de rochas encontradas no campo, a maioria das professoras fizeram comentários de muito entusiasmo. No término da atividade prática, solicitamos que as professoras polivalentes fizessem relações com o contexto teórico e o desenvolvimento da atividade, respondendo mesmo que oralmente, à questão que foi proposta antes da realização da atividade:

- Como podemos classificar as amostras de rochas encontradas no campo?

Obtivemos as seguintes respostas:

“Agora ficou fácil identificar as amostras de rocha, mas sinceramente eu não tinha conhecimento sobre os tipos de rochas, ainda bem que os alunos nunca perguntaram” P(5).

“A professora P(4) concordou com a fala da professora P(5) e acrescentou, para mim mármore e granito era a mesma rocha” P(4).

“Vou pedir para meus alunos trazerem rochas que encontrarem para montar um Kit na sala e também vou passar na marmoraria e pedir alguns pedaços para acrescentar no Kit” P(6).

“Essa atividade foi muito legal, aprendi muito sobre os tipos de rochas” P(1 e 2).

As respostas nos levam a refletir sobre a importância de atividades práticas, as quais utilizadas como recurso metodológico, muito auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

Para os autores Penin e Vasconcellos (1995 apud DEMO, 2011, p.9) “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora do conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento”. Portanto, para possibilitar a aprendizagem significativa é necessário transformar o aluno em sujeito da ação de aprender.

Assim, concluímos que as professoras/formandas atribuíram grande valor em realizar aulas práticas. Afirmaram ainda que a metodologia utilizada auxiliou na compreensão do ciclo das rochas, na identificação de amostras, e também, observaram e apresentam sugestões para planejarem e aplicarem essa metodologia.

Com a conclusão da análise e classificação dos tipos de rochas e a identificação de substâncias magnéticas, nos voltamos à aula de saída de campo, dando ênfase aos pontos de paradas, à vestimenta adequada, ao horário de saída, e também nos referimos à importância de levarem lanche e água, visto que a aula se realizaria na área rural.

A viagem de saída de campo ocorreu no município de Santa Rosa de Viterbo, localizada na região nordeste do Estado de São Paulo e teve a duração de quatro horas,

que permitiu o contato das professoras polivalentes com o meio que as envolvem. Os três pontos de paradas foram denominadas por:

### **1º ponto de parada: Morro do Cruzeiro**

Local de maior altitude no entorno do roteiro da aula de saída de campo, onde encontramos lajes e rochas de basalto, algumas espécies de árvores da mata atlântica e sem a presença de água. No entorno ocorre plantio da monocultura Cana de Açúcar.

### **2º ponto de parada: Colônia Baixa**

Local de baixa altitude no entorno do roteiro da aula de saída de campo, onde encontramos árvores da mata atlântica, fragmentos de basalto e água salobra.

### **3º ponto de parada: Mineração de Calcário**

Local que se encontra estromatólitos gigantes, formados em condições praianas durante Permiano Médio. Segundo Ricardi et al. (2006), o local é de grande importância, devido ao registro paleoambiental para os estudos da bacia do Paraná, o que torna imperativa a sua delimitação como sítio paleontológico. Cabe ressaltar que os donos são favoráveis à preservação, pois apresentam registros do litoral do mar Irati. Neste local havia algumas lagoas e vegetação.

Foi no pós-campo, no ambiente de sala de aula, e por meio do uso de imagens de todos os pontos de paradas da viagem, que iniciamos uma ótima discussão. Nessa discussão, abordamos aspectos relacionados às questões que ficaram em aberto na viagem. Na sequência, avaliamos as questões que compunham o roteiro de campo em cada ponto de parada.

Com as respostas identificamos a interpretação de cada professora, referente aos aspectos observados em cada ponto de parada da viagem de campo. Os aspectos estavam relacionados às categorias atmosfera, biosfera, hidrosfera e a geosfera. Verificamos também se nas respostas, havia relações entre os aspectos observados e a sua história evolutiva.

Em conclusão aos três pontos de paradas, as respostas que se referiram às categorias Biosfera e Hidrosfera foram bastante homogêneas. No entanto, destacou-se, a categoria “Geosfera”, na qual, temos que levar em consideração que esse destaque pode estar relacionado ao contexto da oficina “ciclo das rochas”. No entanto, a categoria “atmosfera” não foi citada em nenhuma das respostas.

Podemos considerar que a diversidade nas respostas das professoras observadas nos três pontos de paradas, pode ser benéfica desde que, seja relacionada aos conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvidos durante as oficinas: ciclo das rochas e tempo geológico. A saída de campo, também apresentou as professoras polivalentes, possibilidades de construir práticas educativas diversificadas, com articulações a conteúdos científicos e a construção de relações com a exploração, a transformação e a

utilização dos recursos naturais pelo ser humano.

De acordo com Sampaio & Silva (2007), embora cada resposta tenha as suas particularidades, a possibilidade de uma possível combinação entre uma abordagem e outra pode ser vista como uma forma de enriquecer as práticas educativas.

## **OFICINA: O CICLO DA ÁGUA: DURAÇÃO DE TRÊS ENCONTROS, NOS QUAIS FORAM PROPOSTAS AULAS TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Diferentemente das oficinas anteriores, as quais se iniciaram por meio de abordagens teóricas, a oficina “O ciclo da Água” foi proposta por meio da realização da atividade prática denominada “A Água nos sistemas Terrestres”. Seu embasamento teórico foi adaptado a partir de El Planeta Azul: el ciclo del agua en los sistemas terrestres, Capítulo 2: El Agua em los Sistemas Terrestres, desenvolvido pelo Instituto Weizmann de Ciência de Israel e traduzido e adaptado para o espanhol pela Universidade Ben Gurion do Negev de Israel. (ORIT BEN-ZVI ASSARAF, 2007).

Justificamos que o ciclo da água faz parte do currículo de ciências no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental. Na maioria dos livros de ciências “A água” é apresentada como uma substância que existe na natureza em todos os três estados da matéria: sólido, líquido e gasoso; as transferências de um estado para outro são denominadas ciclo hidrológico ou ciclo da água.

Este tema é fundamental para traçar relação com a vida e compreender que as atitudes humanas são muito importantes para a preservação do meio ambiente.

No entanto, em relação ao Ciclo da Água a maioria dos livros didáticos encontra-se organizada de modo fragmentado.

Fracalanza (1992), após investigação de estudos e pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, afirma que na década de 1980, período de ocorrência de reformulação curricular em vários Estados e Municípios, não foram evidenciadas proximidades entre as coleções didáticas e as propostas curriculares. Assim, o autor complementa:

[...] as coleções didáticas de Ciências não conseguiram acompanhar os novos princípios educacionais difundidos pelos estudos e pesquisas acadêmicas e pelos currículos oficiais. Assim, pode-se dizer que os atuais livros didáticos de Ciências correspondem a uma versão livre das diretrizes e programas curriculares oficiais em vigência. Contudo, em linhas gerais, as atuais coleções disponíveis no mercado ainda mantêm uma estrutura programática e teórico-metodológica mais próxima das orientações curriculares veiculadas nos anos 60 e 70 (FRACALANZA, 1992, p. 154).

Após o desenvolvimento das atividades propostas nesta oficina, acreditamos que tenha contribuído para que as professoras realizassem reflexões sobre seus currículos, voltadas ao ciclo da Água. Reformulando-os e inserindo neles aspectos voltados ao local, pudemos proporcionar tanto a realização de atividades práticas quanto atividades de campo. Essas atividades podem promover discussões sobre as realidades ambientais e

possibilidades de sua preservação.

Compreender a origem da água, o ciclo hidrológico, a dinâmica fluvial e o fenômeno das cheias, os aquíferos, bem como os riscos geológicos associados aos processos naturais (assoreamento, enchentes), é essencial para que possamos entender a dinâmica da hidrosfera e suas relações com as demais esferas terrestres (BACCI & PATACA, 2008).

## **“ENCONTRO FINAL”: ESTA OFICINA TEVE A DURAÇÃO DE UM ENCONTRO**

Com o objetivo de avaliar o programa de formação continuada, procuramos identificar a produção dos efeitos e dos resultados concretos. Em sentido amplo, avaliar significa julgar, estimar, medir, classificar; em suma, analisar criticamente alguém ou algo. É um processo sistemático, em que fazemos perguntas sobre o mérito de um determinado assunto, proposta ou programa (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Para realizarmos a análise das Oficinas de Formação Continuada e seus reflexos na prática do ensino das ciências naturais com foco, nas geociências, das professoras polivalentes, construímos quatro questões:

- Vocês consideraram importante a participação no programa de Formação Continuada em ciências naturais, com foco nas geociências?

Todas as professoras/formandas consideraram importante terem participado das Oficinas de Formação Continuada. Disseram ainda que as oficinas proporcionaram vários momentos de reflexões durante o desenvolvimento das atividades práticas e de campo.

As professoras P(1 e 6), complementaram:

“Além da reflexão, da socialização, ainda possibilitou uma maneira de nos aprimorarmos, atualizarmos, aprofundarmos e adquirirmos novas metodologias voltadas ao ensino de ciências” P(1)

“Participar deste curso foi uma experiência muito significativa para mim, pois adquiri conhecimentos sobre a importância de inserir, no ensino de ciências, conceitos das geociências, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental” P(6)

- As oficinas lhe ajudaram a pensar em novas práticas pedagógicas?

Todas as professoras/formandas responderam que as oficinas as ajudaram a pensar em novas práticas pedagógicas, e ainda complementaram:

“Procurei reservar um dia da semana para trabalhar conteúdos de ciências, nos quais eram envolvidos conteúdos das geociências, e sempre terminava minhas aulas realizando atividade prática. Meus alunos adoravam.” P(4)

“Posso dizer que a prática em sala de aula para os alunos é muito significativa, pois a compreensão do contexto em estudo é muito maior do que quando

trabalhamos apenas com o livro didático". P(1)

"Aprendi que associar os conteúdos com atividades práticas são experiências que levam o aluno a compreender melhor o conteúdo." P(2)

"As oficinas despertaram em mim um olhar mais prático e dinâmico para a preparação das aulas, as quais estimularam uma maior participação e interesse dos meus alunos". P(6)

- O que as oficinas acrescentaram de positivo para sua prática docente?

A maioria das professoras/formandas concordou com a professora P(5), que afirmou que as oficinas contribuíram no pensar sobre a prática docente e principalmente na verificação do conteúdo abordado no currículo de ciências.

As professoras P(5 e 6), complementaram:

"As oficinas nos estimularam a realizar pesquisas, já que um bom professor jamais pode parar de estudar". P(6)

"Novos olhares, novas perspectivas para elaborar e executar os conteúdos de ciências" P(5)

Questionamos as professoras/formandas sobre a preferência de metodologia; isto é, qual elegeram mais interessante durante o desenvolvimento das três Oficinas de Formação Continuada.

As respostas foram unânimes, referindo-se à atividade de campo. Essa aula nos possibilitou:

"Constituir uma forma divertida de aprender". P(2)

"Ter outro olhar para o meio ambiente, pois analisamos diferentes locais, com diferentes altitudes, nos quais identificamos tipos de rochas diferenciados". P(4)

"Quando observei o estromatólito lembrei-me da aula em que usamos a tabela do tempo geológico e fiquei imaginando como era o local a milhões de anos". P(5)

"Nunca tinha tomado água salobra e então fiquei pensando porque naquela região a água apresentava esse sabor diferenciado". P(7)

"Registrar o local e recolher amostras de rochas em cada ponto de parada, possibilitou realizar uma aula de campo virtual com meus alunos, além de ter adorado encontrar uma rocha com fóssil". P(6)

Com as respostas, concluímos que as Oficinas de Formação Continuada oportunizaram as professoras/formandas momentos de reflexão e de partilha. A troca de experiência pedagógica, reflexões sobre os conteúdos trabalhados nos encontros, assim como a relação entre a teoria e a prática, apareceram em algumas respostas.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou discutir sobre a importância dos conteúdos das geociências no currículo de Ciências das séries iniciais da Educação Básica.

A proposta de elaboração e aplicação das Oficinas procurou trazer a cada professora a possibilidade da reflexão, construção, reelaboração do processo de ensino aprendizagem compartilhado durante os encontros, e do desenvolvimento da capacidade de avaliar o seu próprio trabalho. Permitiu, ainda, compreender se a formação continuada por meio das oficinas contribuiu para o desenvolvimento profissional, o aprofundamento e a compreensão integrada dos conhecimentos das ciências naturais, com foco nas geociências.

Assim, procuramos analisar de que maneira a abordagem dos conteúdos das ciências naturais, com foco nas geociências e voltados ao tempo geológico, ciclos das rochas e da água, levaria a mudanças na prática docente e a um incremento da abordagem científica no conteúdo da sala de aula.

Tal análise permitiu identificar se a formação continuada focada em conteúdos de geociências contribuiu para o desenvolvimento profissional, para o aprofundamento, e para a compreensão integrada dos conhecimentos das ciências naturais.

Podemos considerar que a maioria das professoras polivalentes reconheceram que, por meio das oficinas, puderam ter um maior contato com diferentes práticas pedagógicas e projetos distintos; além disso, os processos narrativos nos possibilitaram identificar que criaram um sentimento de autonomia, visto que, realizaram uma reconstrução de significados das experiências vivenciadas durante as propostas das oficinas, o que certamente muito auxiliou e contribuiu na formação profissional, e no cotidiano da sala de aula.

Em nível científico, acreditamos que esta pesquisa pôde contribuir para a melhoria da prática pedagógica da maioria dos professores polivalentes que participaram das oficinas de formação continuada.

Apesar das políticas oficiais criarem inúmeras dificuldades para que os professores sejam promotores e autônomos da elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas e que promovam a participação ativa do aluno, identificamos que, no município em estudo e durante o período da realização das oficinas, as escolas deram autonomia para as professoras elaborarem a proposta curricular da disciplina das ciências naturais, com foco nas geociências.

Se de alguma forma os argumentos anteriormente citados justificam a importância

de inserir tais conteúdos no currículo de ciências da educação básica, se faz necessário refletir sobre a formação inicial do professor polivalente.

As conclusões obtidas levam à apresentação de linhas orientadoras para a formação continuada por meio de propostas mencionadas nesta pesquisa, as quais contribuíram para aproximar a prática profissional dos professores polivalentes da investigação de conhecimentos científicos voltados às ciências naturais, com foco nas geociências. Também possibilitaram a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Podemos considerar ainda que as rápidas mudanças que ocorrem no mundo atual nos levam a refletir sobre possíveis soluções para a melhoria da educação. Diante disso, a aprendizagem e a avaliação escolar realizada por meio de portfólio podem ser pensadas e refletidas como possíveis alternativas para solucionar alguns dos empecilhos que encontramos no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BACCI, de la C; PATACA, E.M. **Educação para a água**. Revista Estudos Avançados, v.22, nº63, p.211-226, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação, v.3. Brasília, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.: **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL.: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais, Meio Ambiente. Volume 8. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, C.D.R., TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M.: **Dez motivos para inclusão de temas de Geologia na Educação Básica**. Revista Brasileira de Geociências, v. 34, p. 553-560, 2004.

CARNEIRO C.D.R., GONÇALVES P. W., LOPES O. R. **O Ciclo das Rochas na Natureza**. Terræ Didática, 5(1):50- 62. 2009.

CARVALHO, A.M.P. DE; VANNICCHI, A.I.; BARROS, M.A.; GONÇALVES, M.E.R.; REY, R.C.: **Ciências No Ensino Fundamental**: O Conhecimento Físico. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

CARVALHO, A.M.P. DE & GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998, 3.ed.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciência**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESTEVES, P. E. C. C. **O Ensino de Ciências Naturais no Curso de Pedagogia: dilemas que emergem de Estudos de Caso**. (Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

- FRACALANZA, D. C. **Crise ambiental e ensino de ecologia: o conflito na relação homem-mundo natural**. Campinas: 314 p. 1992. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- FRIZZO, M. N.; MARIN, E. B.: **O ensino de ciências nas séries iniciais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1989.
- GONÇALVES P.W.; SICCA, N.A.L. O que os Professores Pensam sobre Geociências e Educação Ambiental? (Levantamento Exploratório de Concepções de Professores de Ribeirão Preto, SP). **Geologia USP**, v.3, p. 97-106, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_; SICCA, N.A.L. **Entrelaçando saberes a partir da Ciência do Sistema Terra: formação continuada de professores por meio de pesquisa colaborativa/** Pedro Wagner Gonçalves, Natalina Aparecida Laguna Sicca (orgs) – Curitiba: CRV, 2018.
- MINAYO, M.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R.: **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- NÓVOA, A.: A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, p. 13-33, 1992.
- ORIT BEN-ZVI ASSARAF, NIR ORIÓN *Et al.*. **El Planeta Azul: el ciclo del agua en los sistemas terrestres** - Capítulo 2: El Água em los Sistemas Terrestres - desenvolvido pelo Instituto Weizmann de Ciência de Israel e foi traduzido e adaptado para o espanhol pela Universidade Ben Gurion do Negev de Israel (Livro PDF). Disponível em: <<http://repositorio.ana.gov.pe/handle/ANA/56>>. 2007. Acesso em: set. 2019.
- OVIGLI, D.; BERTUCCI, M. **A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas**. Ciências & Cognição. V. 14 (2): pp. 194-209. 2009.
- RAMOS, L. B. da C.; ROSA, P. R. da S.: **O Ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre: 225 v. 13(3), p.299-331. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/444/262>>. 2008. Acesso em: mai. 2019.
- RICARDI-BRANCO, F.; CAIRES, E.T.; SILVA, A.M.: **Campo de Estromatólitos Gigantes de Santa Rosa Viterbo, SP**. Disponível em: <<http://sigep.cprm.gov.br/sitio125/sitio125.pdf>>, 2006. Acesso em: mar. 2016.
- SAMPAIO, I. & SILVA, I. **O meio ambiente na visão dos professores da escola indígena magno Tembê da aldeia São Pedro (Ne Do Para)**. In II Fórum Ambiental da Alta Paulista. 2007.
- TOLEDO, M. C. M.; MACEDO, A. B.; MACHADO, R.; MARTINS, V. T. S.; RICCOMINI, C.; SANTOS, P. R.; SILVA, M. E.; TEIXEIRA, W. **Projeto de Criação do Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental** – IGc/USP. Geologia USP. São Paulo, v.3, Public. Espec., p.1-11, set. 2005.
- TRIPP, D. **Pesquisação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.** In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 35-55). São Paulo, SP, Brasil: Editora Unesp. 2003.

\_\_\_\_\_.: **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** *Educação*, v. 35, n° 3, p. 479-504, set/dez, Santa Maria. 2010.

# CAPÍTULO 9

## EXPERIÊNCIAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

*Data de aceite: 01/09/2020*

**Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
(UEMS)

Amambai/MS

<http://lattes.cnpq.br/7749991620470537>

14/06/2020

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar o exercício da docência e das metodologias de ensino empregadas por professores da Educação Básica no Ensino de História. Procurei analisar a práxis considerando os elementos da cultura escolar referendada pela formação profissional, por competências e habilidades e aspectos que remetem a racionalidade expressa na produção diária das atividades elaboradas para o ensino de história na Educação Básica, na rede pública de ensino. A partir da observação e das rodas de conversas com os professores e os mestrandos do ProfHistória, percebi que a experiência profissional e o livro didático são os dois suportes para o ensino de conteúdos selecionados para as aulas de história e que as TICs são utilizadas como recursos complementares ao ensino. As evidências permitem perceber que do conjunto dos saberes acumulados, pedagógicos e científicos, o professor seleciona, organiza e identifica os conteúdos, as ideias e os conceitos mais relevantes para aprimorar os saberes escolares, científicos e culturais pertinentes ao processo ensino-aprendizagem e acordo com as turmas em que leciona. Por meio desta

análise foi possível adentrar o universo da sala e constatar que são inúmeros os desafios no ensino do conhecimento histórico. Busquei também compreender como os professores e mestrandos em processo de qualificação profissional no ProfHistória vem aplicando os conhecimentos apreendidos e mobilizados com as práticas cotidianas para ensinar os conteúdos da disciplina de História em meio as dificuldades socioeconômicas, avanços e incertezas profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história, saber escolar, ProfHistória, qualificação, professores.

### TEACHING EXPERIENCES IN HISTORY TEACHING: CHALLENGES AND PROFESSIONAL QUALIFICATION

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to analyze the exercise of teaching and teaching methodologies employed by teachers of Basic Education in History Teaching. I tried to analyze the praxis considering the elements of the school culture endorsed by the professional training, competences and skills and aspects that refer to the rationality expressed in the daily production of the activities developed for the teaching of history in Basic Education, in the public school system. From the observation and conversation circles with professors and master's students of ProfHistória, I realized that professional experience and textbook are the two supports for teaching selected content for history classes and that ICTs are used as resources complementary to teaching. The evidence allows us to realize that from the set of accumulated, pedagogical and scientific knowledge, the teacher selects,

organizes and identifies the most relevant contents, ideas and concepts to improve school, scientific and cultural knowledge relevant to the teaching-learning process and according to the classes you teach. Through this analysis it was possible to enter the universe of the room and see that there are countless challenges in teaching historical knowledge. I also sought to understand how teachers and master's students in the process of professional qualification at ProfHistória have been applying the knowledge learned and mobilized with daily practices to teach the contents of the discipline of History amid the socioeconomic difficulties, advances and professional uncertainties.

**KEYWORDS:** history teaching, school knowledge, ProfHistory, qualification, teachers

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e é da competência da União, dos Estados e Municípios ofertar essa Educação tendo como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, que organiza e regulamenta o sistema educacional. Para tanto criou-se o Plano Nacional de Educação com o objetivo de articular esse sistema de educação e estabelecer diretrizes, estratégias e metas no prazo de 10 anos; contamos também com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (1997-1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens para a Educação Básica. Estes instrumentos servem de referências para Estados e Municípios propor e estabelecer os Referenciais Curriculares considerando as especificidades regionais.

Busca-se com essa legislação melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica, objetivo que passa pela qualificação dos professores que estão em sala de aula. A meta 15 do PNE tem como objetivo que os professores possuam qualificação em nível superior na área em que atuam. Na área de História muitos professores tem buscado se qualificar em nível de pós graduação por entender que a docência é uma tarefa que exige constantes aprimoramentos metodológicos, didáticos e científicos.

O exercício da profissão docente no ensino de história requer muito mais do que apenas o conhecimento aprendido na formação inicial, exige-se desse profissional a apreensão de competências específicas que dinamizam a relação com as competências globais e que juntas possibilitem uma compreensão lógica dos processos históricos. Para enfrentar tais questões o professor de história tem procurado desenvolver e inovar suas competências e habilidades adquiridas no exercício da sala de aula, essa dinâmica permite que possa agir, interagir, orientar e transferir conhecimentos apreendidos no decorrer do “fazer docente”.

Mas é fato que muitos professores da Educação Básica não tem tempo para atualizar seus conhecimentos históricos. Isso se deve a excessiva carga horária de trabalho semanal, além de todo um contexto de baixos investimentos em cursos de qualificação

para que possam se inteirar dos resultados de pesquisas e da historiografia mais atual, que podem ser acessados por meio de ferramentas tecnológicas e internet. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem contribuído para dinamizar as aulas, mas sem uma preparação básica muitos professores veem as TICs apenas como um recurso complementar e não como um instrumento de mediação à aprendizagem. Importante destacar que as TICs colocaram novos desafios para os professores e alunos do ensino básico e superior.

As mudanças operadas no universo das relações educativas, impulsionadas com uso das tecnologias, implicam em criar novos modelos e metodologias de ensino que deem conta de melhorar a qualidade do ensino nas diversas áreas do conhecimento científico, escolar, histórico, artístico e cultural. Este artigo apresenta uma reflexão sobre as experiências no ensino de História na Educação Básica buscando analisar o exercício da docência a partir também da formação e qualificação continuada de professores no ensino de História, na Educação Básica.

## **2 | SABERES CIENTÍFICOS E PRÁTICAS DE ENSINO.**

Hoje os professores lidam com uma cultura que abriga elementos contraditórios, complexos e abrangentes. Assim, torna-se relevante considerar que a cultura enquanto práxis social faz parte de um sistema de significações próprio da sociedade que o desenvolveu “mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” (WILLIAMS, 2011, p.13). Mas essa práxis é por natureza permeada por contradições e divergências suscitadas por interesses, diferenças culturais e linguísticas, econômicas e sociais, o que influencia nos modos de ensinar, fazer, orientar, dialogar, processos que interferem no sistema educacional, na prática docente, na preservação das memórias coletivas e individuais, na construção das representações e das identidades coletivas.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que o aluno completa a graduação em licenciatura ele se torna apto para adentrar a sala de aula e ensinar os conteúdos da disciplina de História para alunos da Educação Básica. Espera-se que esse professor recém formado possua o domínio do conhecimento científico aprendido durante os anos de sua formação, que saiba fazer determinadas escolhas teórico-metodológicas, didática e tecnológicas, que facilitem a tarefa de ensinar o que deve ser ensinado. Essas escolhas tem relação com as competências e habilidades adquiridas ao longo de sua formação educacional e com suas experiências sociais, as quais subsidiam os objetivos propostos para as aulas que vai ministrar na Educação Básica. Tem como tarefas selecionar metodologias de ensino adequadas para cada nível e cada disciplina, esse exercício pedagógico é fundamental para que os objetivos se cumpram, portanto o professor precisa estar bem preparado para esta atividade.

Vale lembrar que durante quatro anos ou mais, o aluno da graduação aprende, se apropria, produz, reelabora e apreende diversos saberes que contribuem para seu desenvolvimento intelectual e para sua formação profissional. Nem sempre alcançam os níveis mais concentrados de teorias e conhecimentos históricos que servirão para o exercício profissional, mas com a prática em sala de aula ele aprimora seu conhecimento incorporando aos saberes científicos e pedagógicos novos saberes apreendidos com as práticas educativas.

Os docentes da Educação Básica percebem seus próprios limites para o ensino de história, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento específico dos componentes curriculares de História. Sobre esta questão o professor JB relatou que ao se tornar professor de História foi lecionar na Educação Básica e no início percebeu que seus conhecimentos sobre temas mais específicos como “as ações do imperialismo na África e na Ásia no século XIX” não eram suficientes para o ensino daquele conteúdo. Foi preciso, segundo ele, aprofundar seu conhecimento sobre o tema para ensinar o conteúdo com mais propriedade aos alunos. A carência de conhecimento sobre temas de História normalmente são resolvidas pelo próprio professor, que busca aprofundar seu saber mediante pesquisas e leituras. Mas nem sempre o professor da Educação Básica encontra tempo para aprimorar seu conhecimento, haja vista, a sobrecarga de trabalho nas escolas.

Assim, é importante destacar que o resultado da aprendizagem dos alunos não depende apenas do professor, todo um conjunto de fatores contribui para que o aluno tenha uma formação de qualidade, desde o ambiente em que vive até os meios que possui para desenvolver seus estudos. Essa aprendizagem resultará também de como ele se apropria de termos, noções e conceitos da disciplina de história que são ensinados na sala de aula pelo professor de História. Nesse sentido, conforme propôs Lucien Febvre, em 1952, ao ensinar história é preciso saber pensar:

A história é como qualquer disciplina. Tem necessidade de bons operários e bons contramestres, capazes de executar corretamente os trabalhos segundo os planos de outrem. Tem também a necessidade de alguns bons engenheiros. E esses devem ver as coisas um pouco acima da base. Esses devem poder traçar planos, vastos, largos planos – em cuja realização possam trabalhar em seguida, utilmente, os bons operários e os bons contramestres. Para traçar planos, vastos, largos planos, são precisos espíritos vastos e largos. É preciso uma visão clara das coisas. É preciso trabalhar de acordo com todo o movimento do seu tempo. É preciso ter horror ao pequeno, ao mesquinho, ao pobre, ao antiquado. Numa palavra, é preciso saber pensar. (FEBVRE, 1989, p.41)

Ensinar é um verbo de ação de difícil comprovação, independentemente do tipo de exercícios propostos dentro de um modelo pré-concebido para atingir determinados objetivos, o ensino, enquanto uma ação interativa pressupõe obter resultados positivos tanto num espaço breve de tempo quanto no tempo longo. O que não é possível quantificar

é com que intensidade, em que nível e ritmo os conteúdos ensinados foram apreendido. Considerando que cada ser humano tem um conteúdo prévio acumulado ao longo da vida, ou seja um conhecimento não formal, a aprendizagem escolar se constituirá como um conjunto de saberes formado por múltiplos elementos, inclusive aqueles aprendidos com o processo ensino-aprendizagem. Em algumas áreas do conhecimento científico o saber não formal é mais valorizado do que em outras áreas, é o que acontece, por exemplo, no caso das ciências naturais, que elaboram as hipóteses a partir da observação de fenômenos naturais, mas o saber histórico exige que se conheça os contextos, movimentos e conceitos históricos, pois

A história serve para formar não apenas subjetividades, mas para formar cidadãos, membros de convivência pública, membros de espaço público, preparados para viver em uma realidade constituída pela agonística dos interesses e opiniões divergentes." (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p.33-34)

Dessa forma, para dar conta de suas tarefas no ensino de História os professores precisam constantemente atualizar seus próprios conhecimentos, renovar e inovar os “utensílios de precisão” (FEBVRE, 1989, P. 49), ou seja, seus objetivos e metodologias de ensino, visando com isso desempenhar à docência com sensibilidade e ética já que lidam com a diversidade humana, com os múltiplos e diferentes componentes curriculares de sua área de conhecimento e com as novas tecnologias disponíveis.

Assim, lembro que a forma de se ensinar História mudou significativamente desde que Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a Escola dos Annales, em 1929. (BOURDÉ, MARTIN, 2012). Novos elementos foram incorporados ao ofício do historiador e ao ensino de história e na prática do professor/pesquisador. A renovação nas pesquisas e na disciplina histórica trouxeram para o primeiro plano a necessidade de se adotar novas abordagens conceituais que contribuem para inovar as práticas da docência. Em um espaço breve de tempo, historiadores e professores de história passaram a ressaltar a importância do diálogo interdisciplinar e que:

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. (THIESEN, 2008, p. 552)

Esse movimento renovação de perspectivas alavancou as pesquisas, a produção historiográfica e a renovação na prática de ensino na sala de aula. Passou-se a valorizar a história social e cultural, uma história mais integrada e interdisciplinar, para mostrar que os acontecimentos históricos estão interligados, são elos de um processo em andamento, às

vezes, numa temporalidade de longa duração.<sup>1</sup> Tais questões são analisadas e debatidas com os alunos do ProfHistória, que são professores na Educação Básica, no ensino fundamental e médio, em diferentes oportunidades criadas pelo Programa.

Ao serem convidados para participar de rodas de conversa, debates e eventos organizados pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, os professores da Rede Pública da Educação Básica puderam expressar livremente suas dúvidas e preocupações com relação às metodologias de ensino e o processo ensino-aprendizagem na disciplina de história. Sobre a questão das metodologias de ensino, a professora AB, com licenciatura em História, observou que:

Os métodos hoje empregados pelos professores na sala de aula tem variado bastante se considerarmos que no passado tudo se baseava no livro didático, agora o professor procura outras formas para introduzir o conteúdo históricos como vídeos, canções e pinturas. (Fala Roda de Conversa sobre Educação Básica em 3/4/2018).

Percebe-se que a professora AB confunde métodos de ensino com recursos. Já a professora BB pontuou que:

Costumo recorrer ao livro didático para introduzir o conteúdo e chamar a atenção dos alunos, mas depois explico os conceitos de forma pontual, com exemplos para que a turma possa acompanhar meu raciocínio e entender o processo histórico do acontecimento.” (Fala Roda de Conversa sobre Educação Básica dia 3/4/2018).

Tanto a professora AB quanto a professora BB ministram aulas em escolas da rede pública estadual, e tem uma clientela escolar bastante heterogênea cultural e economicamente. Essa informação ao ser confrontada com outros dados como o uso das tecnologias contribuiu para que pudéssemos compreender como as metodologias, didática, habilidades e competências do professor podem fazer a diferença no ensino dos conteúdos históricos em sala de aula. Professores que buscam manter seus conhecimentos históricos atualizados, por meio de leituras, participação em eventos e debates conseguem criar novas dinâmicas e metodologias para ensinar os conteúdos selecionados na disciplina de História.

Ao analisar as falas espontâneas dos professores da Educação Básica percebe-se que muitos docentes tem procurado ampliar seu conhecimento participando de debates e eventos científicos, mas também buscando novas leituras de um mesmo conteúdo que pode estar disponível nas redes sociais, blogs e revistas científicas. Muitos dos docentes salientaram que a redução do número de aulas de história tem comprometido o ensino de conteúdos propostos para a Educação Básica.

---

1 O termo “longa duração” foi utilizado por Fernand Braudel para se referir a história de “fôlego ainda mais contido, uma história de longa, ainda mais longa duração” em oposição a história dos acontecimentos ou *événementielle*, termo cunhado por François Simiand e Paul Lacombe. Ver: BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. Trad. J. Ginsburg e Teresa Cristina Silveira da Mota. 2ª ed. São Paulo: Editorial Perspectiva, 2009, p.44.

Visando dinamizar as aulas os professores tem recorrido a metodologia do ensinar pela pesquisa, que é uma forma de incentivar o aluno a construir seu conhecimento científico a partir de uma pesquisa sobre temática escolhida por ele. O professor desempenha o papel de orientador, coordena o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, que pode inclusive ser desenvolvida por um grupo de alunos. Essa metodologia tem produzido bons resultados. Em Campo Grande um grupo de alunos da Escola Estadual José Maria Hugo Rodrigues, desenvolveu a pesquisa sobre a “Avaliação do conhecimento sobre fungos e a Antártica em escolas públicas de Campo Grande/MS”. Os alunos apresentaram o projeto e os resultados na Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul - FETECMS. A metodologia de ensino pela pesquisa contribui para despertar o interesse dos alunos por temas ainda pouco explorados, por temas do seu cotidiano. Ao motivar o aluno a se apropriar de um conhecimento científico por meio da pesquisa a Escola e o professor estimulam atitudes e valores para resolver demandas mais complexas da vida em sociedade.

Outro grupo de alunos do ensino médio da Escola Estadual Hércules Maymone pesquisaram sobre a “Influência da Mídia na Percepção de Alunos da Escola Estadual Hércules Maymone-Campo Grande MS”. Cumpriram todas as etapas da pesquisa e no relatório final apresentaram uma análise com fundamentação teórica e historiográfica relacionadas ao tema proposto. Em seguida disponibilizaram os resultados no youtube para que outros jovens conheçam a pesquisa. Os temas selecionados para pesquisas variam conforme o interesse dos alunos e as motivações que recebem dos professores em sala de aula. Por isso, os professores de História tem procurado criar novas dinâmicas para desenvolver as aulas tendo com perspectiva o interesse dos alunos em conhecer de forma mais profunda temas da História, do passado recente ou da história do tempo presente.

### **3 | FORMAÇÃO CIENTÍFICA E SABER ESCOLAR**

Cabe destacar que o conhecimento do passado contribui para alimentar os sistemas de referência que nos vinculam as gerações precedentes, como também serve para consolidar as identidades coletivas, individuais, as representações, os laços de pertencimento, serve para denunciar as desigualdades e salientar as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, buscamos com o Mestrado em Ensino de História – ProfHistória criar diferentes situações e espaços para aprofundar o conhecimento histórico a partir do diálogo, da reflexão e com os debates entre docente que ministram as disciplinas no Programa e aqueles que estão na sala de aula na Educação Básica. Procuramos sempre agregar nesse exercício professores de outras áreas do conhecimento, assim criamos oportunidades para que possam analisar e avaliar as dificuldades, avanços, incertezas, possibilidades, as metodologias de ensino, didáticas e como utilizar as inovações técnicas e tecnológicas na sala de aula. O objetivo é motivar a troca de conhecimento e experiências

e aperfeiçoar o exercício da docência no ensino de história. A partir dos encontros e das conversas entabuladas com os mestrandos e os professores da Educação Básica foi possível compreender que ao ministrar conteúdos da disciplina de história os professores inovam e utilizam suas metodologias a partir dos saberes apreendidos e constituídos pelas práticas cotidianas para ensinar o que ensinam em meio as dificuldades, incerteza e limites. Percebe-se como os professores articulam e inovam as metodologias de ensino, recorrendo, quando necessário as inovações técnicas e tecnológicas mais como um suporte ao aprimoramento do exercício da docência no ensino de história do que propriamente como instrumento de mediação na construção do saber científico. Assim, penso que é preciso compreender como os professores de história tem mobilizado e dominado os saberes que ensinam, seja um saber escolar criado a partir das práticas educativas e da interação social, seja o saber docente formado a partir das relações com os saberes, conteúdos e metodologias científicas elaboradoras e reelaboradas em cursos de formação continuada e pesquisas individuais. Por “saber escolar” e “saber docente” nos reportamos a definição de Monteiro (2010) quando define que:

O “saber escolar” designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionada mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento do cotidiano, bem como as dimensões históricas e sociocultural numa perspectiva pluralista. [...] A categoria “saber docente” é utilizada por pesquisadores que buscam investigar e compreender a ação docente, tendo por foco as suas relações com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, expressos muitas vezes como saberes práticos [...]” (MONTEIRO, 2010, p.14).

Por meio dos debates, reflexões, depoimentos percebe-se que o professor de história busca constantemente ampliar sua autonomia para decidir como e quando inovar e renovar seu próprio conhecimento. Com isso ele procura construir novas metodologias e técnicas para ensinar os conteúdos que ensina, criando assim, novas possibilidades de compreensão para seus alunos. Nessa dinâmica ele se torna bem ou mal sucedidos no exercício de sua docência.

Cabe destacar que dentre as múltiplas relações que se impõem no cotidiano do espaço escolar e nas várias dimensões da vida em sociedade, a prática docente se destaca por sua importância como instrumento científico, político, cultural e pedagógico, para diferentes comunidades, grupos e indivíduos. Nesse sentido, o professor precisa necessariamente mobilizar saberes escolar e docente, os quais são essenciais para desenvolver suas funções em sala de aula.

Nessa perspectiva, lembro que são várias as habilidades e competências necessárias para o ensino história, como exemplo temos aquelas que implicam de forma direta na relação entre prática de sala de aula e aperfeiçoamento do conhecimento científico dos

docentes, a saber: o domínio de conceitos históricos, os procedimentos metodológicos e o emprego de tecnologias e documentos.

Nota-se as dificuldades dos professores para implementar novas metodologias de ensino quando a aprendizagem dos alunos não se efetiva conforme o esperado. A professora BB, que ministra aulas para o 9º ano, em uma Escola Estadual em Mato Grosso do Sul, na cidade de Amambai, relatou que:

Ao trabalhar o conteúdo da divisão do Estado de Mato Grosso, que ocorreu em 1977, a maioria dos alunos não tinham conhecimento para além da data deste fato. Desconhecem os principais fatores que levaram a divisão do antigo Mato Grosso no contexto do regime militar. Não conseguiam associar o contexto social político com a divisão do território.

Conforme o Referencial Curricular de Mato Grosso o conteúdo sobre a divisão do Estado aparece no 4º bimestre do 5º ano do ensino fundamental, ou seja, no final do ano letivo, e pode ocorrer de não ter tempo/aula para ser apresentado aos alunos. Assim o aluno chega no 9º ano sem se apropriar do conteúdo proposto pelo Referencial de MS, de 2012;

Os movimentos na Emancipação do Sul do Estado de Mato Grosso.

- 1) A presença dos índios e dos afrodescendentes no Sul de Mato Grosso.
- 2) A formação do Estado de Mato Grosso do Sul.
- 3) A História da divisão de Mato Grosso.
- 4) Os Símbolos de Mato Grosso do Sul.<sup>2</sup>

Na proposta do novo Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, elaborado por técnicos, pedagogos, psicopedagogos e professores em consonância com BNCC, o processo da divisão do estado de Mato Grosso e criação de Mato Grosso do Sul está listado como conteúdo do 9º ano da Educação Básicas:

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946

MS.EF09HI00.n.25 Identificar e compreender o processo que resultou na criação do Estado de Mato Grosso do Sul

A criação do Estado de Mato Grosso do Sul • Movimentos divisionistas precursores; • A influência do Regime militar: um novo Estado e a ampliação de grupos favoráveis ao sistema; • O nome do Estado e a construção da

---

<sup>2</sup> Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul. História, 2012, p. 316. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/TatyBorges1/referencial-curricular-ensino-fundamental-mato-grosso-do-sul> Acesso: 20 de abril de 2020

identidade.<sup>3</sup>

A habilidade contempla um período significativo para a história de Mato Grosso do Sul. Espera que o estudante, ao analisar tal contexto, tenha condições de fazer conexões com a história do Brasil. Um ponto importante dessa análise, é a relação do ato de criação do Estado relacionando-o com o contexto da ditadura civil-militar no Brasil e discutir as questões relacionadas à memória e à construção identitária

Analisando as duas propostas percebe-se que não houve alteração substancial no que diz respeito ao conteúdo, se antes o mesmo era ofertado no 5º ano agora ele aparece na relação de conteúdos do 9º ano, ainda assim nem sempre é possível ensiná-lo aos alunos devido ao número reduzido de aulas de História, como constatou a professora A. Ao longo da carreira o professor amplia a capacidade de se adequar as alterações na oferta dos conteúdos em sala de aula, mas precisa inovar suas metodologias de ensino para que sua prática se torne um exercício que privilegia o ensino-aprendizagem mediado por novas tecnologias, pesquisas e metodologias de ensino.

Nota-se que os docentes enfrentam cotidianamente desafios sobre como introduzir conceitos específicos do conhecimento histórico. De início temos que lembrar que nem toda palavra, embora tenha um sentido e significado que remete a um conteúdo é um conceito. A construção de um conceito segundo Reinhart Koselleck demanda uma teorização, pois trata-se de um fenômeno linguístico que nos remete a uma realidade histórica. Para este pesquisador

Um conceito relaciona-se sempre com aquilo que se quer compreender, sendo portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tornado inteligível, uma relação necessariamente tensa. (KOSELLECK, p. 136).

Ao demonstrar para seus alunos a articulação que existe entre significado, conteúdo e contexto histórico o professor contribui para que o aluno compreenda os conceitos e processos históricos de formação e transformação nas sociedades. Entretanto, cabe destacar que participa dessa questão a formação inicial do professor, isto é, a construção de saberes mobilizados, aqueles “[...] personalizados e situados, ou seja, são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de separar das pessoas, de sua experiência e de sua situação de trabalho” (MONTEIRO, 2010, p. 181). O domínio desses saberes é uma “arte de fazer” (CERTEAU, 2003, p.37) que se aprimora no cotidiano da sala de aula, com as atividades sociais e com a aquisição de novas competências produzidas a partir da pesquisa, extensão e cursos de qualificação.

Aparece de forma inclusiva nesse processo as escolhas metodológicas feitas pelo professor quando faz sua opção por determinados conteúdos “[...] para um público escolar

---

3 Proposta do Referencial Curricular para MS. 2019. Disponível em: Disponível em: file:///E:/Downloads/Curriculo-MS-V26.pdf Acesso: 20 de abril de 2020

proveniente de diferentes condições sociais e culturais [...]” (BITTENCOURT, 2012, p. 137). Os métodos selecionados conforme as especificidades dos conteúdos podem ser organizados por eixos temáticos mais tradicionais, ou por aqueles novos temas que vem sendo incorporados aos currículos das escolas, como por exemplo, ciência e tecnologia, história da alimentação, meio ambiente, entre tantos outros assuntos.

Não são poucos os docentes que continuam empregando como metodologia de ensino a velha e monótona aula baseada apenas no livro didático. Mas esse cenário já vem se modificando com a crescente dinamização das informações que chegam através das novas TICs. Hoje contamos com docentes comprometidos com o domínio de novas habilidade e competências para ensinar os conteúdos da disciplina de história. Os resultados desse esforço aparece na escolha de metodologias que levam o aluno

[...] a refletir sobre algumas informações, tanto atuais quanto passadas, sob uma perspectiva histórica não-linear, em que, ao mesmo tempo, conceitos já possuídos seriam refinados e outros construídos, nas diferentes operações de leitura e representação do real (ROCHA, 2002, p. 65).

Como metodologia inovadora, como o ensinar pela pesquisa, por exemplo, o professor pode recorrer aos textos que tem alguma relação com os problemas sociais presentes no cotidiano dos alunos, ou aqueles que possuem alguma afinidade temática ou conceitual com os conteúdos propostos pelo currículo selecionado. Partindo de questões relacionadas com as experiências de vida dos alunos e dos conceitos do senso comum, o professor se empenha em mostrar que passado e presente estão articulados, formam um processo histórico que permite ao aluno compreender como ocorreram as transformações sociais, educacionais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas e burocráticas.

As novas e atuais tecnologias estão sendo introduzidas em todas as áreas do conhecimento científico, modificando os referenciais na produção dos saberes e nas metodologias de ensino. Novos instrumentos analíticos são necessários para se interpretar as informações e conteúdo que são disponibilizados por diferentes meios de comunicação. Nem sempre os jovens estão amadurecidos ou possuem conhecimentos suficientes para decifrar ou entender a mensagem divulgada em diferentes espaços. Mensagens muitas vezes fragmentadas e deformadas devido as alternâncias entre a oralidade, o visual e os sons.

A crítica aos conteúdos que as tecnologias produzem e divulgam pode contribuir para despertar o interesse do aluno para temas importantes de sua realidade, e com isso leva-lo a desenvolver pesquisas mais aprofundadas sobre problemas do cotidiano, aprendendo a ser mais crítico e observador da realidade em que vive. O ensino de história na forma tradicional se concentra na oralidade explicativa e no texto do livro didático, mas atualmente os docentes tem recorrido às análises de documentos em sala de aula. Este são vistos por muitos docentes como

[...] instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2012, p. 327).

Entretanto, o professor não deve perder de vista que o aluno não tem domínio de conceitos, categorias históricas e dos contextos de produção dos documentos. Por isso Bittencourt recomenda que o professor ao recorrer aos documentos faça escolhas adequadas ao nível e às condições de escolarização dos alunos; que possam servir apenas como ilustração ou fonte de informação sobre uma situação histórica; ou para introduzir temas de estudo (BITTENCOURT, 2012, p. 330). Os documentos podem motivar os alunos à construção de um conhecimento mais significativo para suas experiências. Mas alguns cuidados são necessários na escolha dos documentos, como por exemplo, verificar o vocabulário, as linguagens, o conteúdo explícito e implícito e a historicidade. Muitas são as vantagens para a produção do conhecimento histórico em se utilizar os documentos no ensino de história.

Em sua profissão cotidiana o professor se vê a cada dia reinventando seus saberes para dar conta de introduzir novas noções e conceitos históricos imprescindíveis para a compreensão dos processos de formação social, transformações culturais, desenvolvimento econômico, político, jurídico e burocrático das sociedades em diferentes tempo-espacos. É importante salientar que os docentes ao articular saber científico e saber docente conseguem modular o nível dos conteúdos conforme o amadurecimento intelectual de seus alunos.

Além disso, também é importante que para além dos documentos escritos que o professor pode recorrer para implementar sua metodologia temos um conjunto de documentos não escritos que se configuram na cultura material e imaterial de um povo, como as imagens, fixas ou em movimento, vestígios arqueológicos, coleções museológicas, alimentação, pinturas, técnicas e saberes culturais específicos produzidos por um indivíduo, grupo ou comunidade, que servem para dinamizar o ensino e provocar novos interesses nos alunos.

Torna-se importante que o professor aperfeiçoe a interdisciplinaridade enquanto processo de socialização do conhecimento no ensino de história, pois é um elemento facilitador da aprendizagem do aluno. A interdisciplinaridade intensifica trocas de conhecimentos, acaba inovando as metodologias de ensino e possibilita aprofundar os conceitos. Japiassu (1976) destaca que:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (JAPIASSU, p. 65-66)

Ao optar pela interdisciplinaridade o professor procura estabelecer uma explicação centrada em conceitos integradores que contribuam para a formação de alunos mais críticos e questionadores. Por meio das metodologias de ensino, aperfeiçoamento de competências e habilidades e das tecnologias o professor pode colocar como proposta para seus alunos pesquisas e atividades sobre temas e imagens que circulam em diferentes espaços tecnológicos, cinema, televisão, blogs, redes sociais, textos antigos, música, alimentação, danças, etc. As imagens, sons, textos escritos e não escritos, discursos orais e escritos, são fontes de pesquisas para os especialistas da história social, cultural, econômica e iconográfica. Inúmeros são os desafios que se colocam ao professor que opta por utilizar documentos, imagens e tecnologias no ensino de história. Um bom desafio é fazer com que os alunos estabeleçam uma distinção necessária entre passado e presente, entre representação e realidade. Ao aprimorar as competências incorporando novas metodologias ele assegura um efetivo domínio do conhecimento histórico para ser ensinado aos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante as incertezas correntes nas sociedades contemporâneas, marcadas por profundos dilemas sociais, onde a diversidade cultural se tornou o foco para a implementação de políticas públicas e programas educacionais, os professores de história que atuam na Educação Básica tem carecido de cursos de formação continuada que reflitam e contribuam para orientar sobre quais saberes ou conteúdos privilegiar no ensino de história na Educação Básica. Embora existam os Referenciais Curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC para subsidiar tais escolhas o professor vivencia o dilema de definir qual conteúdo é mais importante para sua turma considerando as especificidades locais e regionais. Assim,

As diretrizes educacionais e a escolha das novas formas de abordagem do ensino dos conteúdos, dentre eles os históricos, resultadas dessas discussões possivelmente foram sintetizadas com a promulgação da LDB em 1996 e posteriormente o lançamento dos PCNs que passaram a nortear o currículo nacional e que apesar das modificações, ainda são utilizados como referência. (VEDOVOTO, 2018, p. 30)

Estas diretrizes educacionais norteiam o trabalho do professor, mas não respondem pelos impasses e dúvidas que surgem no dia a dia das salas de aula. Cabe ao professor mediar os elementos que formam o processo ensino aprendizagem em sala de aula, desde o que propõe as diretrizes educacionais e as escolas até os conteúdos e saberes mobilizados por ele e pelos alunos, as ações são pensadas para atender determinados objetivos, interesses e demandas sociais. O professor não está sozinho neste mister, a escola teve e tem papel fundamental no processo de orientação das mudanças e de

renovação de propósitos de inovação para o ensino de história e demais disciplinas que compõem os currículos escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998

MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular de MS 2012 e 2019.

ALBURQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? IN: GONÇALVE, Marcia de Almeida; ROCHA, HELENICE, et, all. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre história.** Trad. J. Ginzburg e C. S. Mota. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique. (Orgs.). **Passados Recompostos: campos e canteiros da história.** Rio de Janeiro, Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** Trad. Leonor Santos e Gisele Munz. São Paulo: Editorial Presença, 1989.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos.** Trad. Manoel Luis Salgado Guimarães. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

MONTEIRO, Ana Maria. **Docentes de História: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

ROCHA, Ubiratam. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez. 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008, pp. 545-598.

VEDOVOTO, Felipe Silva. **O ensino de História nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul.** 2018. 153 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

# CAPÍTULO 10

## RASGOS DE LA VIDA ACADÉMICA. TRES CASOS DE PROFESORAS DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

*Data de aceite: 01/09/2020*

### Jesús Carlos González Melchor

Doctor en Pedagogía UNAM. Profesor de Asignatura del Colegio de Pedagogía y del SUAyED en la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Profesor en la UPN Ajusco. CD MX.

**RESUMEN:** La presente investigación tiene como propósito construir trayectorias profesionales académicas de algunos profesores que se han desempeñado en las Licenciaturas y el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Como investigador analicé las diferentes perspectivas de los actores involucrados, porque considero que -desde su experiencia y significados- preservan tradiciones y saberes disciplinarios en cuanto al ser profesor universitario y, formador de pedagogos. Por otro lado es probable que a partir de sus diferentes biografías, su trayectoria académica se encuentre diversificada de acuerdo a las funciones en su práctica profesional, por lo tanto indagaré en su discurso como el sujeto se configura y experimenta su vida académica.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectoria académica, Historias de vida, Profesores de educación superior.

### TRAITS OF ACADEMIC LIFE. THREE CASES OF TEACHERS OF PEDAGOGY IN THE UNAM FACULTY OF PHILOSOPHY AND LYRICS.

**ABSTRACT:** The purpose of this research is to build academic professional trajectories of some professors who have worked in the Bachelor's and Postgraduate Pedagogy of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNAM. As a researcher I analyzed the different perspectives of the actors involved, because I consider that - from their experience and meanings - they preserve traditions and disciplinary knowledge regarding being a university professor and teacher educator. On the other hand, it is probable that from his different biographies, his academic career is diversified according to the functions in his professional practice, therefore I will investigate in his speech how the subject configures and experiences his academic life.

**KEYWORDS:** Academic career, Life stories, Higher education teachers.

### LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

#### Precisión del problema de investigación

La formación de pedagogos en la FFyL de la UNAM data desde su fundación en 1924, a partir de la década de los sesenta se institucionaliza curricularmente de manera formal a partir de la estructuración de estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en

Pedagogía. En aquel momento los profesores fundadores fueron:

Hacia 1963 el Colegio contaba con cinco profesores de carrera, ocho titulares y un adjunto. Los profesores de carrera eran: Francisco Larroyo, Domingo Tirado Benedí, Juvencio López Vázquez, María de la Luz López Ortiz y Agustín G. Lemus (Ducoing, 1990: 256).

En su devenir histórico la planta de docentes ha crecido notablemente. Estos se encuentran adscritos tanto a la Facultad de Filosofía y Letras como a diferentes Facultades e Institutos de investigación en la UNAM.

La importancia de los profesores en la vida académica de las Universidades e Instituciones de educación superior es primordial para la enseñanza del conocimiento, el desarrollo, la divulgación y la investigación de la disciplina. Grediaga plantea que *los académicos son el corazón de la empresa de educación superior, ya que:*

1) Sólo a través del desempeño de este rol, se realiza la función social asignada a las Instituciones de educación superior dentro de la sociedad, b) tienen el control sobre el curriculum y el contenido dentro de la agenda de investigación y 3) en distintos grados, participan en el gobierno de las organizaciones. Es decir, además de controlar la transmisión, producción y difusión del conocimiento, más que ningún grupo social los académicos han tenido la responsabilidad de mantener la continuidad de la idea de universidad (Grediaga, 2000: 161-162).

La vida académica del profesor universitario suele diversificarse en diferentes tareas de la profesión, las cuales son: la docencia, investigación, gestión y dirección, difusión y extensión.

Estas son realizadas por los sujetos a lo largo de la vida académica lo que implica construir trayectorias profesionales, esto es carreras. Como de hecho ocurren todas las profesiones, en la academia las trayectorias profesionales pueden analizarse a través de tres momentos: el ingreso a la profesión, el desarrollo de la carrera y el retiro (Grediaga, 2000).

La idea de trayectorias forma parte de conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología de historias de vida, autobiografías, narrativas de vida, ciclos de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc.

Bourdieu entiende la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997: 82; en Serrano, 2011: 12).

La construcción en las trayectorias de las experiencias vividas parte del supuesto de que la conciencia puede historizarse. Miallard plantea que: *Que la conciencia tiene sus mitos quiere decir que la conciencia tiene la facultad de historizarse. Si bien los hechos requieren teorías que los expliquen, la conciencia necesita de los mitos para explicarse a sí*

*misma* (1998:56, en Serrano, 2011:13-14).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que el yo hace para sí mismo y para los otros. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen.

En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan de forma múltiple, las pruebas, los ritos, que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales (Serrano, 2011: 14).

En este sentido tratamos de explotar, dentro de otros el supuesto sostenido por MacIntyre: *Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras* (1987: 261, en Serrano, 2011:14).

Por lo tanto el conocer sus historias de vida a partir de sus trayectorias académicas nos dará elementos para conocer esta figura primordial que dinamiza la formación profesional de la Pedagogía en la UNAM.

### **Pregunta general de investigación**

- ¿Cómo desarrollan su vida académica algunas profesoras de las licenciaturas y posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cuáles son las actividades que realizan como profesoras de las licenciaturas y posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?
- ¿Cómo conciben sus funciones en su cotidianidad académica en las licenciaturas y posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?

### **Objetivo general**

- Construir historias de vida de algunas profesoras de la Licenciatura y Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las actividades que realizan como profesoras de las licenciaturas y posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM;
- Analizar las funciones que realizan como profesoras de la licenciatura y posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM.

## REFERENTES TEÓRICOS

### Trayectoria académica, momentos y procesos de socialización en la formación académica

Para Finkelstein (1989 en Grediaga, 2000: 184) la trayectoria académica depende de dos importantes decisiones. La primera previa a la decisión de ser académico, tiene que ver con el área de conocimiento que se decidió estudiar, y la segunda, constituye una elección muy importante pues marcará en muchos sentidos el desempeño y la visibilidad del trabajo que se realizará, sería la de solicitar trabajo en cierto tipo de organización de educación superior.

De acuerdo con Feixas (2004) los estudios empíricos demuestran, de manera bastante clara, que hay secuencias en el desarrollo de la profesión y que éstas caracterizan a un número amplio de casos, pero nunca a toda la población. Como planteaba Super (1962), hay personas que se estabilizan pronto, otras, más tarde y otras no llegan nunca a hacerlo; incluso algunas sólo se estabilizan para desestabilizarse.

El desarrollo de la profesión es en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas, este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría supone avances, regresiones, caminos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en resumen discontinuidades (Huberman y otros 2000:56).

Por su parte Feixas (2004:33) define el desarrollo profesional como el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia. Esta amalgama de aprendizajes se obtiene a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y desarrollo del profesor dependerá del tipo y de la variedad de estas interacciones. Las múltiples interacciones que puedan darse, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones desembocaran en historias de vida personales distintas y únicas.

El desarrollo del profesor es un proceso altamente individual, cada uno sigue su propio ritmo, por lo tanto no podemos pensar en un colectivo de profesores como un colectivo homogéneo, sino que existen diferentes niveles de madurez profesional y profesional. Es interesante conocer estas variables cuando se evalúan actividades de formación en tanto pueden ofrecernos información válida para conocer el efecto de los programas que se desarrollan.

El progreso de la carrera académica del profesor universitario no es unidireccional, sino que se dan cambios a medida que los profesores se mueven entre etapas del desarrollo como respuesta a experiencias profesionales, personales y organizativas. Cada posición en la etapa de la carrera da lugar a experiencias y actitudes distintas.

El indagar las trayectorias de los profesores nos abre vetas para entender la

complejidad de este universo, ya que como lo asume Marcelo 1987.

El pensamiento del profesor es una labor heurística dotada de un ejercicio contante mental; estos procesos de razonamiento que ocurren durante su actividad profesional se asumen en dos perspectivas, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yínger, 1979; Shavelson y Stern, 1983, en Marcelo 1987:16).

Ser profesor en el ámbito universitario se refiere tanto a su ambiente laboral como extra laboral sabiendo que influyen recíprocamente. El trabajo universitario, se considera como una red compleja de expectativas, tareas y comunicaciones. Por lo tanto la enseñanza es una red de comunicaciones, actividades, procedimientos y creencias.

La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su labor se encuentra condicionada. La acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia.

Los estudios sobre como toman decisiones no consideran en muchos casos, el hecho de que para los docentes las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan.

El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno o por la simple tradición que se acepta sin discutir (Gimeno, 2010: 198).

El rol del académico del profesor del Colegio de Pedagogía implica, más allá de la diversidad de símbolos disciplinarios como núcleo básico del saber, la relación con el conocimiento riguroso y sistemático como objeto principal de trabajo.

Los académicos cumplen simultáneamente, además de la función de formar a las distintas comunidades profesionales (incluida la propia comunidad académica), la de investigar, pues se espera que preserven, transmitan e incrementen el corpus de saber científico, tecnológico y humanístico existente socialmente (Grediaga, 2000:160).

En cuanto a su contenido y forma de organización y ejercicio profesional, a diferencia de otras profesiones, la docencia sólo se puede ejercer dentro del contexto de las organizaciones formales de educación superior e investigación científica y abarca en su seno una gran multiplicidad de campos del saber, cuya unidad parecería estar fundamentalmente en las normas de procedimiento que son esenciales para el desarrollo y puesta en práctica de los valores asociados a la producción del conocimiento científico (Grediaga, 2000).

## **Estrategia teórico-metodológica**

Se utilizó un enfoque cualitativo de investigación de corte narrativo biográfico cuyo objetivo es a partir de las “voces” propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias en sus contextos.

El foco de la historia de vida y biografías es la realidad personal y el proceso biográfico. Su interés responde [...] tanto a razones sustantivas (el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas) como epistemológico-políticas (dar la voz al profesorado es reconocer el derecho a estar representado por sí mismo (Bolívar, 2014: 713).

Las entrevistas fueron acordadas con los informantes clave, así como el lugar y la duración de cada una de ellas.

Las dimensiones de análisis fueron las siguientes: a) Formación profesional; b) Incorporación a la FFyL de la UNAM; c) Funciones de Docencia, investigación y gestión académica e institucional.

## **Selección de los participantes y el contexto**

Se entrevistaron a tres profesoras de tiempo completo, que han realizado funciones de: a) Docencia en las diversas licenciaturas y posgrado de pedagogía en la UNAM; b) Investigación a partir de textos y publicaciones en reconocidos espacios académicos del gremio pedagógico; c) Gestión, administración y coordinación académica.

## **HALLAZGOS**

### **Las fases de la carrera académica**

De acuerdo a Grediaga (2000) la trayectoria o carrera académica quedará definida como el conjunto de rasgos y actividades desarrolladas entre la situación de la incorporación (primer contrato) y el momento de la entrevista.

La trayectoria académica depende de dos importantes decisiones. La primera previa a la decisión de ser académico, tiene que ver con el área de conocimiento que se decidió estudiar, y la segunda, constituye una elección muy importante pues marcará en muchos sentidos el desempeño y la visibilidad del trabajo que se realizará, sería la de solicitar trabajo en cierto tipo de organización de educación superior.

### **1. La vocación al ingreso de la carrera académica.**

Al ingresar a la Facultad las profesoras tienen un fuerte sentido de la vocación, al principio de su carrera académica, su trabajo se sustenta a partir de su motivación y compromiso emocional para desempeñar el mejor servicio donde reflejan un amplio sentido de compromiso y de pasión por su labor

Siempre quise ser maestra, para mí fue un interés pero desde que cursé la licenciatura en Pedagogía en la FFyL de la UNAM. Mi primera experiencia en la docencia fue como catequista en la iglesia de mi colonia, ya como estudiante de CCH daba clases de Biología a niños de secundaria. Como estudiante de Pedagogía empecé a dar clases a niños con Síndrome de Down, a niños invidentes. La primera experiencia en educación superior la tuve en la Escuela Normal por Cooperación que se ubicaba en la calle de Nuevo León. Ahí impartí la clase de Didáctica; fue una experiencia muy bonita porque aprendí mucho, además de ser un gran reto porque todos mis alumnos eran mayores que yo. Era gente que había dejado de estudiar y que estaba estudiando la Normal, mi sueldo era por horas (Entrevista).

## 2. Iniciación

A partir de la firma de contrato quienes se incorporan a la organización y al sector académico de su comunidad disciplinaria, desarrollan una serie de funciones y responsabilidades pautadas en distinta forma y grado por las condiciones contractuales y las tradiciones que prevalecen en ambas formas de agrupación social.

Esta primera etapa de desarrollo puede tener en los distintos establecimientos y campos de conocimiento, una variación en su duración temporal y grados de responsabilidades respecto a las distintas funciones, asociadas a la experiencia y formación previa al primer contrato y a los protocolos y normas que prevalecen en los grupos de referencia.

Con lo que respecta al ingreso a la UNAM como docente empecé a ser ayudante de profesor, así me fui involucrando, en 1981 me ofrecen dar clases en Aragón como docente porque en 1980 me encontraba en el área de Asesor Técnico; evaluaba planes de estudio, revisaba objetivos y toda la estructura curricular. En la FES Aragón estuve de 1981 a 1990 dando clases cuando me invitan a dar clases a la facultad de Filosofía y Letras.

La influencia de académicos notorios y de amplia experiencia es determinante en la formación, inclusión y proyección al inicio de una carrera profesional, como lo describe una entrevistada.

Además de materias yo creo que ahí sí son los maestros o maestras, sobre todo el ámbito de la investigación y ahí sí tuvo muchísimo que ver Patricia Ducoing que fue mi maestra desde el primer año de la carrera y nos supo guiar ya que conformó grupos de trabajo y, de amistad que duró toda la carrera inclusive hasta la fecha. La elección de las clases a cursar en muchas de los casos se daba no tanto por las materias en sí; sino por la profesora o profesor que nos interesaba inscribirnos ya que sentíamos que aprendíamos, su forma de trabajar. En los últimos dos semestres de la Carrera la maestra me invito a incorporarme a su equipo de trabajo y sin duda acepte con gusto (Entrevista).

## 3. Rasgos del trayecto

Las trayectorias y las vidas académicas de las profesoras transitaron por diversas

líneas de desarrollo en su labor cotidiana. Las actividades que realizaron eran funciones de docencia, investigación, gestión y coordinación de diversos programas educativos tanto a nivel licenciatura y posgrado, las cuales se dieron de manera conjunta como se muestra en el siguiente párrafo.

Empecé haciendo investigación de manera más ligada a la docencia, después cuando hice el trabajo con el Dr. Díaz Barriga si hice investigación, allí nos pusimos a investigar y trabajamos mucho, en Aragón, ahí comenzó mi trabajo como investigadora y después mi trabajo era fundamentalmente la docencia no tenía horas para investigar, no era mi trabajo prioritario.

Cuando estoy en Aragón concurso por una plaza en el CISE y es ahí donde gano la plaza como investigadora, entonces allí si empiezo a transitar hacia ser investigadora pero también todavía tenía una carga fuerte de docencia porque mi trabajo era formar a los docentes de México y de América Latina, todos los que estuvimos en el CISE trabajamos en ello. A esta institución llegué en 1990, desapareció en 1997.

Mi ubicación se dio en el CESU, donde el trabajo prioritario era la investigación y no la docencia, en ese momento se nos dijo textualmente que nos olvidáramos de la docencia, que teníamos que hacer investigación, entonces me dediqué de lleno a la investigación; transitar de ser docente a ser investigador fue bastante complicado porque te vas creando tú una forma de trabajo, te vas creando el oficio, cuando tienes el oficio de docente preparas clases, organizas, y transitar a tener el oficio de investigador se vuelve muy difícil porque me tuve que volver disciplinada quería andar por todos lados, y la investigación requería tiempo, muchas horas de trabajo, mucha disciplina y después de que leías tenías que expresarlo con ideas propias, lo cual se volvió muy difícil porque a veces me podía pasar dos días y me salían tres renglones, comprendía todo pero plasmarlo me era muy difícil.

En ese tiempo empezaba mi tesis de doctorado, ya había empezado el doctorado en el CESU fue una exigencia ser investigador, estar en la tesis de doctorado y eso me implicó dedicarme de lleno a la tesis y fue como aprender a investigar, realmente aprendí a investigar cuando realicé la tesis de doctorado (Entrevista).

En el siguiente párrafo se muestra como al ser estudiante se da la oportunidad de manera expresa de empezar a laborar como ayudante de profesor y es en este momento cuando las exigencias de las funciones coadyuvan en la formación como docente, gestor e investigador al realizar de manera conjunta estudios de posgrado.

Al momento de empezar la elaboración de mi trabajo de titulación de licenciatura la Mtra. Sandoval me puso en contacto con la maestra Ducoing para la elaboración del documento, al mismo tiempo tuve la oportunidad de trabajar en la Coordinación de la licenciatura en Pedagogía que en ese momento estaba a cargo de la Mtra. María Esther Aguirre. Entonces entré como ayudante de profesor, cuando me titulé a la par de este trabajo se dio la oportunidad de ingresar a la Maestría de Pedagogía. Al cursar la maestría

me incorporé al Colegio de pedagogía como profesora de asignatura en una materia que fue inicialmente Organización educativa, a continuación impartí las asignaturas de Didáctica y Práctica de la especialidad. En ese mismo lapso en el SUAFyL la denominación de entonces “Sistema de Universidad Abierta de Filosofía y Letras” como profesora de asignatura de un paquete de materias entre ellas Organización educativa y Economía de la educación. Con el paso del tiempo dejé la Coordinación al terminar la gestión de la Mtra. María Esther Aguirre, y me dediqué a labores de docencia en ambos sistemas (Entrevista).

## CONCLUSIONES

En la elaboración de las trayectorias académicas a partir de su historia de vida las profesoras muestran su desarrollo profesional y su transformación en los diferentes ámbitos que han transitado.

Las tres académicas construyen su trayectoria a partir de la interiorización de los ethos de la profesión académica y de la Pedagogía como disciplina de afiliación, encauzaron sus actividades en función de las exigencias del contexto propias de las instituciones donde empezaron a laborar, ya sea en la FFyL o en las entonces ENEP’S de la UNAM.

Las actividades definidas como propias de la profesión académica son la docencia, la investigación y la gestión en ámbitos de administración de programas educativos como a nivel organizacional que ha llevada a las profesoras a formarse como académicas reconocidas y de amplia experiencia en el ámbito de la FFyL y de la UNAM

## FUENTES DE CONSULTA

BOLIVAR, A. (2014) Las historias de vida del profesorado: voces y contextos en Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. REMIE-COMIE, México, 2014.3. Pp. 711-734

DUCOING Watty, Patricia (1990). La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954, tomo 1, México, CESU-UNAM.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (1994). Memoria del coloquio “La Pedagogía hoy”, UNAM/FFyL México.

\_\_\_\_\_ (1994). Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

FEIXAS, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores. Educar, 1993, Barcelona, Pp. 31-59.

GIMENO Sacristán, José (2010). El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, Novena edición 2007.

\_\_\_\_\_ (2000). Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.

GOETZ, J.P. y. Lecompte M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Morata.

GONGORA Jaramillo, Edgar (2011). Prestigio académico. Estructuras, estrategias y concepciones. El caso de los sociólogos de la UAM, México, ANUIES.

GREDIAGA, Kuri Rocío. (2000). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. México, ANUIES.

HUBERMAN, M.; THOMPSON, C.L y WEILAND, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del profesor, en: BIIDDLE, B. J.; GOOD, T.L y GOODSON, I. F.: La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar, Barcelona, Paidós.

MARCELO, García Carlos (1987). El pensamiento del profesor, Barcelona, Ediciones CEAC.

PONTÓN Ramos, Claudia (2011). Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México. IISUE-UNAM.

ROJAS Moreno, Ileana (2005). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). México, Pomares.

SERRANO C. J. y Ramos J. M. (2011). Trayectorias: biografías y prácticas. México, UPN.

SUPER, D.E. (1962) Psicología de la vida profesional. Madrid, Rialp.

# CAPÍTULO 11

## A UTILIZAÇÃO DE ESTRUTURAS NARRATIVAS OC2-RD2 NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 01/09/2020*

*Data de submissão: 05/06/2020*

### **Wilson Vendramel**

Faculdade de Tecnologia de São Caetano do Sul – Antonio Russo  
São Caetano do Sul – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1507057519725073>

### **Henrique Guirelli**

Faculdade de Tecnologia de São Caetano do Sul – Antonio Russo  
São Caetano do Sul – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/0771724525483674>

### **Italo Santiago Vega**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1696460650494488>

**RESUMO:** Dificuldades no processo de aprendizagem causam desmotivação dos estudantes, contribuindo com o aumento da retenção e evasão nos cursos de computação. As metodologias ativas visam estabelecer uma relação de reciprocidade entre o professor e o estudante. A técnica OC2-RD2 (Objetivo-Contratempo - Catástrofe - Reação - Dilema-Decisão) baseia-se em estruturas narrativas e propicia condições para a aplicação de uma metodologia ativa de aprendizagem. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência da utilização da técnica OC2-RD2 num minicurso sobre design e programação orientada a objetos. Por fim, os resultados

que analisam o efeito da narratividade sobre a percepção dos aprendizes são apresentados e discutidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Computação, Metodologias Ativas, Estruturas Narrativas, Técnica OC2-RD2.

### THE USE OF NARRATIVE STRUCTURES OC2-RD2 IN COMPUTING TEACHING: A REPORT OF EXPERIENCE

**ABSTRACT:** Difficulties in the learning process cause demotivation of students, contributing to increased retention and dropout in computer courses. Active methodologies aim to establish a reciprocal relationship between teacher and student. The OC2-RD2 (Objective-Catastrophe-Reaction-Dilemma-Decision) technique is based on narrative structures and provides conditions for the application of an active learning methodology. The aim of this paper is to present an experience report of using the OC2-RD2 technique in a short course on object-oriented design and programming. Finally, the results that analyze the effect of narrativity on learners' perception are presented and discussed.

**KEYWORDS:** Computer Teaching, Active Methodologies, Narrative Structures, OC2-RD2 Technique.

## 1 | INTRODUÇÃO

Cada vez mais os alunos chegam ao nível superior na área da computação com deficiências em sua formação básica, podendo destacar a expressão escrita, interpretação de textos e

enunciados, hábitos de estudo e pesquisa e, especialmente, conteúdos de matemática. Essas deficiências são apontadas como fatores que corroboram com o cancelamento ou abandono na disciplina de algoritmos e programação. Dificuldades encontradas no processo de aprendizagem causam desmotivação dos estudantes, contribuindo com o aumento da retenção e evasão nos cursos. Estudos apontam para a necessidade de se criar estratégias e programas de incentivo à permanência nas disciplinas do primeiro ano dos cursos de computação, porém a maioria dos estudos apresenta a perspectiva do professor e sua observação acerca dos fatores que ele julga intervenientes no processo de evasão, advindos de elementos da avaliação formal como testes, exercícios e provas (GIRAFFA e MORA, 2013).

Os estudantes, além das deficiências oriundas de sua formação básica, precisam assimilar uma carga elevada de informações em aulas que comumente utilizam abordagens tradicionais de ensino e mídias não muito apropriadas. Esses fatores tendem a afetar a performance cognitiva (percepção, atenção, memorização) dos alunos, e, conseqüentemente, também impactam o processo de aprendizagem.

Outro fator importante entre a performance cognitiva e o processo de aprendizagem é a motivação, pois quanto mais estímulos houver no ambiente do estudante, maior será a ênfase na aprendizagem de algo novo. As metodologias ativas de aprendizagem colaboram com o ambiente de um aprendiz, estimulando assim o seu aprendizado.

Novas pedagogias envoltas em linguagens multifacetadas e atrativas, suportadas nas plataformas das novas mídias digitais emergiram no cenário educacional, que ancoradas nas metodologias ativas de aprendizagem, demandam uma nova postura do professor, fundamentada em novas competências docentes, frente aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento. As metodologias ativas assumem um importante papel estratégico no que tange a prática pedagógica potencializadora da aprendizagem, numa relação de reciprocidade, em que o professor atua como agente facilitador e os estudantes como agentes ativos, motivados pela curiosidade, necessidade, interesse, preferência e ritmo, num círculo virtuoso de significados. As metodologias ativas visam incentivar o estudante a buscar soluções e respostas a partir de suas próprias competências, interagindo com o objeto de estudo e compartilhando conhecimento com outros estudantes e com o professor, num ambiente de aprendizagem colaborativa (SOUZA e FIALHO, 2018).

A técnica OC2-RD2 (Objetivo-Contratempo-Catástrofe-Reação-Dilema-Decisão) baseia-se em estruturas narrativas particulares e propicia condições para a aplicação de uma metodologia ativa de aprendizagem, construindo assim um ambiente onde a narração tem um papel importante nas interações entre três tipos de atores: aprendiz, mestre e tecnologia computacional.

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência no ensino e aprendizagem em área de computação a partir da técnica OC2-RD2 que é baseada em estruturas narrativas. A referida técnica foi aplicada num minicurso sobre design e

programação orientada a objetos durante um evento realizado numa instituição pública de ensino superior da região metropolitana de São Paulo.

Além desta seção de introdução, este trabalho ainda apresenta a seção que fundamenta a técnica OC2-RD2, a seção que descreve as etapas de construção do texto narrativo com base na referida técnica, a seção de resultados e discussões sobre a experiência da aplicação das narrativas OC2-RD2 num minicurso de computação, e, por fim, a seção contendo as considerações finais.

## 2 | TÉCNICA OC2-RD2

As estruturas narrativas OC2\_RD2 foram adaptadas da teoria de narrativa de Bal (1999), denominada narratologia, teoria esta que estuda narrativas, textos narrativos, imagens, espetáculos, eventos, artefatos culturais que contam uma história, ajudando no entendimento, análise e avaliação de narrativas. A narratologia é sustentada por três pilares: fábula, história e texto.

O ambiente de aprendizagem proposto por Vega (2016) estabelece que a narração tem um papel importante nas interações entre três tipos de atores: aprendiz, mestre (mediador) e tecnologia computacional. No entanto, o sucesso dessa proposta depende também da elaboração de um texto narrativo que deve incluir pontos de interação que favoreçam o processo de aquisição de conhecimento. A figura 1 ilustra o papel da narração no ambiente de aprendizagem.

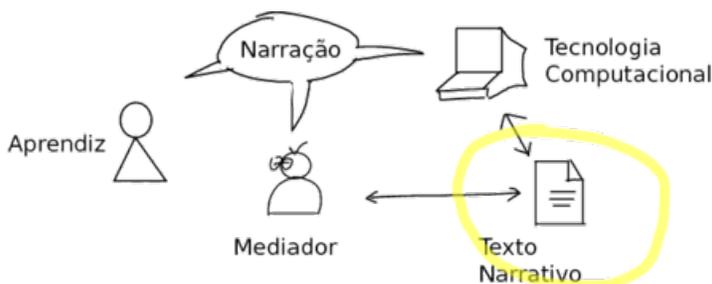


Figura 1 – Narração no ambiente de aprendizagem

Fonte: Vega (2018, p. 7).

A técnica OC2-RD2 assume que a fábula é um elemento central de interatividade numa narração. Na fábula OC2-RD2, os eventos são organizados por núcleos narrativos, enfatizando os conteúdos de conhecimentos a serem assimilados pelo aprendiz. Cada núcleo deve ser formado por ciclos de cenas que conduzam o aprendiz a um período de fluxo cognitivo que favoreça o processo de aprendizagem. A figura 2 apresenta a estrutura

de uma fábula OC2-RD2. A fábula é organizada por núcleos de ciclos de cenas. As cenas de um ciclo de núcleo definem um ritmo de narração que tem início numa cena-objetivo, seguida por cenas-contratempo e, posteriormente, por cenas-catástrofe. As cenas devem apresentar relações de causa e efeito, pois estas relações conduzem uma história em direção ao objetivo da fábula. A importância de se explorar as relações de causa e efeito entre as cenas ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico do aprendiz. Os ciclos dos núcleos organizam as cenas para serem narradas na história em terceira pessoa, assim sendo, cenas objetivas (VEGA, 2018).

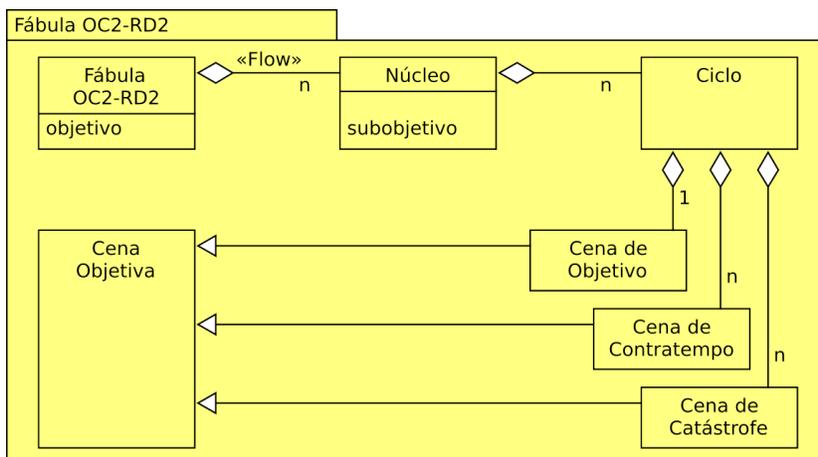


Figura 2 – Fábula OC2-RD2

Fonte: Vega (2018, p. 12).

Com base nas sequências de eventos definidas pela fábula, a história deve ser trabalhada para apresentar a fábula aos aprendizes. As cenas objetivas da fábula são refinadas por cenas objetivas de história, contemplando ainda outros três tipos de elementos narrativos: ambientes, personagens e cenas subjetivas. O ambiente é o espaço onde a história é contada, isto é, onde ela se desenrola, uma sala de aula, por exemplo. Os personagens Fubã, Fê, Ocara e Espec representam distintas facetas de um aprendiz e os personagens mestre Lum e mestre Caô, representam uma fonte de conhecimento científico e intuitivo, respectivamente, como mostra a figura 3.

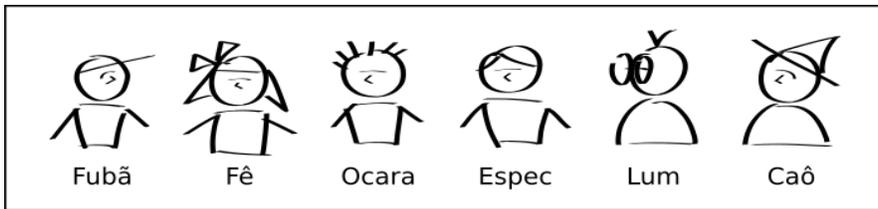


Figura 3 – Personagens OC2-RD2

Fonte: Vega (2018, p. 11)

A figura 4 apresenta a estrutura de uma história OC2-RD2. As cenas objetivas devem respeitar a ordem dos eventos especificada pela fábula. O contexto de uma narração de cenas objetivas deve possibilitar ao aprendiz tomar consciência da situação enfrentada pelo personagem principal. De fato, as cenas subjetivas também são elaboradas a partir das cenas objetivas da fábula, mas também devem considerar os aspectos emocionais do aprendiz que levam aos momentos de interação de aprendizagem (VEGA, 2018).

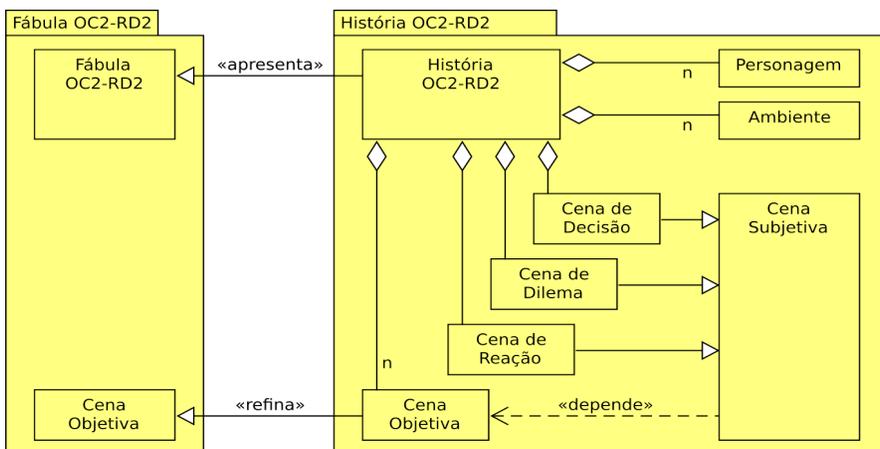


Figura 4 – História OC2-RD2

Fonte: Vega (2018, p. 14).

O ritmo narrativo é determinado pela inclusão de cenas subjetivas nos ciclos dos núcleos da fábula, consistindo em núcleo objetivo-contratempo-catástrofe associado a cenas de reação, dilema e decisão, as quais propiciam a interação que deve ser projetada durante a concepção da história. As cenas subjetivas desviam o ponto de vista narrativo para a primeira pessoa, revelando a perspectiva do personagem em relação aos acontecimentos da história, conferindo interatividade às narrativas e incorporando um modelo para se

avaliar a aquisição de conhecimento, importante para o mestre identificar oportunidades de intervenção no processo de aprendizagem.

### **3.1 CONSTRUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO OC2-RD2**

O processo de construção do texto narrativo para ambientes de aprendizagem em contextos nos quais implica a existência de um mediador-narrador deve considerar elementos de alguma teoria narrativa. O plano de aula, visto como um roteiro narrativo, passa a exigir conhecimentos adicionais para a sua concepção (VEGA, 2018).

Esta seção apresenta de forma breve as cinco etapas utilizadas para se construir o texto narrativo OC2-RD2 do minicurso sobre design e programação orientada a objetos.

#### **3.1 Elaboração do Plano de Conteúdos**

Esta etapa define o plano organizacional de conteúdos que deve conter os itens de conhecimento a serem adquiridos pelo aprendiz no contexto do ambiente de aprendizagem.

O plano de conteúdos para a construção do texto narrativo reuniu um conjunto de conceitos que norteiam os princípios SOLID.

O acrônimo SOLID representa a união de cinco princípios distintos de desenvolvimento de software (SRP, OCP, LSP, ISP, DIP) que têm como objetivo orientar os desenvolvedores a construir software com mais qualidade, visando um código mais flexível, robusto e reutilizável (MARTIN, 2003).

#### **3.2 Elaboração do Plano de Motivações**

Esta etapa define o plano organizacional de motivações que deve contemplar os elementos que visam despertar o interesse do aprendiz, contextualizando a aplicação de conteúdos em situações-exemplo. Na técnica OC2-RD2 aplicada em cursos na área da computação, explora-se o pensamento investigativo de maneira recorrente, desde a atividade de análise do problema até a implementação da solução, resultando em algoritmos e códigos executáveis.

O plano de motivações para a construção do texto narrativo do minicurso em questão utilizou um domínio de negócio contextualizando uma pseudorealidade de uma livraria cuja funcionalidade principal é a de gerenciar a venda de livros por meio de uma aplicação de software Web.

#### **3.3 Elaboração do Plano de Fábulas**

Esta etapa define o plano organizacional de fábulas que se apoia nos dois outros planos organizacionais: conteúdos e motivações. A fábula é a sequência de eventos de uma história, sendo conhecida também por intriga, ação, trama e enredo. A relação entre as cenas da fábula irá definir o fluxo narrativo principal das histórias, especificando a ordem dos eventos do fluxo interconectando-se as cenas deste plano por relações de transição simples e relações de causa-efeito.

O plano de fábulas para a elaboração do texto narrativo do minicurso em questão construiu contextos nas cenas que possibilitasse explorar oportunidades de inferência causal. As relações com os planos de conteúdos e de motivações originam as relações de causa-efeito da fábula. No processo de aprendizagem baseado em estruturas narrativas OC2-RD2, considera-se importante que o aprendiz reconheça a causa dos efeitos, no caso computacionais, observados no decorrer das suas interações com a narração da história.

As relações do plano de fábulas com os planos de conteúdos e de motivações originaram as relações de causa-efeito para atingir o objetivo desta fábula, ou seja, aplicar os princípios SOLID no design e programação de um sistema de software orientado a objetos.

### **3.4 Criação da História**

Nesta etapa, elabora-se uma história para ser contada a partir da fábula criada. Basicamente, a história refina as cenas objetivas, introduz personagens e ambientes, bem como as cenas subjetivas que são os canais de interação planejados para manter o aprendiz engajado durante a narração. As cenas objetivas da história devem preservar os planos organizacionais de conteúdos e de motivações, mesmo na presença dos diálogos e das narrativas envolvendo os personagens. A escolha do personagem que irá assumir o papel principal depende do objetivo da história.

O personagem escolhido na criação da história para o minicurso em questão foi o Fubã, por representar o lado de curiosidade, de questionamento nas histórias, assumindo assim o papel de protagonista. Já o ambiente escolhido para a condução do minicurso foi um laboratório de programação, possibilitando assim uma forte interação entre os mestres e aprendizes.

### **3.5 Implementação da História**

Nesta última etapa, a história é implementada. Para tal, escolhem-se as mídias apropriadas para narrar a história em um ambiente de aprendizagem. Abrem-se, aqui, diversas oportunidades de se utilizar tecnologias educacionais.

No minicurso em questão, a história foi narrada utilizando as seguintes tecnologias educacionais: slides, diagramas de classes da Unified Modeling Language (UML) e experimentos na linguagem de programação Java.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A técnica OC2-RD2 foi aplicada num minicurso com duração de 4 horas sobre design e programação orientada a objetos durante um evento realizado numa instituição pública de ensino superior da região metropolitana de São Paulo, no 1º semestre de 2019. Ao todo, 21 aprendizes realizaram o minicurso, sendo 19 estudantes do curso de Tecnologia em

Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 1 estudante do curso de Tecnologia em Jogos Digitais e 1 professor que ministra disciplinas de computação nos referidos cursos de tecnologia.

A fim de se analisar o efeito da narratividade, foi aplicado um questionário para avaliar a percepção do aprendiz. Este questionário coletou também comentários sobre a aplicação das estruturas narrativas OC2-RD2. Vale ressaltar que os aprendizes não se identificaram nominalmente, apenas foram distinguidos por um número, de 01 a 21.

Diante dos comentários feitos pelos aprendizes, é importante discutir alguns resultados sobre a experiência de ensino e aprendizagem utilizando a técnica OC2-RD2.

O aprendiz 01 comentou que “OC2-RD2 é uma técnica inovadora que rompe os paradigmas engessados de palestras”, demonstrando que determinados pontos de interação possibilitam que a narração da história motive o aprendiz a se interessar ainda mais em atingir o objetivo da fábula

O aprendiz 05 comentou que “Eu aprendo melhor em situação de catástrofe”, indicando a importância das relações de causa e efeito das cenas da fábula, tanto as cenas objetivas quanto as cenas subjetivas no processo de aquisição de conhecimento.

O aprendiz 08 comentou que “Foi muito bom para o aprendizado, mas ao mesmo tempo muito cansativo, com muita duração e em alguns momentos confuso”, apontando que é preciso rever os planos de conteúdos, de motivações e de fábulas.

O aprendiz 10 comentou que “Muito boa; o aprendizado fica mais transparente; consciência do que foi aprendido e do que tenho que estudar por fora”, significando que as cenas de catástrofe mostram ao aprendiz se ele já possui aquele conhecimento ou se será necessário estudar mais sobre o conteúdo em questão.

O aprendiz 19 comentou que “#OC2-RD2: gostei da técnica usada para ensinar e achei que ela poderia ser usada em aula”, indicando a possibilidade de aplicação da técnica em outros tempos e espaços de aprendizagem.

O aprendiz 21 comentou que “A metodologia de ensino foi boa, os desafios foram positivos para ver onde preciso melhorar, porém ficou maçante e cansativo. Se fosse menos horas seria melhor”, apontando que houve um esforço cognitivo elevado, já que muitos conceitos foram abordados num curto espaço de tempo. Isso significa que é preciso rever o plano de fábula e história.

Apesar desta seção não ter discutido os comentários de todos os aprendizes, é possível generalizar a análise do efeito da narratividade da técnica OC2-RD2 sobre a percepção dos aprendizes por conta dos comentários semelhantes.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um relato de experiência no ensino e aprendizagem em área de computação a partir da técnica OC2-RD2, analisando o efeito das narrativas no

processo de aprendizagem, sendo possível verificar pontos positivos do texto narrativo, que propiciaram condições para a aplicação de uma metodologia ativa de aprendizagem. Esta experiência também considera a possibilidade de adoção das estruturas narrativas em outros tempos e espaços de aprendizagem.

No entanto, o grau de sucesso do ambiente de aprendizagem depende da elaboração de um texto narrativo que deve incluir no seu projeto oportunos pontos de interação, favorecendo o processo de aquisição de conhecimento. A elaboração do texto depende dos seguintes planos: (i) conteúdos; (ii) motivações e (iii) fábula e história.

Como resultado desta experiência, sugere-se que novos cursos sejam conduzidos com o apoio das estruturas narrativas OC2-RD2, buscando sempre um planejamento cuidadoso dos percursos narrativos baseados no plano de conteúdos. Instrumentos de avaliação também podem ser adotados para apoiar a análise do efeito da narratividade.

## REFERÊNCIAS

BAL, M. **Narratology: introduction to the theory of narrative**. 2.ed. Toronto: University of Toronto Press, 2009.

GIRAFFA, L. M. M.; MORA, M. da C. **Evasão na disciplina de Algoritmo e Programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno**. In: Tercera Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior, 2013, Ciudad de México, nov. 2013.

MARTIN, R. C. **Agile software development: principles, patterns and practices**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 2003.

SOUZA, E. de; FIALHO, F. A. P. **Teaching skills for the use of active methodologies supported with digital media**. In: VIII Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación, 2018, Guadalajara, v. 1, n. 1, set. 2018.

VEGA, I. S. **Fábulas OCC-RDD: histórias didáticas para ambientes interativos híbridos e presenciais de aprendizagem**. Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 31, p. 105-118, jan./mar. 2016.

VEGA, I. S. **Elaboração de histórias OC2-RD2**. 2018. 60 f. Relatório de Projeto PIPAD 5095 – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

# CAPÍTULO 12

## O IMAGINÁRIO DO “PROFESSOR-HERÓI” NA ESCOLA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2011 E 2016

Data de aceite: 01/09/2020

**Wellington Félix Cornélio**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
(UFTM).

Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/8665388576464165>

Trabalho produzido e apresentado por ocasião do cumprimento de disciplina obrigatória, “Metodologia da Pesquisa”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no primeiro semestre de 2016 e submetido à Editora Atena para publicação do livro “Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente” em 05/06/2020.

**RESUMO:** Este artigo apresenta os caminhos iniciais acerca dos estudos e pesquisas conhecidas pela denominação Estado da Arte, identificando e analisando a discussão do imaginário do “professor-herói” na escola, em produções acadêmicas brasileiras realizadas nos últimos cinco anos, entre 2011 e 2016, especialmente em dissertações e teses. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica em quarenta e um (41) trabalhos, constatando-se que tal temática não é exclusivamente debatida na área da Educação, apesar da sua predominância. Foram observados os pontos comuns e de divergência entre tais trabalhos e ao final, concluiu-se que há pouco aprofundamento em relação à questão do “professor-herói” numa perspectiva crítica, relacionada à constituição

da identidade profissional e pequena produção acadêmica no campo sócio-histórico-cultural e antropológico. Em sua grande maioria, o assunto é abordado de forma alegórica, como adorno ou de uma maneira romântica e idealista (no sentido filosófico), longe da realidade vivida que acontece no cotidiano das escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imaginário. Professor-herói. Educação.

### THE NOTIONAL OF THE “TEACHER-HERO” AT SCHOOL: ACADEMIC PRODUCTIONS BETWEEN 2011 AND 2016

**ABSTRACT:** This article presents the initial paths about studies and research, known as State of the Art, identifying and analyzing the “teacher-hero” notional discussion at school, in Brazilian academic production over the last five years between 2011 and 2016, especially in dissertations and theses. It was used the bibliographical research in forty-one (41) works, evidencing that such theme is not exclusively debated in Education, despite its predominance. It was observed the common points and divergence between these works and at the end, it was concluded that there is little deepening regarding the question of “teacher-hero” in a critical perspective, related to the constitution of professional identity and small academic production in the socio-cultural and anthropological. For the most part, the subject is approached in an allegorical way, as an adornment or in a romantic and idealistic way (in the philosophical sense), far from the lived reality that happens in the daily life of Brazilian schools.

**KEYWORDS:** Notional. Teach-hero. Education.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é identificar e analisar produções acadêmicas brasileiras, particularmente dissertações e teses, realizadas entre os anos de 2011 e 2016, que se referem acerca do imaginário do herói na constituição profissional e identitária do professor. Frequentemente, é perceptível nos cotidianos escolares, de forma inconsciente e mitológica, a figura de um “professor-herói” que desempenha um papel de personagem principal em cena, um “salvador dos problemas socioeducacionais” na Educação Brasileira.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica com o desafio de trilhar os passos iniciais dos estudos conhecidos pela denominação “Estado da Arte”, no intuito de mapear e posteriormente discutir os inúmeros olhares sobre o “professor-herói”, inclusive considerando as indagações que incomodam e motivam nossas investigações relativas ao tema. Descreveremos o caminho percorrido pelas bases de dados, demonstrando os trabalhos que mais se aproximaram de nossas abordagens, as questões e contextos que permeiam os trabalhos identificados, os pontos convergentes e divergentes entre as contribuições dos autores e nossas considerações finais.

## BUSCANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O CAMINHO PERCORRIDO E APONTAMENTOS SOBRE OS RESULTADOS

Foram consultadas através dos sítios eletrônicos, na Rede Mundial de Computadores (Internet), o Portal da CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando dois (02) ou três (03) termos combinados (- professor e herói - ou - imaginário, professor e herói -); perfazendo um total de quarenta e um (41) trabalhos, ressaltando que alguns deles se repetiram em mais de uma base de dados. Vejamos Tabela correspondente a seguir:

BASE DE DADOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
CAPES	2	0	2
GOOGLE ACADÊMICO	8	4	12
BDTD	18	9	27

Tabela 01 – Resultados Preliminares por Base de Dados.

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor, 2016.

A partir da leitura dos resumos e posteriormente da leitura dos referenciais teóricos e conclusões dos textos (à medida que foram se identificando com nossas abordagens), consolidamos sete (07) dissertações, que organizamos para melhor visualização no Quadro

1 e 2, com a respectivas informações principais.

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Estudo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores	Giraldes, Antônio Roberto	Dissertação	USP	2011
A Jornada do Herói: A Narrativa Autobiográfica na Construção da Identidade Profissional do Professor	Bohnen, Neusa Teresinha	Dissertação	UFG	2011
Em Cena: Professores diante da Violência na Escola pelas Lentes do Cinema	Bonneau, Ana Paula Buzetto	Dissertação	UFPB	2012
O Sujeito Professor no Discurso de Autoajuda	Da Silva, Samuel Cavalcante	Dissertação	UFG	2013
Televisão e Formação na Era Digital: Um Exame Crítico das Pretensões Formativas do Programa Salto para o Futuro	Bet, David Silva	Dissertação	UFScar	2015
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Condições de Trabalho Docente do Município de Colombo/PR	Gomes, Eliandra	Dissertação	UFPR	2015
A Percepção dos Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio de um Colégio Público do Paraná sobre o que é Ser Professor	Simões, Reginaldo dos Santos	Dissertação	UNOPAR	2016

Quadro 01 – Produções que se aproximam da temática.

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor, 2016.

<b>Título</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Área</b>
Mestres e Heróis: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores	Kátia Rubio	Educação
A Jornada do Herói: A Narrativa Autobiográfica na Construção da Identidade Profissional do Professor	Dilys Karen Rees	Letras e Linguística

Em Cena: Professores diante da Violência na Escola pelas Lentes do Cinema	Fernando César Bezerra de Andrade	Educação
O Sujeito Professor no Discurso de Autoajuda	Grenissa Bonvino Stafuzza	Estudos da Linguagem
Televisão e Formação na Era Digital: Um Exame Crítico das Pretensões Formativas do Programa Salto para o Futuro	Antônio Álvaro Soares Zuin	Educação
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Condições de Trabalho Docente do Município de Colombo/PR	Maria Aparecida da Cruz Bridi	Sociologia
A Percepção dos Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio de um Colégio Público do Paraná sobre o que é Ser Professor	Okçana Battini	Metodologias Ensino Linguagens e Tecnologias

Quadro 02 – Produções Identificadas: Por Orientador (a) e Área.

Fonte: Dados fornecidos pelo Autor, 2016.

Iniciamos as análises, percebendo de antemão que não foram encontradas teses de doutorado e que o “professor-herói” não é exclusivamente debatido na área da Educação, inobstante a sua predominância. Dentre os temas que correlacionam, de forma acessória ou secundária à discussão, podemos aduzir: Identidade Profissional, Arquétipo do Mito ou Herói, Idiosincrasia, Identidade/Alteridade, Sacerdócio/Missão/Vocação *versus* Vilão (Anti-herói), Violência na Escola, Cinema e Trabalho Docente.

Seguindo a ordem indicada nos quadros, a primeira dissertação, Giraldes (2011) da Universidade de São Paulo problematiza sua pesquisa, considerando que a crise do magistério vai além das questões pertinentes aos baixos salários, pois envolve ainda uma carga identitária do professor, que ultimamente enfrenta dificuldades em encontrar o seu devido lugar dentro da sala de aula e na própria sociedade que ele está inserido. Tal autor defende que o complexo mítico mestre/herói/aprendiz pode “presentificar-se” no trajeto de imagens desse professor, podendo se constituir um grande passo para reconstrução dessa “identidade quase perdida”.

A segunda dissertação, Bohnen (2011) da Universidade Federal de Goiás investiga por meio de narrativas autobiográficas, a construção da identidade profissional do professor, relacionando-as ao percurso arquetípico do herói.

Ato contínuo, Bonneau (2012) da Universidade Federal da Paraíba analisa nos filmes A Onda (2008) e Escritores da Liberdade (2007), como o cinema representa professores

em situação de violência na escola e como cria situações de conflito entre todos envolvidos no processo educacional; reproduzindo a cinematografia hollywoodiana, representações que responsabilizam prioritariamente (se não de modo exclusivo) o docente pela solução das contradições existentes, aproximando-o da imagem do herói. A autora contextualiza, fazendo um contraponto do discurso cinematográfico acerca do papel docente em face à violência na escola.

Da Silva (2013) da Universidade Federal de Goiás (Regional Catalão) propõe analisar os efeitos discursivos de construção identitária, observados no livro de autoajuda “Pais brilhantes, professores fascinantes” de Augusto Cury, buscando também identificar a constituição identitária do sujeito professor. O autor percebe nesse discurso de autoajuda, um professor “que irá revolucionar a educação”, uma espécie de super-herói doce.

Na quinta dissertação, Bet (2015) da Universidade Federal de São Carlos propõe um exame acerca do conteúdo do programa de televisão educativa “Salto para o Futuro, da TV Escola” (Ministério da Educação), o qual identifica a presença de um padrão discursivo, ou seja, “o clichê do professor especialista herói que no futuro, por meio de um salto mágico sobre as contradições históricas e materiais do presente, salvará a educação com o uso da tecnologia”.

Gomes (2015) da Universidade Federal do Paraná discute as relações de trabalho dos professores do Estado do Paraná, especialmente os que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Colombo, mencionando como “complexas as condições de trabalho”, pois ministram aulas de diversas disciplinas em mais de uma escola, cumprindo longas jornadas para garantir uma remuneração digna, reconhecendo implicitamente o “professor-herói” nesse processo de precarização do trabalho docente.

A sétima e última produção acadêmica listada, Simões (2016) da Universidade Norte do Paraná busca compreender o processo de profissionalização do professor, as especificidades do trabalho docente e a sua precarização, a partir da visão de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública no município de Bandeirantes. O autor apresenta durante suas reflexões, a contradição entre o “professor-herói” e o “professor-vítima”, frisando que são vistos pelos alunos, como verdadeiros heróis, por continuarem insistindo com a difícil missão do magistério, mesmo com salários não atraentes.

Passando a uma análise em relação às conexões e pontos convergentes entre os sete (07) trabalhos, podemos concluir de maneira significativa que Giraldes (2011), Bohnen (2011), Bonneau (2012), Da Silva (2013), Bet (2015), Gomes (2015) e Simões (2016), isto é, todos tratam sobre a identidade profissional do professor (constituição da identidade ou constituição identitária).

Giraldes (2011) e Bohnen (2011) destacam sobre o arquétipo do mito/ herói utilizando Campbell (1997) em suas elaborações. A discussão sobre idiossincrasia do professor ressoa em três (03) trabalhos: Giraldes (2011), Bohnen (2011) e Da Silva (2013).

Outro aspecto que nos chamou a atenção, com referência à contradição/dicotomia

entre o imaginário do “professor-herói” e “professor-vítima”, elencada em destacada Obra de Charlot e utilizada no campo teórico em três (03) dissertações: Bonneau (2012), Gomes (2015) e Simões (2016).

Observamos também alguns pontos em que os pesquisadores de maneira evidenciada se divergem. O tema arquétipo do mito/ herói, já acima sugerido, é discorrido por Giraldes (2011) de forma singular, pois defende o resgate da rede de simbolização do mito/herói inerente ao professor, como uma tentativa de se reconstruir o elo perdido de alteridade/identidade (sensibilidade e vivência) entre alunos e docentes.

Quanto à mesma proposição, Bohnen (2011) ressalta que há uma complexidade na constituição identitária e os próprios professores se consideram heróis (e reproduzem tal imaginário). Da Silva (2013) e Bonneau (2012) apresentam críticas à figura do “professor-herói”. O primeiro entende que a atividade de ensinar é dinâmica, em mutação diária e que se trata de um discurso perverso, que não respeita as peculiaridades dos sujeitos professores. A segunda, Bonneau (2012) adverte que tal concepção, prestigia e valoriza o trabalho pedagógico de forma isolada. Simões (2016) destaca que “está em falta o professor humano e profissional”.

Outro ponto divergente percebido, concernente à temática do trabalho docente, é a dicotomia do herói ou vítima, já citada anteriormente. Gomes (2015) observa, conforme o teórico Charlot (2008), que há uma permanente contradição entre ser “professor herói” e ser “professor vítima” (o trabalhador da contradição). Contudo, verifica-se que o pesquisador francês, em produção mais recente, Charlot (2013) aprimora o seu entendimento, o que leva Simões (2016) a sugerir que “não existem culpados ou inocentes e todos envolvidos têm uma parcela de responsabilidade, tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso mapeamento e levantamento bibliográfico revelaram uma riqueza de conteúdo teórico-reflexivo, permitindo-nos uma melhor compreensão em relação aos caminhos iniciais percorridos, no que tange às pesquisas conhecidas pela denominação Estado da Arte. Aliás, com grande satisfação, auxiliaram não somente quanto aos primeiros passos, mas também orientando e guiando os próximos passos a serem trilhados, referentes aos nossos estudos sobre o “professor-herói”.

Apesar dos inúmeros trabalhos que fazem menção a tal matéria, há pouco (ou inexistente) um aprofundamento em relação a questão do “professor-herói” numa perspectiva crítica, relacionada à constituição identitária docente; e conseqüentemente, uma pequena produção acadêmica ligada diretamente a abordagens no campo sócio-histórico-cultural e antropológico.

Grande parte dos trabalhos selecionados apenas identificam a figura do “professor-herói” ou tratam de forma alegórica, como adorno ou de uma maneira romântica e idealista

(no sentido filosófico), longe da realidade vivida e do que acontece no cotidiano das escolas brasileiras.

Desta forma, torna-se mais empolgante e desafiadora a pesquisa do assunto, demonstrando que nossas inquietudes e aflições acadêmicas vêm nos sinalizando em direção a um “caminho novo” a ser desbravado.

## REFERÊNCIAS

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção de Nina Maag. EUA/Alemanha: Constantin Films/ Paramount Pictures, 2008. DVD.

BET, David Silva. **Televisão e Formação na Era Digital**: Um exame crítico das pretensões formativas do Programa Salto para o Futuro. 2015. 187 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BOHNEN, Neusa Teresinha. **A Jornada do Herói**: A narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. 2011. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

BONNEAU, Ana Paula Buzetto. **Em cena**: Professores diante da violência na escola pelas lentes do Cinema. 2012. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, 2008, 17. 30: 17-31.

DA SILVA, Samuel Cavalcante. **O Sujeito Professor no Discurso de Autoajuda**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*) – Departamento de Letras, *Campus* Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

ESCRITORES da Liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção de Danny de Vito, Michael Shamberg, Stacy Sher. Alemanha/EUA: Paramount Pictures, 2007. DVD.

GIRALDES, Antônio Roberto. **Mestres e Heróis**: Mitohermenêutica da Formação da Identidade de Professores. 2011. 133 f. Dissertação. (Mestrado em Cultura, Organização e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOMES, Eliandra. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as condições de trabalho docente do Município de Colombo/PR**. 2015. 160 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SIMÕES, Reginaldo dos Santos. **A percepção dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de um colégio público do Paraná sobre o que é ser professor**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina, 2016.

# CAPÍTULO 13

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUA A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS 3 – SER PROTAGONISTA*

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

### Mayara Mayre Silva dos Santos

Universidade Federal da Grande Dourados –  
Mestranda em Letras FACALE/PPGL  
Dourados – MS  
<http://lattes.cnpq.br/6651603938640005>

### Carla Regina de Souza Figueiredo

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
– Docente no Curso de Letras (hab. Português/  
Inglês)  
Dourados – MS  
<http://lattes.cnpq.br/6172024268154952>

**RESUMO:** A partir das recomendações oficiais, como as trazidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), analisar-se-á como a obra *Português*, da coleção *Ser Protagonista* (BARRETO, et al. 2010), destinada ao 3º ano do Ensino Médio, abordou a temática variação linguística, uma vez que se prevê ao componente curricular *língua portuguesa* a mobilização dos letramentos por meio de textos em que os alunos reconheçam diversas práticas de uso da língua considerando as necessidades de interação nos diferentes contextos de produção. Adotou-se, como parâmetro avaliativo, as perguntas formuladas por Bagno (2007) e Lima (2014) sobre a adequação do tratamento dado pelos livros didáticos aos fenômenos de variação e de mudança linguísticas, além das

contribuições da Sociolinguística. Observou-se que Barreto (et al. 2010) a) utilizaram diferentes gêneros textuais em que as variantes linguísticas representavam situações reais de uso da língua; b) a variação no livro didático não se limitou ao sotaque e ao léxico, uma vez que fenômenos gramaticais também foram contemplados; c) explicitaram que a variação ocorre tanto na fala quanto na escrita; d) exemplificou a variação diatópica por meio de gírias da Língua Brasileira de Sinais; e e) distinguiram a norma-padrão dos usos linguísticos autênticos dos falantes urbanos letrados (norma-culta). Mesmo que *Português* não seja o livro didático adotado na escola, está na biblioteca entre as obras disponíveis para escolha do professor, por isso, acredita-se que o resultado deste texto contribuirá na preparação de aulas de língua portuguesa sobre variação linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Livro didático. Variação linguística. Língua. Ensino.

### LINGUISTIC VARIATION IN HIGH SCHOOL: A PERSPECTIVE OF LANGUAGE TEACHING FROM THE PORTUGUÊS 3 – SER PROTAGONISTA TEXTBOOK

**ABSTRACT:** Based on official recommendations as from by the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017) and the Nacional Curriculum Parameters (BRASIL, 2000), in this text will be analyzed as the Portuguese book, from the collection *Ser Protagonista* (BARRETO, et al. 2010), wich is destined for the 3rd level of brazilian High School, discussed the theme of linguistic variation, since the Portuguese

language curriculum component is expected to mobilize literacies through texts in which students recognize different practices of language use considering the needs for interaction in different contexts of production. It was used as an evaluative parameter the questions asked by Bagno (2007) and Lima (2014) on the adequacy of the treatment given by textbooks to the phenomena of linguistic variation and change as well the contributions of Sociolinguistics. It was observed that Barreto (et al. 2010) a) used different textual genres in which the linguistic variants represented real situations of language use; b) the variation in the textbook was not limited to the accent and the lexicon, since grammatical phenomena were also considered; c) explained that the variation occurs both in the speech and in the writing; d) exemplified the diatopic variation by slang from the Brazilian Sign Language; and e) and distinguished the standard norm from the authentic linguistic uses of literate urban speakers (culture norm). Even if Português is not the textbook adopted at school, it is in the library among the works available for the teacher to choose, therefore so it is believed that the result of this text will contribute to the preparation of Portuguese language classes about linguistic variation.

**KEYWORDS:** High School. Textbook. Linguistic variation. Language. Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um material que norteia o professor nas práticas em sala de aula e colabora com mecanismos capazes de provocar discussões e apropriações de novos discursos linguísticos. Com o auxílio deste material, o professor poderá direcionar suas aulas e refletir sobre as práticas de ensino de variação linguística nos dias atuais, cabendo a ele adaptar as propostas de atividade ao contexto sociocultural de uso de uma língua. As orientações dos documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - conduzem à uma reflexão a respeito da abordagem de aspectos históricos, sociais, culturais e políticos do sujeito no que concerne ao ensino de língua. Eis o que prevê a Base Nacional BNCC:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. Essa competência específica [competência 4 das Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio] indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (BRASIL, 2017, p.486).

[...]

Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-

pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos [língua portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social. Práticas: leitura, escrita, produção de textos e análise linguística/semiótica]. (BRASIL, 2017, p.500).

Diante do exposto, este trabalho visa analisar como a temática variação linguística é apresentada na obra *Português*, da coleção *Ser Protagonista* (BARRETO, et al. 2010), destinada ao 3º ano do Ensino Médio. Trata-se de um livro didático indicado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e por isso, ainda que não fosse o adotado na escola, estava na biblioteca à disposição daqueles que desejassem consulta-lo para a elaboração de aulas de língua portuguesa. Assim, acredita-se que os resultados desse estudo contribuirão com as práticas de ensino-aprendizagem do professor, mesmo que a referida obra não tenha sido revisada e/ou reformulada a partir do que determina a BNCC, em vigor no Brasil desde a sua aprovação em dezembro de 2017.

A edição do LD analisada (2010) consta no Guia do Livro Didático PNLD de 2012 e permaneceu recomendada nos outros que sucederam (2015; 2018). Na resenha da coletânea *Ser Protagonista – Português* (BRASIL, 2011, p.62-66), afirmou-se que, sobretudo no eixo conhecimentos linguísticos, os autores relacionaram conteúdos de linguística e de gramática a fim de promover reflexões sobre o uso da língua, propondo, inclusive, questionamentos acerca de conceitos consagrados da tradição gramatical (BRASIL, 2011, p. 62).

[...] Esse eixo, trabalhado na parte “Linguagem”, considera, na abordagem das normas urbanas de prestígio, o português brasileiro contemporâneo. As atividades tanto exploram os fenômenos de linguagem de uma perspectiva linguística quanto do ponto de vista da gramática tradicional, observando-os em experiências textuais e discursivas autênticas [...]. Nos volumes 2 e 3, no box “diversidade” e, eventualmente, no box “anote” são introduzidas considerações a respeito da variação linguística. (BRASIL, 2011, p.65-66)

Considerando também que estudos apontavam a recorrência de discussões acerca da variação linguística limitada às variedades rotuladas como rurais/caipiras (a exemplo dos quadrinhos do Chico Bento), decidiu-se analisar o LD *Português* (BARRETO et al. 2010) a fim de avaliar como o uso efetivo do português era abordado na referida obra.

## 2 | METODOLOGIA

Para direcionar a análise do LD *Português* (BARRETO et al. 2010) quanto ao enfoque dado ao tema variação linguística, usou-se como parâmetro um rol de perguntas sugeridas por Bagno (2007) e Lima (2014), que Moura e Figueiredo (2017, p.88) organizaram numa ficha analítica, tal como se demonstra a seguir.

Referência bibliográfica da obra “X”		
PERGUNTA	SIM	NÃO
01. O livro didático trata da variação linguística?		
02. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de língua que existe no Brasil?		
03. O tratamento se limita às variedades rurais e/ ou regionais?		
04. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos escolarizados)?		
05. O livro didático separa a norma-padrão da forma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?		
06. O tratamento da variação no livro didático fica limitada ao sotaque e ao léxico ou também aborda fenômenos gramaticais?		
07. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do certo e do errado?		
08. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como um lugar de erro?		
09. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística?		
10. O livro didático apresenta a variação linguística apenas para dizer que o que vale mesmo, no final das contas, é a norma-padrão?		
11. A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada?		
12. A terminologia utilizada pelo livro se adéqua aos padrões científicos ao mesmo tempo em que é acessível ao aluno?		
13. Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas, em situações reais de uso?		
14. Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do português brasileiro (PB)?		

Ficha analítica da obra “X”

Fonte: Moura e Figueiredo (2017, p.88) a partir de Bagno (2007, p.125-139) e Lima (2014, p.123).

A partir das contribuições da Sociolinguística, observou-se como cada questão “foi respondida” positiva ou negativamente durante a análise do LD selecionado.

### 3 I A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LD PORTUGUÊS

A temática variação linguística é abordada na obra *Português* (BARRETO et al. 2010), de maneira explícita, em três momentos. No primeiro, apresentam-se três textos com pontos de vista distintos acerca a existência ou não de uma “língua brasileira”, discussão fomentada sobre: Em que circunstâncias devemos considerar as formas de falar uma língua como variantes e, por essa razão, mantermos o mesmo nome para estas maneiras que apresentam diferenças fonéticas, lexicais e/ou morfossintáticas? Talvez, a política linguística, reflexo de como o Estado delibera sobre as línguas e os seus usos na sociedade, seja o argumento central para tal questão. Após a leitura dos textos, o LD sugere um debate que apreende desde a compreensão dos textos e os resultados de pesquisas acerca das diferenças linguísticas entre o uso do português no Brasil, em Portugal e em países africanos ao posicionamento dos alunos a respeito do idioma falado no território brasileiro não ser mais denominado língua portuguesa.

#### Debate

1. Reúna-se em grupos de até cinco alunos. Identifique, entre os textos lidos, aqueles que se mostram favoráveis à distinção de uma língua brasileira e os que a consideram uma variedade da língua portuguesa. Localize os trechos que explicitam esse ponto de vista.
2. Que justificativas são apresentadas para sustentar cada um dos posicionamentos?
3. Releia o quadro apresentado no texto 2. Pesquise outras diferenças linguísticas entre Brasil, Portugal e países africanos e complemente o quadro em seu caderno. Para isso, consulte sites, livros, dicionários, revistas e jornais.
4. Discuta com seu grupo: as diferenças observadas constituem um empecilho para a interação entre falantes brasileiros, portugueses e luso-africanos? Por quê?
5. Com base nas reflexões anteriores, o grupo deve definir seu posicionamento a respeito da questão: O idioma falado no Brasil deveria se chamar língua brasileira?
6. Com a ajuda do professor, o debate será ampliado para toda a classe. Cada grupo deverá apresentar aos demais sua conclusão e os argumentos que a justificam, citando trechos dos textos lidos, além de outros teóricos e exemplos.

Fonte: Barreto (et al. 2010, p.249).

Noutra ocasião, quando o conteúdo “termos integrantes da oração” é estudado, o trecho do romance “*Outsiders: vidas sem rumo*” de Susan E. Hilton serve de pretexto para que a dinamicidade da língua seja trazida novamente para a sala de aula. Na narrativa, a descrição de um conflito social entre jovens de classe média baixa de Oklahoma (EUA), no final de década de 1960, e os garotos ricos; cada grupo reconhecido não só pela maneira de se vestir como pelo comportamento linguístico divergente ao adotarem gírias que os identifiquem como pertencentes a um grupo que não outro. Nesta unidade, evidencia-se, a partir da variação diastrática, o quão o locutor, o interlocutor, a mensagem e o canal

interferem no processo comunicativo. Em excertos do romance, observa-se na fala dos personagens o uso dos pronomes pessoais exercendo a função de complemento verbal (ex. *Eu já tinha visto ela antes [...] Eu sempre tinha achado ela orgulhosa*). No item denominado “Anote”, os autores do LD ressaltam que mesmo sendo consideradas inadequadas em situações formais, em gêneros textuais como e-mails e bilhetes, falantes cultos também podem usar, na modalidade escrita, construções sintagmáticas como “eu vi ela” ao invés de “eu a vi”. Aqui, duas observações: a) a preocupação dos autores em demonstrar que “diferentes variedades linguísticas apresentam comportamentos sintáticos distintos, com regras próprias de funcionamento” (BARRETO et al. 2010, p.273) tanto na oralidade quanto na escrita; e b) apresentação do conceito de “variedades urbanas de prestígio” (BARRETO et al. 2010, p.273) como sinônimo de usos linguísticos autênticos das falantes urbanos letrados, ou seja, de norma-culta, segundo Bagno (2013, p.61).

Na proposição de texto, solicitam ao aluno uma entrevista semi-dirigida (formular 05 questões) sobre o perfil do adolescente brasileiro hoje. Após a coleta do depoimento, o entrevistador é instruído a transcrever trechos que julgar interessantes e retextualizá-los, de modo a articula-los num texto contínuo. Cumprida esta etapa, apresentar o resultado da atividade ao entrevistado, que avaliará se as marcas linguísticas reveladoras de sua identidade e as informações necessárias para a compreensão do seu discurso foram preservadas. Deste modo, a seleção das atividades presentes no livro menciona conceitos que levam o aluno a perceber no estudo da língua a marcação cultural dos falantes, mostrando que, do ponto de vista sintático, morfológico e fonético, pode-se existir diversidades linguísticas de acordo com o contexto sociocultural de cada indivíduo. Neste sentido, Lyons (2009) corrobora:

Na medida em que expressamos a nossa personalidade e individualidade em nosso comportamento linguístico, fazemo-lo em termos de categorias sociais que estão codificados por assim dizer, na variação linguística na comunidade na qual somos membros. Além disso, o significado social atribuído às variáveis de sotaque e dialeto é determinado, na maioria das vezes, pelo que chamamos de estereótipos. (LYONS, 2009, p. 205).

Logo, as atividades propostas no LD conduzem o aluno a pensar a respeito das situações formais e informais de uso da língua, conduzindo-o a uma reflexão acerca da variação dos elementos linguísticos (utilizados nos gêneros textuais falados ou escritos) de acordo com o contexto cultural de pertencimento do sujeito enunciador.

Com o *feedback*, a reescrita do texto pode ser realizada. Trata-se de uma tarefa profícua para abordar fenômenos linguísticos decorrentes da variação diafásica (uso que cada falante da língua faz de acordo com o grau de monitoramento – formal ou informal – que ele confere à comunicação verbal) e da variação diamésica (manifestação da língua falada ou escrita como meio eleito para a produção de uma mensagem), uma vez que diferentes gêneros textuais (elaboração de questionário, entrevista e textualização elaborada pelo

repórter/aluno) na realização do exercício.

Para tratar da variação diatópica, ou seja, daquela verificada por meio da comparação entre os modos de utilizar uma mesma língua em lugares diferentes (espaço geográfico), a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é tomada como pretexto para o ensino deste conteúdo. Os autores do LD esclarecem que

Assim como o português falado, ela [libras] também apresenta variações regionais, sendo possível em alguns casos identificar a origem geográfica de um surdo pela maneira como ele gesticula. Os sinais de Libras são formados por uma associação de cinco parâmetros: a configuração das mãos (formas produzidas pela mão predominantemente ou por ambas), o movimento (o sinal pode ser feito em ponto fixo ou apresentar movimento), as expressões faciais e corporais (elas dão a entonação aos sinais), a orientação (direção para onde as mãos e o rosto se dirigem) e o ponto de articulação (local onde é feito o sinal – tocando uma parte do rosto/corpo ou em um espaço neutro). A variedade ocorre quando há diferença em pelo menos um desses parâmetros entre as comunidades linguísticas. (BARRETO et al. 2010, p.288).

A escolha da Libras é salutar não só por referendar a noção de heterogeneidade inerente a qualquer língua em uso como para apreender que cada variedade tem características peculiares capazes de diferencia-las dos outros “modos de falar”, neste caso pronunciadas por gestos, uma mesma língua. Em trechos de uma reportagem sobre as variações e as gírias em libras, os alunos perceberão, por exemplo, que mesmo num universo sem sons, há regionalismos no sortido espectro de variantes em forma de gesto. Entre as atividades previstas, a consulta ao Dicionário *on line* de Libras (<http://www.acesobrasil.org.br/libras/>) a fim de que pesquisassem alguns sinais e procurassem estruturar um pequeno diálogo, que seria exposto na sala de aula. O LD, além de proporcionar ao consultante uma discussão sobre variação linguística em outra língua que não a portuguesa, não limita as variedades regionais aos exemplos de diferenças lexicais e fonéticas do português. E mais, conduz os discentes a uma experiência de contato linguístico com Libras, sinalizando, de algum modo, a pluralidade de línguas existentes no Brasil.

No capítulo 32, que objetiva revisar os pronomes pessoais e as regras de colocação pronominal tanto na norma-padrão quanto em outras situações de uso cotidiano da língua portuguesa, o LD mostra-se coerente entre o que diz sobre variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática. Ao traçar um paradigma entre o que prescreve a norma-padrão e o que usa, tanto na oralidade quanto na escrita, a parcela letrada da sociedade, legitima um processo de variação que, futuramente, poderá representar mudanças de regras do português, tal como se observa quanto ao uso do sintagma nominal “a gente” como indicativo da primeira pessoa do plural e do pronome de tratamento “você” para se referir a segunda pessoa do pronome pessoal do caso reto.

Quando determinados usos não normativos passam a ser usados por falantes urbanos escolarizados, eles deixam de ser percebidos como “erros” e se incorporam às variedades de prestígio. (BAGNO, 2007, p.117).

Disponibilizar aos alunos não só o padrão é corroborar com o que já dizia Bagno:

[...] devemos lutar para criar uma pedagogia da variação e da mudança linguística, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante, sujeita às vicissitudes e peripécias da vida em sociedade. Em vez de tentar ensinar somente a regra A ou somente a regra B, como se elas fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas. (BAGNO, 2007, p.116).

[...] Os livros didáticos de língua portuguesa têm avançado muito na incorporação dos novos conceitos de educação linguística propostos nos últimos vinte anos ou mais. No entanto, as abordagens que eles oferecem das questões de variação e mudança linguística ainda são falhas e distorcidas (BAGNO, 2007, p. 140).

Veja um trecho do LD sobre a colocação pronominal condizente com o que postulou Bagno (2007).

Ao estudar as classes de palavras, você aprendeu que os **pronomes pessoais**, que designam as pessoas do discurso, dividem-se em casos **retos** e **obliquos**. Veja o quadro.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Atonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

O português do Brasil conta ainda com *a gente*, que indica a primeira pessoa do plural; e *você(s)*, indicativo da segunda pessoa, classificado como pronome de tratamento.

Nas variedades urbanas de prestígio, os pronomes pessoais do **caso reto** ocupam nas orações a função de **sujeito**: “Eu já estudei”, “Ela chegou”, “A gente vai ao cinema”, etc. Mais raramente, aparecem também como **predicativo**: O melhor de tudo é **ele**.

Os do **caso oblíquo** são empregados fundamentalmente como **complementos verbais**, mas podem também ocupar a função de **adjunto adnominal** e de **sujeito**. Observe:

Funções sintáticas dos pronomes oblíquos nas variedades urbanas de prestígio	
Argumento	Exemplo
objeto direto	As pessoas <i>me</i> julgam sem saber dos fatos.
objeto indireto	Emprestei <i>lhe</i> meu caderno com as anotações.
adjunto adnominal	O namorado olhou para a garota e tomou <i>lhe</i> as mãos. ( <i>lhe</i> = da garota)
sujeito (de verbo no infinitivo)	Façam <i>-no</i> comer. (= Façam com que ele comal)

Fonte: Barreto (et al. 2010, p.338).

Percebe-se, ao longo dos capítulos, que os autores do LD se preocuparam em distinguir norma-padrão (sem realizar referência valorativa à norma-padrão) da variedade tratada por eles como “variedade urbana de prestígio”. Bem como Faraco (2008, p.73) postula: a norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”, pois a “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p.40). Assim, percebe-se que a língua é determinada não apenas pelos padrões existentes, mas estabelece uma conexão entre o seu uso e o contexto sociocultural de cada indivíduo.

No **uso cotidiano da língua**, é comum os falantes utilizarem construções que não estão de acordo com as regras de **regência** e **concordância** da variedade padrão. Isso acontece, inclusive, em situações discursivas mais formais envolvendo falantes considerados cultos. Esses usos indicam que determinadas construções sintáticas fixadas na variedade padrão não correspondem às atuais variedades urbanas de prestígio. (BARRETO et al. 2010, p.335).

Ainda sobre a colocação pronominal na língua cotidiana, os autores do LD selecionam um artigo de Bagno (2009) intitulado “Deixa eu ser brasileiro”, em que o linguista questiona o “apego” excessivo às regras da norma-padrão por parte de revisores de texto em detrimento do que afirma ser um modo próprio do falar do brasileiro. Assim, enfatizam que o emprego dos pronomes e a escolha de determinadas colocações frasais geram comportamentos distintos tanto na escrita como na fala. Eis alguns exemplos: a) a preferência pelo verbo “ter” ao invés de “haver” na formação do mais-que-perfeito composto (ex. tinha visto; tinha dito, tinha falado) e b) o uso do pronome oblíquo antes do verbo (próclise). Após alguns exercícios de compreensão e interpretação do texto, Barreto (et al. 2010) acrescentam:

No português brasileiro, há marcada preferência pela próclise, inclusive nos casos em que a gramática normativa recomenda a ênclise. A mesóclise vem caindo em desuso e tende a ser considerada um arcaísmo pela maior parte dos falantes.

No entanto, as prescrições da gramática normativa quanto à colocação pronominal ainda gozam de enorme prestígio social, sendo tomadas por certos setores da sociedade como o “português correto”. Por isso, é importante conhecer essas regras e saber utilizá-las quando o contexto de uso da língua assim o exigir. (BARRETO et al. 2010, p.343).

Assim, não se deve eleger a forma prescrita nas gramáticas normativas como a única a ser ensinada na escola, ao contrário, é necessário que se promova o acesso às diferentes variedades de uma mesma língua, pois isto oportunizará ao aluno um uso mais consciente e reflexivo do código eleito como instrumento comunicativo.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que os autores de *Português a*) utilizaram diferentes gêneros textuais em que as variantes linguísticas representavam situações reais de uso da língua; b) a variação no LD não se limitou ao sotaque e ao léxico, uma vez que fenômenos gramaticais também foram contemplados; c) explicitaram que a variação ocorre tanto na fala quanto na escrita; d) exemplificou por meio de gírias da língua brasileira de sinais (Libras) a variação diatópica; e e) distinguiram a norma-padrão dos usos linguísticos autênticos dos falantes urbanos letrados (norma-culta).

Embora o LD analisado não tenha cumprido todos os requisitos apontados por Bagno (2007) e Lima (2014) tais como a abordagem do fenômeno da mudança linguística, a presença de outras línguas no território brasileiro (as dos indígenas e as dos povos que migraram para o Brasil), que inclusive em decorrência do contato linguístico interferiram no português, e a constância na obra da temática variação; *Português* traz produtivas atividades que fomentam um olhar heterogêneo e funcional sobre a língua em uso. De acordo com Bagno (2007), faz-se necessário trabalhar com textos que retratem a diversidade do português brasileiro, evidenciando a realidade linguística do país, sabendo-se da existência de variações da língua em todas as comunidades de fala.

Deste modo, o tratamento com a variação linguística no LD estudado não se restringiu às variedades rurais e/ou regionais e apesar das terminologias utilizadas e abordagens de tópicos gramaticais para o ensino/estudo da língua, houve esforço por parte dos autores para abranger a diversidade linguística no Brasil - um ponto inicial para tentar extinguir o preconceito linguístico entranhado em nossa cultura.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino do português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012, p.146-193.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARRRETO, Ricardo Gonçalves; MARTINS, Matheus; STRECKER, Heidi; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; PRADO, Manuela; CLETO, Mirella L.; BERGAMIN, Cecília. **Português, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2010. (Coleção *Ser Protagonista*).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 02 maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2018: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 de Junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; MOURA, Thaís Cristina de Almeida. Pra variar...o ensino da língua portuguesa em foco. In. GAMA, Anailton de Souza; GALINDO, Cláudia Sabbag Ozawa; BRITO, Ireni Aparecida Moreira (orgs.). **Práticas de língua, linguagem e literatura**. Nova Andradina: Gama Editorial, 2017, p.78-100.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação Linguística e os livros didáticos de português. In. MARTINS, Marcos Antônio; VIEIRA, Sílvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p.115-131.

LYONS, John. **Língua(gem) e linguística**: uma introdução. Tradução: Marilda Winkler Averbug. Clarisse Sieckenius de Souza. -- [ Reimpr. ]. Rio de Janeiro: LTC. 2009.

# CAPÍTULO 14

## BRINQUEDO TERAPÊUTICO: PROJETO DESENVOLVIDO POR ALUNOS DA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

### **Gabriella Rocha de Moura Vicente**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Itapetininga - São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0003-3346-2730>

### **Pamela Bruna Correa**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Itapetininga - São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0002-5193-0190>

### **Lorena de Godoi Montes**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Itapetininga- São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0002-4646-5156>

### **Aline Grazielle Godoy Duarte**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Itapetininga – São Paulo  
[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/  
PKG\\_MENU.menu?f\\_  
od=893224A1C44E1B8576FF9C47E13C8009#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_od=893224A1C44E1B8576FF9C47E13C8009#)

### **Isabella Victória dos Santos Passarinho**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Campina do Monte Alegre – São Paulo  
<https://orcid.org/0000-0001-9594-3703>

### **Sthefânia Carla dos Santos Almeida**

UNIFSP - Centro Universitário Sudoeste  
Paulista  
Itapetininga - São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/9594148136481977>

**RESUMO:** O brinquedo terapêutico (BT) é uma ferramenta lúdica que facilita a comunicação com a criança hospitalizada. Objetivo: demonstrar como foi desenvolvido o projeto de construção de BT por graduandos de uma universidade. Metodologia: relato de caso. Desenvolvimento: os alunos em grupos, desenvolveram os BT baseado em estudo de caso; o projeto teve duração de 20h. Os alunos foram receptivos à proposta e desenvolveram diversas habilidades e a humanização na enfermagem **PALAVRAS-CHAVE:** Educação em saúde. enfermagem pediátrica. criança hospitalizada. jogos e brinquedos.

### **THERAPEUTIC TOY: PROJECT DEVELOPED BY UNDERGRADUATE NURSING STUDENTS AT A UNIVERSITY IN THE INTERIOR OF SÃO PAULO**

**ABSTRACT:** The therapeutic toy (BT) is a playful tool that facilitates communication with the hospitalized child. Objective: To demonstrate how the project of BT construction was developed by undergraduates of a university. Methodology: case report. Development: students in groups developed BT based on case study; The project lasted 20h. The students were receptive to the proposal and developed various skills and humanization in nursing.

**KEYWORDS:** Health education. pediatric nursing. hospitalized child. games and toys.

## JUGUETE TERAPÉUTICO: PROYECTO DESARROLLADO POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA EN UNA UNIVERSIDAD DEL INTERIOR DE SÃO PAULO

**RESUMEN:** El juguete terapéutico (BT) es una herramienta lúdica que facilita la comunicación con el niño hospitalizado. Objetivo: demostrar cómo el proyecto de construcción BT fue desarrollado por estudiantes universitarios de una universidad. Metodología: reporte de caso. Desarrollo: los estudiantes en grupos desarrollaron BT basado en estudios de caso; El proyecto duró 20h. Los estudiantes fueron receptivos a la propuesta y desarrollaron diversas habilidades y humanización en enfermería.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación en salud. enfermería pediátrica niño hospitalizado juegos y juguetes.

### 1 | INTRODUÇÃO

Os cuidados de enfermagem a uma criança doente, independente da fase que se encontra, é de muita valia para sua recuperação. Logo que, o profissional deve ter, além do conhecimento teórico frente a determinada patologia, domínio da prática e cuidado humanizado, para evitar possíveis traumas futuros. Além disso, deve-se compreender as necessidades emocionais da criança, estabelecendo vínculos com seus familiares durante o processo saúde-doença. (PEREIRA, VIEIRA, SILVA. 2006)

Brincar é uma necessidade natural da criança, os profissionais de enfermagem devem sensibilizar e adequar a assistência para a realização do brincar e, sem afetar o atendimento, as brincadeiras podem facilitar o tratamento. A ausência do brincar poderá desenvolver uma diversidade de alterações comportamentais entre elas modificação do sono, irritabilidade constante, choro, ansiedade, alteração alimentar, interferindo assim no processo de sua recuperação. (MAIA, RIBEIRO, BORBA. 2008)

O brinquedo terapêutico é um instrumento desenvolvido que permite atuar de forma positiva durante a trajetória da criança no hospital. Obtendo assim uma resposta da criança a melhor adesão ao tratamento. Sendo assim, capaz de reduzir a ansiedade, o estresse, os traumas gerados durante o processo de hospitalização. (FONTES, et al. 2010)

Embasado na necessidade do futuro profissional da enfermagem aprender sobre a importância do brincar como meio importante no tratamento de patologias infantis, com a finalidade de minimizar a dor e ansiedade causada pelo tratamento médico foi desenvolvido o projeto “Aprendizagem através da construção de brinquedo terapêutico”.

Desta forma o objetivo deste artigo é demonstrar como foi desenvolvido o projeto de construção de Brinquedo Terapêutico aplicado aos graduandos do 4º ano do curso de Enfermagem de uma universidade do interior de São Paulo, na cidade de Itapetininga.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A introdução de brinquedo terapêutico na assistência interfere significativamente na vida da criança, de forma positiva e esses benefícios refletem não somente na infância e sim em toda a vida. Além da melhora na comunicação e no reconhecimento de sua própria identidade o brinquedo pode ter a função de adaptar a criança naquela nova fase que se encontra, reduzindo assim o trauma que muitas crianças desenvolvem no processo de reabilitação hospitalar. (LEMOS, et al. 2010)

O brinquedo terapêutico é um facilitador desse processo, ele, além de aliviar a ansiedade dentro de uma situação que foge do contexto típico do cotidiano da criança, também ajuda ela a se adaptar a essa nova condição, fazendo uma atividade comum do dia a dia dela: brincar. E, brincar é importante para ela, e a equipe deve estar atenta a essa necessidade pois quando não tem essa atividade pode ocasionar transtornos como: distúrbios do sono, inquietação, agressividade, fuga de atividades sociais e fragilidade na realização de atividades essenciais do dia a dia dela. (CINTRA, SILVA, RIBEIRO, 2006)

## 3 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência.

Campo de Experiência

Foi proposto aos alunos de uma Universidade do interior de São Paulo na cidade de Itapetininga, graduandos do 7º termo de Enfermagem a criação de grupos para o desenvolvimento de um Brinquedo Terapêutico, durante disciplina Saúde Da Criança e do Adolescente II. A proposta inicial era a elaboração de um projeto de um brinquedo que pudesse ser usado durante a hospitalização da criança, que tivesse a possibilidade de tornar o momento de fragilidade da criança e família em um momento divertido e que o ambientasse a situação em forma de brincadeira.

A elaboração do projeto consistia em cinco fases.

Primeiramente, a classe foi dividida em 06 grupos, os quais pesquisaram quais são os principais motivos que levam à internação na infância. Logo depois, começaram a discutir o que poderia ser feito como brinquedo para amenizar a situação. Na terceira fase, eles elaboram um projeto teórico justificando a escolha do brinquedo e contendo o protótipo do mesmo. Na quarta fase, o grupo construiu o brinquedo terapêutico de acordo com o protótipo. E na etapa final, cada grupo apresentou aos colegas de sala de aula o brinquedo terapêutico e explicando como funcionava e quais foram as justificativas para a confecção dele.

## 4 | RESULTADOS

No início a aceitação dos alunos pode ser considerada mediana, muitos ficaram assustados com as etapas a serem seguidas e encaram a atividade como alta complexidade. Porém, ao realizar o brinquedo eles se motivaram muito, criaram brinquedos muito diversificados, com ideias inovadoras e de fácil implementação.

Todos os grupos conseguiram desenvolver o projeto proposto.

Durante a apresentação todos se mostraram orgulhosos e satisfeitos com o que produziram, com a real intensão de implementação daquele brinquedo na realidade da assistência de saúde, também foi observado o olhar diferenciado que adquiriram, porque observaram situações que até então não tinham prestado atenção e com a proposta da atividade pedagógica treinaram um olhar crítico-reflexivo, sobre situações praticas do dia a dia que podem ser amenizadas e melhoradas para bem estar do paciente.

Foi primordial a abordagem aos graduandos o desenvolvimento de um Brinquedo Terapêutico ainda na graduação, motivando um olhar diferencial frente as crianças. Estimulando a refletir em conseqüências futuras de um trauma adquirido na infância pode levar a problemas na adolescência/vida adulta, além de que uma simples brincadeira pode facilitar o tratamento da criança.

## 5 | CONCLUSÃO

Todavia a metodologia diferenciada, como o projeto da construção do brinquedo terapêutico, torna-se fundamental como meio de aprendizagem na graduação da área da saúde. Capacitando os estudantes para o desenvolvimento teórico e prático, frente à assistência prestada à criança hospitalizada, ou que necessite de intervenções de saúde. Onde o enfermeiro responsável pelo setor poderá capacitar seus colaboradores a execução da prática. Prestando assim uma assistência humanizada. (LEMOS, et al, 2010)

## REFERÊNCIAS

PEREIRA, C. M. S.; VIEIRA C. R., DA SILVA, A. C.; O ensino do brinquedo/brinquedo terapêutico nos cursos de graduação em enfermagem; **Revista Brasileira de Enfermagem** ; São Paulo:2006,.4p.

MAIA, E. B. S.; RIBEIRO, C. A.; BORBA, R. I. H.; Brinquedo terapêutico: benefícios vivenciados por enfermeiras na prática assistencial à criança e família; **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre (RS) 2008 mar;29(1):39-46.

FONTES, C. M. B., MONDINI, C. C. S. D., MORAES, M. C. A. F., BACHEGA, M. I., MAXIMINO, N. P.; Utilização do brinquedo terapêutico na assistência à criança hospitalizada; **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.95-106, Jan.-Abr., 2010.

LEMOS, L. M. D. ; et al. Vamos cuidar com brinquedos? . Brasília, **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília: 2010, nov-dez; pag. 63-66: 950-5.

# CAPÍTULO 15

## CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA VIGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

Data de aceite: 01/09/2020

**Rosimeire Ferreira Diniz**

Universidade de Uberaba  
Uberaba - MG

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para aprovação na Disciplina Pesquisa em Educação sob orientação do professor Prof. Dr. Orlando Fernandes Aquino.

**RESUMO:** Este artigo tem objetivo de levar reflexão de como aplicar teoria de Vygotsky na educação infantil. O desenvolvimento escolar envolve métodos e técnicas que os docentes aplicam para facilitar o aprendizado, portanto abordar esse assunto é extremamente fundamental. O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky desenvolveu um conceito de aprendizado que cooperou com o aprendizado infantil. O método é conhecido como “A Zona Desenvolvimento Próximo” que incentiva o aprendizado em troca de experiências, com tudo o aluno que consegue aprender com auxílio de alguém faz parte dessa teoria. Aqueles que não necessitam de acompanhamento, define como Funções Reais do qual são mais desenvolvidas. Ao elaborar essa teoria contribui com aprendizado de forma igualitária sem descartar as possibilidades e capacidades das crianças, são técnicas que facilitam o dia-dia docente e cooperam com desenvolvimento social.

**PALAVRAS - CHAVE:** Vygotsky; Teoria Vygotsky, Zona Desenvolvimento Próximo, Educação Infantil.

### CONTRIBUTION OF VIGOTSKIANA THEORY FOR EDUCATION: THE NEXT DEVELOPMENT ZONE

**ABSTRACT:** This article is intended to take reflection of how to apply theory of Vygotsky in early childhood education. The school development involves methods and techniques that teachers apply to facilitate learning, therefore approach this subject is extremely important. The psychologist Lev Semenovich Vygotsky developed a learning concept that cooperated with the children's learning. The method is known as “the Next Development Zone” that encourages learning in exchange of experiences, with all students who can learn with the aid of someone is part of this theory. Those that do not require monitoring, defines how real functions which are more developed. In elaborating this theory contributes to learning equally without discarding the possibilities and capacities of children, are techniques that facilitate the day-day teaching and cooperate with social development.

**KEYWORDS:** Vygotsky; Vygotsky Theory, Development Zone Next, Early Childhood Education.

Quando falamos sobre educação tratamos de ensino, em como esse ensino será aplicado com teorias e práticas que cooperam com desenvolvimento e facilitam aprendizado.

Esse artigo tem o intuito elucidar em como a teoria de Vygotsky contribui na educação.

Educação é garantir aprendizado e solucionar problemas que impedem o desenvolvimento infantil, essa é uma questão que diariamente os educadores buscam solucionar. O principal obstáculo encontrado pelos educadores é aplicar ensino e desenvolvimento no comportamento das crianças, permitindo que o relacionamento seja coletivo.

Portanto com esses obstáculos podemos aplicar a teoria desenvolvida pelo Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo que foi o primeiro definir o conceito intelectual da criança através da interação social. Como tinha perfil marxista utilizou psicologia em suas obras como ferramenta e método de aprendizado, isso surgiu devido às deficiências das crianças ao iniciar os estudos.

Para ele a teoria sobre determinado assunto, poderia gerar consequências psicológicas caso afetasse as capacidades intelectuais. O importante não é as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas as diferenças deles. O ritmo individual pode parecer desafiador e temeroso para os docentes, porém as trocas de experiência entre os alunos enriquecem o aprendizado.

[...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente." (LEV VYGOTSKY, 1991. p.97)

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) defendia que crianças mais adiantadas deveriam conviver com aquelas que enfrentavam dificuldades, sendo assim ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O Primeiro é chamado de real e engloba as funções mentais que já são desenvolvidas, atividades e habilidades adquiridas pelas crianças.

Vygotsky batizou o segundo nível como proximal, conseqüentemente esse nível foram conceituados com o termo Zona de Desenvolvimento Próximo, justamente pelo fato que o segundo nível desenvolve potencial, isso significa que quando a criança não consegue fazer determinada tarefa sozinha, consegue com auxílio de alguém.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky 1989, p. 97)

O período da infância é um conjunto de relações psicológicas, (percepção, memória, fala e pensamento) essas funções não é uma descrição das qualidades da criança, mas relato do seu desenvolvimento no ambiente que vive. A Zona de Desenvolvimento Próximo é utilizada para diferentes análises em desenvolvimento psicológico, uma é identificar interações sociais que ocorrem em mudanças de períodos, e outro é estado psicológico da

criança durante essa transição.

Diante dessas percepções o docente deve aplicar estratégias que levam o aluno tornar-se independente, com autonomia e que estimule o conhecimento potencial, criando uma zona de desenvolvimento próximo. Ou seja, estimular trabalhos em grupos, brincadeiras e usar técnicas que facilitam o aprendizado, dessa forma irão diminuir sensação de impotência, incapacidade, fracasso e solidão dos alunos que fazem parte desse conceito.

Importante ressaltar que o docente deve permitir que o aluno participe ativamente das atividades e que tenha cooperação de todos. Outro detalhe é sempre incentivar curiosidade e desafios para que ocorra colaboração e participação de todos.

Vygotsky destaca que aprendizado só corre quando vivemos uma experiência social, através dela temos uma interação entre linguagem e ação, para que isso ocorra deve estar dentro da zona de desenvolvimento próximo. O ambiente deve ser democrático e tendo relação de igualdade entre os alunos, para que os mais desenvolvidos tenham relações positivas e possam sustentar o seu desenvolvimento e dos colegas.

O nível real do aluno não deve permanecer, deve haver transformações e ações que potencializam suas capacidades e desenvolvimento pessoal. Deve ter compreensão diante das diferenças, erro e também nas contradições.

A principal movimentação e consciência que o docente deve saber é que não devem ensinar o que conseguem aprender sozinho. Mas fazer que os conhecimentos adquiridos possam evoluir e tornarem-se científicos pelo ensino, dessa forma o docente cumpriu seu papel.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi ressaltada nesse artigo a teoria de Vygotsky é de extrema importância no desenvolvimento educacional na prática pedagógica. O professor é apenas condutor durante as atividades, dessa forma o aluno coloca em prática suas potencialidades.

Para que o aprendizado aconteça à interação social é uma das principais características dessa teoria, do qual não há valorização do intelecto daqueles que são mais avançados. Porém há interação que cooperam que aqueles que se encontra com mais dificuldades consigam aprender com igualdade.

Essa teoria faz com que o ambiente pedagógico se renove sempre assim buscando formas de facilitar o aprendizado, colocando em prática o conhecimento teórico. Dessa forma os educadores conhecem o perfil de seus alunos e contribuem com sua independência social e incentivam o trabalho coletivo.

Além de esclarecer e dar métodos que facilitam o dia-dia dos educadores, essa teoria traz uma reflexão de como a educação pode transformar cidadão que possam conviver com nível intelectual diferente. E crescer acreditando que podem melhorar suas potencialidades

psicológicas em sociedade independente das diferenças, portanto o professor irá ser o mediador desse aprendizado, desenvolvendo estratégias respeitando as limitações e capacidades de cada aluno e colaborando com sua independência.

Vygotsky esclarece que ao lidar com crianças, devem adotar técnicas e métodos como brincadeiras, trabalhos em grupo e principalmente permitir que o erro aconteça, dessa forma além de incentivar o aluno em sua capacidade psíquica mostra que aprendizado só acontece se houver interação.

Essa e outras teorias contribuem com desenvolvimento psicológico e social e deixa como reflexão que não é o ritmo de cada um que deve estar em foco, mas que todos tenham acesso à mesma educação independente do nível social e cultural sem descartar suas capacidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivany Lima de. Aprendizagem e desenvolvimento da criança segundo as teorias de Vygotsky. **Portalwebartigos**. 18 de novembro de 2013. Disponível em <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/4ce/193/5884ce19304bc489297395.pdf> . Acesso em: dezembro de 2017.

OLIVEIRA, Cláudia de Cunha Monte, SILVA; Eliane Campos da. Vygotsky e a educação. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ.*, Vitória- ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/5808/4248>. Acesso em: dezembro de 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *UNESP Bauru. Psicol. estud.* vol.16 no.4 Maringá out./dez. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>. Acesso em: dezembro de 2017.

Silva, André Luis Silva. MOREIRA, Marco Antônio; Teoria de aprendizagem segundo Vygotsky. **Portal Infoescola**. EPU. São Paulo, 1995. Disponível em <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>. Acesso em: dezembro de 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 2007.

## DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES: O PAPEL DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

*Data de aceite: 01/09/2020*

**Sthefânia Carla dos Santos Almeida**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
Itapetininga-SP  
<http://lattes.cnpq.br/9594148136481977>

**Lorena de Godoi Montes**

Centro Universitário Paulista  
Itapetininga-SP  
<https://orcid.org/0000-4645-5156>

**Patrícia Kelly Silvestre**

Centro Universitário Paulista  
Botucatu-SP  
<https://lattes.cnpq.br/8508028663125475>

**Isabella Victória dos Santos Passarinho**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
Campina do Monte Alegre-SP  
<https://orcid.org/0000-0001-9594-3703>

**Gabriella Rocha de Moura Vicente**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
Itapetininga-SP  
<https://orcid.org/0000-0003-3346-2730>

**Pamela Bruna Correa**

Centro Universitário Sudoeste Paulista  
Itapetininga-SP  
<https://orcid.org/0000-0002-5193-0190>

**RESUMO:** Compreender e relatar as experiências vivenciadas por discentes de uma turma de graduação em enfermagem acerca do

desenvolvimento de uma pesquisa de campo sob a forma de entrevista semi-estruturada através de relato de experiência. Este estudo demonstrou a compreensão dos discentes acerca do levantamento de dados assim como os requisitos éticos necessários no dinamismo de uma entrevista desde a escolha do campo a ser explorado até o desenvolvimento das habilidades do entrevistador.

**PALAVRAS CHAVE:** Saúde da Criança. Educação em Saúde. Ética em Pesquisa

### COMPETENCES DEVELOPMENT: THE ROLE OF AN EXTENSION PROJECT

**ABSTRACT:** To understand and report the lived experiences by nursing students regarding a field research development by means of a semi-structured interviews. Through the report of this experience, it demonstrated the comprehension of the students regarding the raising data, as well as, the necessary ethical requirements during the interview dynamics, since the chosen explored field up to the development of the interviewer competences.

**KEYWORDS:** Children's Health. Health's Education. Ethics on Research.

### INTRODUÇÃO

Compreende-se a legitimidade científica na busca dos aspectos legais e éticos durante o desenvolvimento de uma pesquisa, afim de adquirir a integridade dos dados e interesses que contenham relevância para o contexto (BARBOSA, et al., 2019).

Os estudos na área da saúde, que abrangem requisitos éticos, ocorreram no ano de 1988 com a criação da primeira Resolução sobre o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos assim como a criação de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) (LOPES-JUNIOR, et al., 2016).

Dentre os modos de levantar dados em uma pesquisa científica, encontra-se a entrevista. A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (MELO e COLOGNESE, 1998).

A entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos (MELO e COLOGNESE, 1998).

Segundo Dencker (2000), as entrevistas podem ser estruturadas, constituídas de perguntas definidas; ou semiestruturadas, permitindo uma maior liberdade ao pesquisador.

Durante a entrevista semiestruturada, o pesquisante tem a possibilidade de falar sobre suas experiências, a partir de perguntas focais e, em contrapartida, o pesquisador tem importante papel de conduzir a entrevista, sem perder o foco central, e ele precisa correlacionar o embasamento teórico com as informações que estão sendo colhidas (MELO e COLOGNESE, 1998).

Além disso, o pesquisador precisa aprender a escolher o campo de pesquisa, entrar em contato com o futuro entrevistado e, durante a entrevista, explorar o campo, o espaço em que está sendo realizada a pesquisa – no caso a residência do pesquisante - para relacionar as informações relatadas com o que está sendo demonstrado (LIMA et al., 1998).

Todas essas etapas contribuem significativamente no desenvolvimento de diversas habilidades do entrevistador.

Embasado nestas justificativas, em uma universidade do interior paulista, foi proposto aos discentes do 6º termo de enfermagem, na disciplina saúde da criança e adolescente, um projeto de extensão, no qual os alunos iriam em campo – residência de uma família – após recebimento de instruções de docente em sala de aula, para coleta de dados e entrevista semiestruturada com família, em que o foco foi o desenvolvimento de habilidades.

O objetivo deste artigo é demonstrar como um projeto pode fortalecer habilidades essenciais ao discente. Trata-se de um relato de experiência.

## **METODOLOGIA DO PROJETO**

Através do estudo de artigo em sala de aula e após minucioso trabalho com o docente, os discentes saíram em campo a fim de coletarem as informações acerca da família escolhida, com o intuito de colocarem em prática o que foi abordado sob a forma de entrevista (SALOMÉ et al., 2016).

Atentando-se aos sentimentos, valores, expectativas e preconceitos, os discentes colocaram sua entrevista em prática com o conhecimento prévio do local (CAVALHEIRO e MARQUES, 2017).

Por meio do conceito do significado de família, cada discente elaborou individualmente um diário de bordo em que uma família foi escolhida minuciosamente após pesquisa por endereço no bairro local (LIMA et al., 1998) e, em seguida, uma entrevista foi elaborada, com abordagens para cada integrante com o objetivo de coleta de dados a fim de saber como era aquela organização familiar, em que valores estavam inseridos como abordagem à família, cobertura vacinal, serviços de assistência domiciliar, avaliação em saúde, organização e administração, educação nutricional e escolarização, com o intuito da formação de futuros enfermeiros com a capacitação e olhar holísticos, preocupados em não somente assistir ao paciente clinicamente, mas também, em formação de profissionais vinculados à pesquisa (SALOMÉ et al., 2016).

Após o término do diário de bordo, o docente avaliou criteriosamente as entrevistas individualmente na qual cada discente apresentou suas experiências em que estavam inclusas as dificuldades encontradas como conflitos, emoções, choques culturais entre outros sentimentos em que levou aos discentes a refletirem e trocarem experiências em sala de aula.

## RESULTADOS

As habilidades desenvolvidas com o projeto foram diversas, entre elas, o saber falar e saber ouvir, desenvolvimento de senso crítico sem julgamentos, o olhar holístico das condições socioeconômicas em que a família vivia dentro da sua realidade para o levantamento de informações de todo o contexto que envolviam condições de nutrição, higiene, situação vacinal, correlacionando assim, o embasamento teórico com a observação prática (SALOMÉ et al., 2016).

Através dos saberes em saúde pública também adquiridos em sala de aula, os discentes puderam observar que, após a oferta do conhecimento aos usuários, estes tiveram a autonomia de escolha dos fatores de estímulo para colocarem em prática a consciência crítica sobre a saúde de sua família (FIGUEIREDO JÚNIOR et al., 2020).

Os discentes relataram que com esse projeto puderam desenvolver habilidades como olhar holístico para cada integrante do núcleo familiar, além da habilidade de checagem da situação vacinal das crianças assim como a oportunidade de exercer o papel de educadores em algumas situações relacionadas à nutrição, higiene e até mesmo orientação para algum dos pais que faziam uso de álcool (SALOMÉ et al., 2016). Em contrapartida tiveram dificuldades em relação à situação socioeconômica de várias famílias, em que as crianças não tinham acesso muitas vezes a itens básicos como alimentação, vestuário e até mesmo acesso à escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista semiestruturada tem como patamar, extrair o máximo de informações com um mínimo de perguntas do entrevistador, sendo assim, um processo conduzido através de uma ordem pré-determinada (MELO e COLOGNESE, 1998).

Por meio de métodos mistos, com a realização de entrevistas e a partilha do método da pesquisa documental, o discente conseguiu agregar conhecimento assim como as aptidões propostas em sala de aula.

Portanto, com o projeto foi possível a realização e o desenvolvimento de habilidades acerca do aprendizado vinculados ao conteúdo programático, vistos em sala de aula, assim como o desenvolvimento do potencial entrevistador com senso crítico, livres de julgamentos e valores como ética, habilidades de observação dos fatores socioeconômicos da família entrevistada - como a assistência domiciliar, avaliação em saúde, organização e administração, educação nutricional e escolarização.

## REFERÊNCIAS

DENCKER, Ada de Freitas M. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM TURISMO**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

LIMA et al., 1998. **A UTILIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA NA PESQUISA EM ENFERMAGEM** Relato de Experiência R. gaúcha Enferm, Porto Alegre, v.20, n. esp., p.130-142, 1999

MARQUES; CAVALHEIRO, 2017. **Avaliação da rede de diagnóstico laboratorial na implantação do Programa de Prevenção e Controle das Hepatites Virais no estado de São Paulo, 1997-2012\***. *Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 26(3):513-524, jul-set 2017*

MELO; COLOGNESE, 1998. **A TÉCNICA DE ENTREVISTA NA PESQUISA SOCIAL** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.9, p.143-159

SALOMÉ; FRANÇA, 2016. **Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade**. *Rev. bioét. (Impr.)*. 2016., (24) 3: 495-502

FIGUEIREDO JÚNIOR et al., 2020. **Percepção de acadêmicos de Enfermagem sobre educação em saúde na perspectiva da qualificação do cuidado**. *Revista Eletrônica Acervo Saúde / Electronic Journal Collection Health* | ISSN 2178-2091

LOPES-JÚNIOR et al., 2016. **Dificuldades e desafios em revisar aspectos éticos das pesquisas no Brasil**. *Rev. Gaúcha Enferm.* 2016.

# CAPÍTULO 17

## GOOGLE SALA DE AULA: UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

### **Isabella Victória dos Santos Passarinho**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Campina do Monte Alegre-SP.  
<https://orcid.org/0000-0001-9594-3703>

### **Lorena de Godoi Montes**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Itapetininga-SP.  
<https://orcid.org/0000-0002-4646-5156>

### **Aline Grazielle Godoy Duarte**

Centro Universitário Sudoeste Paulista .  
Itapetininga-SP.  
[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/  
PKG\\_MENU.menu?f\\_  
od=893224A1C44E1B8576FF9C47E13C8009#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_od=893224A1C44E1B8576FF9C47E13C8009#)

### **Patricia Kelly Silvestre**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Itapetininga-SP.  
<http://lattes.cnpq.br/8508028663125475>

### **Sthefânia Carla dos Santos Almeida**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Itapetininga-São Paulo.  
<http://lattes.cnpq.br/9594148136481977>

### **Gabriella Rocha de Moura Vicente**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Itapetininga- São Paulo.  
<https://orcid.org/0000-0003-3346-2730>

### **Pamela Bruna Correa**

Centro Universitário Sudoeste Paulista.  
Itapetininga- São Paulo.  
<https://orcid.org/0000-0002-5193-0190>

**RESUMO:** O uso de ambientes virtuais de aprendizagem é uma possibilidade pedagógica relevante em cursos de graduação, dentre as opções encontra-se o “Google Sala de Aula”. Objetivo: demonstrar como o “Google Sala de Aula” foi utilizado em um curso de graduação. Metodologia: relato de experiência. Os alunos foram receptivos à proposta, tornando o ensino mais produtivo e significativo, simplificando o processo das tarefas, melhorando a colaboração e promovendo a comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Google Classroom; Educação em saúde; Aprendizagem; Educação em enfermagem.

### **GOOGLE CLASSROOM: USE OF THE TOOL IN A GRADUATE COURSE IN SÃO PAULO**

**ABSTRACT:** The use of virtual learning environments is a relevant pedagogical possibility in undergraduate courses, among the options is the “Google Classroom”. Objective: To demonstrate how the Google Classroom was used in an undergraduate course. Methodology: experience report. Students were receptive to the proposal, making teaching more productive and meaningful by simplifying the task process, improving collaboration, and promoting communication.

**KEYWORDS:** Google Classroom; Health education; Learning; Education, Nursing

## INTRODUÇÃO

O avanço e desenvolvimento acentuado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vem ocasionando transformações no cotidiano, sejam pessoais, sejam profissionais.

Com todo esse desenvolvimento foi possível a criação, de uma série de aplicativos que favorecem a tarefa de criar e guiar espaços virtuais. O que antes era um ofício extremamente complicado e realizado apenas por aqueles que tinham uma prática avançada em informática, hoje em dia já não é tão trabalhoso como antes; esses meios informatizados vieram para facilitar o ambiente virtual, e mostrar que todos podemos ter acesso a tecnologia. (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

Dentre as empresas que desenvolvem ferramentas de fáceis para manusear e gratuitas encontra-se o Google. O Google é uma empresa multinacional de serviços e software dos Estados Unidos que vem se solidificando no mercado, ela oferece inúmeras ferramentas e aplicativos. Mas se popularizou como um meio de busca virtual que se posiciona rapidamente com muita praticabilidade (BOTTENTUIT; LISBOA; COUTINHO, 2011).

As ferramentas do Google, incluem um potencial educativo, com a capacidade de desenvolver inúmeras possibilidades daqueles que o utilizam como metodologia de ensino ou complementar ao ensino tradicional, necessitando em ambos o caso a adequação do projeto curricular. Propõe resultar o dinamismo de aprender e ensinar, permitindo a professores e alunos possibilidades além então ignoradas por ambos para um aprender investigativo, incentivando o aluno a participar ativamente do seu processo de aprendizagem (BOTTENTUIT; LISBOA; COUTINHO, 2011).

Quando se trata a práticas pedagógicas, se apresenta como um aparato valioso no processo de ensino e aprendizagem, o uso das TIC nesse processo promove ambientes colaborativos e dinâmicos favorecendo a relação aluno-professor. O que permite um potencial de ensino inovador, lúdico e que contribui com processo de ensino-aprendizagem (DINIZ, ET AL, 2018).

Para acessar o Google Sala de Aula o professor deve ter uma conta Google e montar sua turma, é possível colocar o nome da disciplina e configurar a imagem da sala, sendo a plataforma simples e intuitiva. Para incluir os alunos o professor pode disponibilizar aos mesmos o código da turma que o sistema oferece, ou incluir os alunos pelos seus endereços de e-mail. A plataforma pode ser usada navegando-se na página da internet e ainda há a possibilidade de acesso via smartphone para os sistemas *Android* e *IOS*. Ao navegar pelo Google Sala de Aula o graduando cria uma identidade online dentro do sistema e para utilizar é necessário criar uma conta Google com e-mail, nome da disciplina, nome do docente. Ele permite que o professor coloque inúmeras possibilidades dentro da plataforma entre elas: vídeos, links, imagens, envio de atividades por diversos documentos

(texto, planilha, apresentação e desenho), as atividades podem ser atribuídas no mesmo momento ao estudante ou podem ser programadas para atribuição posterior, o que eu possibilita o planejamento por parte do docente. A entrega das atividades por parte do alunos pode ser planejada com data e hora estipuladas para a entrega de atividade, e também facilita a organização do professor, assim que o professor corrige e o aluno recebe um *feedback* imediatamente. (MERCADO, 2013).

Diante disto, o objetivo deste artigo é demonstrar como o “Google Sala de Aula” foi utilizado em um curso de graduação de enfermagem. Trata-se de um relato de experiência. Esta investigação traz contribuições para pesquisas atuais sobre educação, particularmente aquelas interessadas nas alterações da cognição e da comunicação, as quais estão sofrendo com o uso cada vez maior das TICs no cotidiano (MERCADO, 2013).

## METODOLOGIA

Como um relato de experiência o Google Sala de Aula foi introduzido, primeiramente, em uma disciplina do curso de enfermagem, Saúde do Adulto e do Idoso II, assim a docente apresentou o método de forma muito entusiasmada, como uma maneira de promover a responsabilidade e autoconfiança, assim como desenvolver aptidões de seus alunos para o sistema operacional. Uma das primeiras ações de um professor no Google Sala de aula é criar turmas. Em uma turma, você pode atribuir trabalhos e postar avisos para os alunos. Qualquer pessoa com mais de 13 anos pode criar uma turma usando uma Conta do Google pessoal.

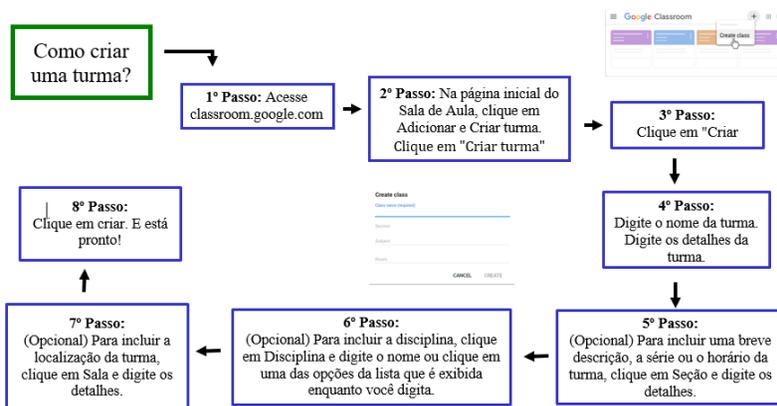


Figura 1: Google. Criar uma turma/Computador. 2019.

Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020273?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>

## Sobre o Google Classroom:

É um software para ambientes educacionais, simples e automático, com uma infinidade de possibilidades, além de ser um ambiente limpo, livre de poluição visual, acesso claro, sendo eficaz o acesso via *e-mail*. Quando uma tarefa é criada ou um conteúdo é anexado todos os integrantes do grupo recebem uma notificação, seja ela por *e-mail* e até mesmo pelo aplicativo Google Sala de Aula instalado no celular (DINIZ, ET AL, 2018).

Como uma impraticabilidade da ferramenta, ela exige conexão com a internet, para acesso ao conteúdo. É um agente que deve ser programado para que não seja enfeitado (DINIZ, ET AL, 2018).

Recursos e benefícios para os professores, podem adicionar os alunos facilmente; gerenciar várias turmas; ensinar junto: seja professor, auxiliar de um curso com até 20 professores; melhorar as tarefas; planilhas com um clique; personalizar tarefas; tarefas individuais; preparar com antecedência; votações e atividades rápidas ao término da aula, para verificar a compreensão; personalizar a aparência na sua turma; manter os recursos em um só lugar; manter professores e alunos organizados; personalizar a atribuição de nota; atribuir nota de forma fácil e rápida; transferir notas; integração com outras ferramentas de ensino. Comunicar e elaborar: acesso em qualquer hora e qualquer lugar; *feedback* em tempo real; criar e gerenciar discussões entre a turma; compartilhar conteúdo; enviar conteúdo para as telas dos alunos; comunicação com os responsáveis. Suporte fácil para administradores: acessível e seguro; um único login; definir permissões; integração com o SAI (sistema de informações dos alunos); desenvolvimento profissional; suporte gratuito 24 horas; proteção de dados pessoais; métricas dos usuários do Google Sala de Aula (*SUPPORT GOOGLE*).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando apresentado aos graduandos a plataforma de estudos Google Sala de Aula, foi possível observar um certo receio, devido ao costume com a escrita e os inúmeros papeis entregues para o docente no decorrer do semestre, afinal ainda tem-se a ideia de que o ambiente escolar deve ser físico e devidamente estruturado, ao contrário do que encontra-se disponível nesse século, onde as informações são processadas rapidamente e dispersas nas plataformas virtuais com um piscar de olhos (SCHIEHL; GASPARINI, 2016).

Apesar da contraposição dos alunos a princípio, dinâmica da oficina ofereceu uma metodologia de ensino e aprendizagem prática o que torna a relação professor e aluno mais próxima eficiente. A ferramenta possibilitou o desenvolvimento de diversas habilidades, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, alfabetização digital, responsabilidade e, uma das habilidades muito importantes no meio acadêmico, o aprendendo a aprender e a aprendizagem colaborativa.

Os resultados obtidos foram os mesmos achados na pesquisa desenvolvida Universidade Internacional de Daffodil, Estados Unidos, em 2014. Foram entrevistados mais de 30 professores que introduziram o Google Sala de Aula no cotidiano da prática pedagógica. No início, muitos alunos tiveram resistência à nova ferramenta, porém a adesão foi aumentando gradativamente, pois eles perceberam que era uma extensão da sala de aula e auxilia na garantia de ensino e aprendizado de qualidade (IFTAKHAR, 2016).

## CONCLUSÃO

Com isso conclui-se que, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem é uma possibilidade pedagógica relevante em cursos de graduação. Com a utilização do Google Sala de Aula houve uma economia de recursos materiais; as aulas ficaram mais dinâmicas, houve uma interação maior entre alunos e professor - extra sala de aula. Além disso, possibilitou trabalhar diversas habilidades e competências importantes para o futuro profissional da enfermagem.

## REFERÊNCIAS

IFTAKHAR, S. **Google classroom: What works and how?.** Journal of Education And Social Sciences, Vol. 3. Página 12-18. February, 2016. ISSN 2289-9855.

**Google. Criar uma turma/Computador.** 2019. Disponível em:<https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020273?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=pt-BR>. Acesso em 05 de Setembro de 2019.

BOTTENTUIT, J. B. B.; LISBÔA, S. E.; COUTINHO, P. C. **Google educacional: utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula.** Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) Núcleo de Educação a Distância - Unimes Virtual. Vol.2– Número 5 –DEZ.2011- ISSN 1982-6109.

SCHIEHL, P. S. GASPARINI, I. **GOOGLE SALA DE AULA PARA O ENSINO HÍBRIDO.** Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Joinville, SC – Brasil. Novas Tecnologias na Educação V. 14 Nº 2, dezembro, 2016.

MERCADO, L. P. L. **Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico.** Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, BR, Brasil. 8 de abril de 2013.

SUPPORT GOOGLE. **Recursos e benefícios do Google Sala de Aula.** Disponível em: [https://support.google.com/edu/classroom/answer/6376881?hl=pt-BR&ref\\_topic=7175444](https://support.google.com/edu/classroom/answer/6376881?hl=pt-BR&ref_topic=7175444) . Acesso em 03 de Setembro de 2019.

PEREIRA, I. da S. D.; **Uma experiência de ensino híbrido utilizando a plataforma Google Sala de Aula.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/SEEDUC-RJ – 2016.

DINIZ, R. H. N.; ALMEIDA, J. C. F. de.; RODRIGUES, B. F. L.; MARMOL, M. M. R. **Utilizando o google classroom como ferramenta educacional-** percepções e potenciais. Faculdade de Pará de Minas, Pará de Minas- Minas Gerais – Brasil. Junho, 2018.

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 01/06/2020

### Renato Gomes Vieira

Universidade Federal de Goiás - Faculdade de  
Educação – Goiânia - GO  
<http://lattes.cnpq.br/8864553603140803>

### José Elias Domingos

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás- Goiânia-GO  
<http://lattes.cnpq.br/8158562235292503>

### Rogério dos Santos Bueno Marques

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás- Goiânia-GO  
<http://lattes.cnpq.br/5729315653613181>

**RESUMO:** Neste trabalho procuramos refletir sobre o trabalho dentro da sociedade capitalista segundo os conceitos elaborados pela concepção teórica marxiana. Na sequência utilizamos este arsenal para analisar o processo moderno de aproximação do trabalho docente da educação básica brasileira com outras categorias de trabalhadores, em um processo que denominamos de proletarização, em que o professorado constitui um movimento social próximo ao do conjunto da classe trabalhadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho, trabalho docente, movimento social, proletarização.

### TEACHING WORK AND ITS MOVEMENT

**ABSTRACT:** In this work we try to reflect on the work within the capitalist society according to the concepts elaborated by the marxian theoretical conception. Then, we used this arsenal to analyze the modern process of bringing Brazilian basic education teaching work with other categories of workers, in a process we call proletarianization, in which the teachers constitute a social movement close to that of the working class as a whole.

**KEYWORDS:** work, teaching work, social movement, proletarianization.

### 1 | O MUNDO DO TRABALHO

O trabalho humano na sociedade contemporânea segue como elemento importante para o entendimento dos processos que reconfiguram o mundo atual. Neste sentido, nosso entendimento do trabalho é de que se trata de uma relação social fundante da existência humana, atividade metabólica imprescindível à formação e desenvolvimento do ser humano, e criador dos modos de produção, em especial o capitalista, objeto de análise principal deste artigo. Portanto, o trabalho neste modo de produção deve ser tomado como relação social precípua, que engloba produção e reprodução na relação da sociedade com a natureza, mas igualmente apanhando para seu entendimento sua característica histórica na ótica capitalista de produção para o mercado e para a extração do mais-valor. (MARX, 1984; 1985).

Podemos considerar, então, que certas características do trabalho apresentam-se presentes em variados períodos da história humana, mas ao mesmo tempo, algumas de suas particularidades são datadas e se referem especificamente a determinados modos de produção. Nas palavras de Marx:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p. 208).

Num primeiro momento, consideraremos o delineamento da visão sobre o trabalho, como ação voltada para a formação das condições que permitam a existência humana e a construção da sociedade, na medida em que transformando a realidade em que vive o ser humano modifica a si mesmo, sendo, portanto, produtor e produto do seu mundo. Mas no mesmo processo, não podemos desconsiderar a dimensão histórica do trabalho, como produtor de mercadorias e, conseqüentemente de mais-valor e de exploração da força de trabalho na sociedade capitalista, configurando, assim, a sua dupla dimensão: trabalho concreto x trabalho abstrato, valor de uso x valor de troca.

Por este prisma, é de suma importância percebermos o duplo aspecto do trabalho e, em particular, o seu aspecto de produtor de mais-valor a partir da lógica do valor, isto é, da extração do trabalho excedente para produção de valor de troca para um mercado que se internacionaliza e se reconfigura velozmente com o objetivo de expandir a acumulação de capital, especialmente depois da década de 1970, com a reestruturação produtiva. (ANTUNES, 1999; HARVEY, 1992; MARX, 1985). Portanto, o processo de trabalho sob a lógica do funcionamento e comportamento do capitalismo só pode ser interpretado pela seguinte perspectiva:

O processo de produção é a unidade *imediate* do processo de trabalho e do processo de valorização, assim como o seu resultado, o resultado imediato, a mercadoria, é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca. Mas o processo de trabalho não é mais do que um meio de valorização, processo que por sua vez, enquanto tal, é essencialmente *produção de mais-valia*, isto é, *processo de objetivação de trabalho não pago*. Desta maneira se encontra especificamente determinado o caráter global do processo de produção. (MARX, s/d, p. 57)

Desta maneira, só podemos compreender o processo de trabalho dentro da lógica do capitalismo como um processo de valorização, e assim torna-se vital que o trabalhador siga destituído dos meios de produção e também do controle sobre a atividade que realiza no seu trabalho. Em outros termos, o trabalhador deve ser alienado das condições de sua existência e de trabalho. O capital deve assumir o domínio deste processo com a intenção de extrair o máximo do excedente do trabalhador, logo, intensificar cada vez mais

o trabalho. E no mesmo procedimento deixar claro a separação entre a concepção e a execução das ações dentro dos processos produtivos, especialmente porque o aspecto importante de toda esta lógica perversa é manter o controle sobre o trabalhador para extrair o mais-valor ou ajudar na sua construção. Deve-se acrescentar que este processo abarca os chamados trabalhadores produtivos que produzem o mais-valor, bem como os trabalhadores improdutivos, que contribuem para sua formação. Nesta última categoria, evidentemente, colocaremos os professores da rede pública.

## 2 | O MUNDO DO TRABALHO DO PROFESSOR

Pensar as condições em que se encontra o trabalho no mundo contemporâneo, em especial o trabalho docente, é fundamental para quem busca compreender a educação e a escola, que tem sua origem alicerçada no mundo do trabalho. Não é possível buscar o entendimento do mundo da educação e da escola desvinculado da vida social.

O trabalho docente, por conseguinte, não ficara imune a esta gama de características da sociedade capitalista. Basta um olhar sobre as atuais condições de trabalho e o movimento social realizado pelos professores, para vermos uma situação social, econômica e política muito próxima entre esta forma de trabalho e movimento, e aquele realizado por outros trabalhadores do setor industrial e de serviços.

Devemos então traçar os caminhos que levam ao complexo processo de proletarianização do trabalho docente, como a melhor maneira para se compreender a situação do professorado na atualidade e suas condições de trabalho e neste artigo estaremos com o foco no professor da educação básica no Brasil (ensino médio e fundamental).

Na concepção marxiana da realidade social as classes sociais ocupam um lugar de imensa importância. Nesta visão a sociedade capitalista é permeada de contradições e cindida a partir da divisão da riqueza social entre dois grandes grupos: os proprietários e não-proprietários da riqueza, burgueses e trabalhadores. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas a propriedade de sua força de trabalho. E entre estas classes se estabelece antagonismos e lutas. A luta de classes é o confronto entre classes sociais antagônicas, cada qual defendendo seus interesses e sua visão de mundo. No caso da sociedade capitalista, é a luta entre a burguesia, detentora dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho. (MARX, 1985). Nesta linha, é que vamos entender as configurações da organização do trabalho docente na sociedade capitalista.

Hypolito (1997) identificou o surgimento de três vertentes importantes de análise da localização de classe do professorado: aquela que o considera pertencente à classe média, aquela que o considera como trabalhador proletarianizado e finalmente aquela que o considera numa posição contraditória de classe.

Estas posições teóricas surgem detalhadamente com o crescimento da profissão

docente oriunda da expansão das redes públicas de ensino, onde a condição docente adquire contornos variados ao longo do tempo. E em nosso país, segue um padrão bem parecido ao de outros países notadamente os europeus. Por isso, visualizamos as mesmas fases na constituição da profissão: a) na época colonial, o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; b) num segundo momento, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; c) no período imperial, o surgimento do professor como um assalariado, ainda muito incipiente, convivendo com as formas anteriores; d) na república, o professor como funcionário do Estado (ainda assalariado); e) nas últimas décadas do século passado, a expansão generalizada das redes de ensino (sua massificação), a perda do prestígio da profissão com rebaixamento salarial e a precarização das condições de trabalho.

É, portanto, neste momento que:

(...) as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização, análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendesse às demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando. (HYPOLITO, 1997, p. 34).

Torna-se evidente que, nesta configuração do sistema escolar, o controle sobre o trabalho docente é uma atividade fundamental para garantir a observância dos objetivos do capitalismo. Por isto aproximamos a definição do trabalho docente do restante do conjunto dos trabalhadores indicando sua proletarianização que paulatinamente vai se constituindo.

Modernamente uma série de novos aportes teóricos veio jogar uma nova luz nas considerações sobre o conceito e delimitação das classes, bem como contribuiu com esta discussão, as transformações em curso, notadamente no mundo produtivo, que ampliaram a presença do capital em setores antes quase “imunes” aos seus efeitos, como no de serviços, onde se insere a educação.

Bensaid, referindo-se à categoria classe social, destacou:

Não há, em *O Capital*, definição classificatória e normativa das classes, mas um antagonismo dinâmico que ganha forma, em primeiro lugar, no nível do processo produtivo, em seguida, no do processo de circulação e, finalmente, no da reprodução geral. As classes não são definidas somente pela relação na empresa. Elas são determinadas ao longo de um processo em que se combinam as relações de propriedade, a luta pelo salário, a divisão do trabalho, as relações com os aparelhos de Estado e com o mercado mundial, as representações simbólicas e os discursos ideológicos. Portanto o proletariado não pode ser definido de modo restritivo, em função do caráter produtivo ou não do trabalho... (BENSAID, 2008, p. 35).

Marx não definiu classe social, antes a percebe como uma relação constituída na sua conflitualidade e na sua dinâmica contraditória em oposição com outra. E na dinâmica moderna do capitalismo é preciso considerar que a degradação salarial e das condições de vida, bem como o desemprego, atingem a todos os setores da classe trabalhadora, inclusive aqueles que outrora podiam expor uma condição melhor de trabalho, como os trabalhadores do serviço. (ANTUNES, 1999; MASCARENHAS, 2002).

É chave para o entendimento da acumulação primitiva do capital, “o processo histórico de separação entre produtor e meios de produção”. Este é o processo de constituição da formação da classe trabalhadora, um longo e violento movimento de expropriação, em que um contingente imenso de pessoas perde todas as condições de subsistência. (MARX, 1985).

Nos textos onde escreve sobre a economia política, quando se refere à classe trabalhadora e os variados mecanismos de exploração da classe em relação com o processo de valorização do capital (a produção da mais-valor), Marx não a restringiu ao operariado fabril, nem através de uma associação restritiva com os submetidos à subsunção real, nem tampouco por uma definição que fechasse a classe no setor produtivo e este também não foi definido como restrito aos trabalhadores industriais.

No seu “Capítulo inédito de O Capital” Marx define a subsunção formal e a subsunção real do trabalho ao capital. A primeira liga-se ao mais-valor absoluto e a segunda ao mais-valor relativo. Mostra então que o processo começa pela subordinação direta dos trabalhadores aos capitalistas, quando estes passam, na condição de proprietários/possuidores dos meios de produção, a controlar o tempo e as condições de trabalho daqueles que foram reduzidos à condição de proletários. O passo seguinte, da subsunção real, apresenta-se como decorrência da acumulação propiciada pela etapa anterior, e materializa-se pela “aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata” (MARX, s/d).

Igualmente apresenta a diferença entre trabalho produtivo e improdutivo: “é *produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo* o *trabalho* que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital.” (MARX, s/d, p. 109). Associando as duas distinções, Marx afirmou que com o desenvolvimento da subsunção real:

não é o operário individual que se converte no *agente real* do processo de trabalho no seu conjunto, mas sim uma *capacidade de trabalho socialmente combinada*; e, como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato de formação de mercadorias, ou melhor, neste caso, de produtos – um trabalha mais com as mãos, outro mais com a cabeça (...) temos que são cada vez em maior número as *funções da capacidade de trabalho* incluídas no conceito de *trabalho produtivo*, diretamente explorados pelo capital e *subordinados* em geral ao seu processo de valorização e de produção. (MARX, s/d, p. 110).

Não é o conteúdo do trabalho desempenhado, nem o setor da economia em que se desempenha esse trabalho que definirá o caráter produtivo do trabalho ou do trabalhador. Não se justifica então procurar o trabalhador produtivo apenas entre os que desempenham as tarefas manuais e/ou industriais. Sobre isso, Marx (s/d) apresentou também os exemplos de trabalho produtivo com o artista, o professor, embora reconhecendo que eram exemplos em que a subsunção ao capital ainda era formal.

O caráter produtivo do trabalho e do trabalhador não se define pelo emprego na grande indústria (nem, portanto, pela subsunção real), muito menos a classe trabalhadora aparece como limitada a apenas aqueles que exercem trabalho produtivo, como percebemos também nas palavras citadas acima de Bensaid (1999, 2008). Ao contrário, é a condição proletária e o assalariamento como horizonte que a definem. Ainda é bom ressaltar neste texto, que nem todo trabalhador assalariado é produtivo, mas que mesmo os que exercem profissões antes associadas a algum tipo de autonomia (professores, médicos, advogados etc.), cada vez mais caem numa condição de assalariamento, degradação da sua atividade e perda da tão almejada autonomia, e conseqüentemente do controle.

Se há um traço distintivo da vida deste início de século depois das profundas mutações produtivas de ordem gerencial, organizativa e tecnológica é a penetração, a ocupação, a invasão do capital em todos os espaços da vida humana, mesmo naqueles mais impermeáveis a sua presença: o trabalho, as condições de reprodução de sua vida, os seus espaços mais amplos de sociabilidade, o lazer, a saúde, a escola!

A questão das classes sociais no capitalismo não pode ser analisada apenas do prisma restritivo, observando apenas uma dimensão, a econômica. Seu sentido é ampliado, pois abarca a produção, a circulação das mercadorias e a reprodução global do capital. Não devemos esquecer que Marx tinha em grande consideração o papel político das classes sociais na dimensão de sua consciência de classe, cujo desenvolvimento não se dá isoladamente, mas na luta de classes. Neste caso vale lembrar que a esfera da reprodução (saúde, educação, moradia etc.), mesmo que nem todas as suas atividades se tornem produtivas, desempenham um papel fundamental na dinâmica do capital e da sociedade. (BENSAID, 1999).

Em muitos setores da área de serviço dificilmente iremos encontrar diferenças entre a racionalidade industrial e a dos serviços, pois a lógica capitalista invade o setor terciário, impondo aos trabalhadores deste setor, elementos outrora utilizados somente no trabalho industrial: aceleração do ritmo de trabalho, assalariamento, degradação do trabalho, controle mais acentuado etc. (ANTUNES, 1995 e 1999; BRAVERMAN, 1987; KUMAR, 1997; MÉSZÁROS, 2004). O que não significa afirmar que o trabalho docente se torna produtor de valor.

É um traço característico da nossa época o grande crescimento do setor de serviços, onde a diversidade de atividades é uma norma, bem como a prevalência do trabalho improdutivo. Mas, também é uma expressão desta época a mercantilização de

todas as atividades humanas, inclusive a educação, o que possibilita a Mandel declarar este processo como uma “industrialização generalizada universal” ou “industrialização da esfera de reprodução”. (MANDEL, 1985, p. 271-272).

É claro que quando estudamos educação tratamos de um setor que presta um tipo particular de serviço, e, portanto com configurações organizacionais e institucionais diferenciadas, que pode ser essencial à produção, pois é espaço de reprodução – via formação – da força de trabalho. Mas, não podemos fechar os olhos à intensificação da penetração do capitalismo neste setor nos últimos anos (na verdade o capital sempre esteve presente nesta área), inclusive na esfera pública, especialmente agora, no controle cada vez maior sobre a atividade docente. (APPLE, 2002).

Mandel, nesta mesma vertente de análise, apontou a proletarização das atividades intelectuais como uma das razões das intensas lutas que marcam este setor:

Um processo de proletarização do trabalho intelectual está, pois, em marcha. A proletarização não significa essencialmente (e em certos casos de modo nenhum) um consumo limitado ou um baixo nível de vida, mas uma alienação crescente, a perda de acesso aos meios de trabalho e de controle das condições de trabalho, uma subordinação crescente do trabalhador e exigências que não têm mais nenhuma ligação com as suas capacidades ou as suas necessidades próprias. (MANDEL, 1979, p. 43).

Um trabalho intelectual com estes traços, parcelar e fragmentado, só pode ser considerado também uma forma de trabalho alienado. Só que, no caso do trabalho intelectual, aponta Mandel, aqueles que ingressam nestas profissões, ou sucumbem a apatia e resignação, ou se sensibilizam com o absurdo desta nova condição de parcelização e alienação de seu trabalho, especialmente pela existência de uma vinculação estreita entre o conteúdo do trabalho intelectual e sua execução, mais do que entre o conteúdo do trabalho manual e a sua execução, e partem para a construção de movimentos de luta.

Outra tendência em consonância a esta direção do capitalismo é o controle mais acentuado exercido pelo capital de forma progressiva e sistemática de todos os elementos do processo de produção, de circulação e de reprodução. Na medida em que a racionalização penetra em todos estes setores, evidentemente decresce em grande escala a possibilidade do trabalhador ainda exercer algum tipo de autonomia dentro do trabalho. Este quadro é desenvolvido de maneira mais intensa com a utilização do método de trabalho taylorista-fordista (e seus desenvolvimentos posteriores) que representa uma racionalização das ações feitas pelos trabalhadores, com o intuito de combater os desperdícios na produção, reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho, por isso este método de trabalho caracterizou-se “pela mescla da produção em série fordista com o cronometro taylorista, além da exigência de uma separação nítida entre elaboração e execução”. (ANTUNES, 1999, p. 36-37). Depois, ele invade todos os espaços da vida social, e vai entrar também na escola como um método para organizar as atividades escolares, inclusive o trabalho do

professor. (APPLE, 2002).

Além disto, é preciso acrescentar que é incorreto definir este grupo de trabalhadores intelectuais como pertencentes às camadas médias da sociedade. No passado até poderia ser feito, mais agora, a natureza deste tipo de trabalho foi profundamente alterada, com um assalariamento e proletarização generalizados desta camada da população. (APPLE, 1995 e 2002; OLIVEIRA, 2008; PARO, 2002).

Além destes elementos importantes que auxiliam na construção de uma imagem do professorado mais condizente com suas atuais condições precárias de trabalho, deve-se acrescentar a questão da consciência de classe. Quer isto dizer que para consideração da situação de classe dos agrupamentos humanos, a ideia da consciência de pertencimento a uma classe e de sua organização e lutas são importantes. Esta consciência não é unidirecional no sentido de sua crescente ascensão, pode haver lapsos, perdas e retrocessos, por influências culturais, econômicas e, inclusive, por ação de outra classe, ficar amainada por longo tempo até se revelar. Os professores, por exemplo, estiveram à mercê de diretrizes e elaborações emanadas dos governos para direcionar seu trabalho desde o momento em que a educação foi assumida de maneira geral pelo Estado, e logo teve que iniciar um processo de coesão, sindicalização e luta por melhores condições de trabalho especialmente nas últimas décadas. Neste sentido é útil observar o comportamento do conjunto do professorado que aos poucos foi assumindo sua condição de trabalhador nas suas formas de organização, de mobilização e de luta. (ROSAR, 2011).

No início da década de 1980 no Brasil, observa-se nitidamente uma similaridade de comportamento e movimento entre setores do funcionalismo público (professores especialmente), em mudança clara de posição política, e os setores do operariado industrial. E mais, nota-se um ineditismo das ações empreendidas por este setor em termos sindicais e de sua organização. Devemos lembrar que é neste período, aproximadamente da metade da década de 1970 para o início da década de 1980, que no enfrentamento com a ditadura militar, surge um novo sindicalismo, muito cioso de sua autonomia. E ao mesmo tempo novos atores sociais aparecem no tecido social, gestando configurações novas para os movimentos sociais. (ROSAR, 2011; SCHERER-WARREN e LUCHMANN, 2004).

Em 1983 tivemos a primeira tentativa de construir uma greve geral do funcionalismo público federal em defesa do direito de sindicalização e contra o arrocho salarial que vinham sofrendo. Em 1988, tivemos efetivamente a primeira greve geral desta categoria, que obteve sucesso e apresentava uma postura mais radicalizada, expressa nas pautas de reivindicações e na organização sindical, que se prolongou até o final da década de 1980 e se estendeu para a década seguinte. (MASCARENHAS, 2000).

As mudanças no comportamento deste setor evidenciam aquilo que dissemos anteriormente: que para a constituição de uma classe não é suficiente apenas sua inserção no processo produtivo, mas deve-se levar em consideração suas experiências e suas lutas políticas. De um agrupamento normalmente passivo politicamente, os servidores públicos

transformam completamente, no espaço de uma década, seu perfil político, alinhando-se aos setores mais expressivos da luta sindical e política da época, e ajudando na fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). De uma prática “assistencialista e paternalista das associações” passavam para um novo sindicalismo atuante na esfera conjuntural, definindo assim em seu novo perfil uma identidade enquanto Trabalhadores do Serviço Público. (MASCARENHAS, 2000, p. 95 e p. 122)

Ferreira Jr e Bittar (2006), em artigo sobre o processo de proletarização dos professores, sob a influência da ditadura militar (1964 -1985) demonstraram que a origem do professor deixou de ser exclusivamente das classes médias urbanas e de frações das elites, passando a constituir-se também pelas camadas populares. Neste processo, ocorreu uma mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos “de cima” se proletarizaram enquanto que aqueles de origem popular ascenderam a uma profissão que era típica de classe média, antes da generalização das redes de ensino público. Essa configuração nova do professorado, formada por essas duas frações, foi sendo paulatinamente submetida a condições de vida e de trabalho perpassadas pelo arrocho salarial e pelo controle crescente sobre suas condições de trabalho. Os autores apontam que, para responder a essa nova situação, os professores passaram a construir sindicatos e associações nacionais, similares ao dos trabalhadores indústrias, como a formação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) que, posteriormente, acabou se transformando na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

A proletarização do professorado não representou apenas um visível quadro de empobrecimento econômico, arrocho salarial e das precárias condições de vida e de trabalho, segundo Ferreira Jr e Bittar (2006), mas afetou também seu processo formativo e de nível intelectual, conduzindo o professorado a tomar a direção da organização e luta.

Em Goiás e em Goiânia, este quadro traçado não será diferente, pelo contrário, segue este mesmo padrão. Por volta de 1979, aconteceu a primeira greve da categoria, com massiva participação e a formação do Centro dos Professores de Goiás (CPG). Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelecia o direito dos servidores públicos de criarem seus sindicatos, formou-se o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), em novembro do mesmo ano. Logo em seguida, nas décadas seguintes, essa entidade será protagonista de inúmeras greves e mobilizações que atestavam um quadro de precariedade geral no exercício da docência. Ao mesmo tempo, podemos observar a participação sempre decisiva dos membros da entidade e da base do professorado na articulação nacional dos professores rumo à construção de entidades nacionais que unificassem a categoria internamente e externamente como outros trabalhadores

A organização dos trabalhadores teve suas marcas e sua temporalidade definidas basicamente pela dinâmica de sua ação perante esse conjunto de determinações históricas específicas da conjuntura examinada. A esfera de

sua ação foi criada por esses fatores históricos e conjunturais e por suas exigências contraditórias. Dentro de tal contexto, ela orientou a mobilização de seus membros na busca de fins materiais e não materiais, que lhes forma negados pelo poder estatal. Nessa relação o sujeito buscou instituir-se, autodefinir-se, em um espaço de poder, através de fins e métodos capazes de propiciar-lhe a potencialização. Incorporou, criou e recriou concepções que lhe deram sustentação e que ficaram explícitas, principalmente, na conduta e nas práticas das lideranças. Nessa busca de autodeterminação, tematizou categorias mobilizatórias em torno de eixos como autonomia, democracia de base, participação, classe social, solidariedade politizada etc. (CANESIN, 2009, p. 208).

Nesta situação, desde os anos de 1979 até os dias atuais, com momentos de ascenso e descenso os professores sempre protagonizaram grandes mobilizações na capital, Goiânia. Em todos os governos municipais eleitos democraticamente, aconteceram greves com participação ativa do professorado e muitas ações de rua na cidade. Posteriormente, a categoria radicalizou mais seus instrumentos de luta, com ocupação da Câmara Municipal de Goiânia, dentre outras atividades e construiu um outro sindicato dos professores ligados à Rede Municipal de Ensino de Goiânia, o SIMSED (Sindicato dos Servidores da Educação de Goiânia).

Essas considerações sobre a intensificação das mobilizações dos professores servem ao propósito de demonstrar a presença importante desta categoria de Trabalhadores do Ensino na cena política regional ou nacional, com reivindicações não só ligadas ao exercício do magistério, mas também com uma pauta de reivindicações, ligadas ao contexto social, econômico e político do país, que colocava entre suas inúmeras bandeiras de luta o fim da ditadura militar, a instalação da democracia brasileira e, posteriormente, a consolidação da democracia e a luta contra a ofensiva neoliberal da década de 1990, dentre outras inúmeras lutas que se sucederam no país. Neste sentido, devemos considerar este movimento dos professores como um movimento social que se inscreve em um momento político que deve passar por uma análise completa de sua configuração pela observação deste movimento, enquanto processo contraditório (de avanços, recuos, lutas pontuais e ampliadas etc.), por formas de ação (greves, paralizações, ocupação etc.) e níveis de ação (local, regional, internacional etc.) enfocadas, desta perspectiva, na lógica do capital (exploração, dominação e opressão), mas também na consciência de pertencimento a determinada classe social, dos trabalhadores, o que implica organização e luta. (MOURIAUX; BEROU, 2005). Ou, nas palavras de outro estudioso de movimentos sociais:

A noção de movimento social indica a persistência de uma interação antagônica prolongada que vai mais além do momento crítico de conflitos pontuais (...) O conceito de movimento social faz uma melhor referência a um conjunto de mudanças das relações sociais de protesto que emergem no seio do capitalismo contemporâneo. Essas relações se desenvolvem de forma desigual em seus ritmos, sua existência reivindicativa, sua constância, em sua projeção para o futuro e, finalmente, em sua importância política e ideológica.

Portanto, podemos entender, que estamos denominando de processo de proletarização dos Trabalhadores em Educação é:

De um lado, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela “missão de formar os homens do amanhã”, estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo, e as últimas grandes e pacientes greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação. (PUCCI; Oliveira; SGUISSARDI, 1991, p. 91).

Este quadro teórico e prático permite assim, ilustrar o sentido que os professores dão a suas lutas e mobilizações enquanto participantes da classe trabalhadora, mesmo guardando suas especificidades em relação ao núcleo sólido da classe que produz mais-valor (ANTUNES, 1999). Os professores se reconhecem trabalhadores, fazem movimentos de trabalhadores e nomeiam suas entidades desta forma. E mais: nomeiam a todas e a todos aqueles que labutam na escola como Trabalhadores da Educação.

### **3 I CONCLUSÃO PROVISÓRIA**

Uma das considerações mais importantes sobre o trabalho docente nestes últimos anos é a análise da escola como um local de trabalho. É verdade que variadas vertentes estudam a educação e o cotidiano escolar nos mais diferentes aspectos: do planejamento escolar das atividades, da avaliação escolar, das formas de se organizar o currículo, da didática, das formas de aprendizagem dentre outros muitos temas e áreas. Mas a construção de uma perspectiva que enxergue a escola como um local de trabalho, que apesar de guardar especificidades com outros locais de trabalho, apresenta também muitas semelhanças. A escola não é só o local para onde se dirigem milhares de crianças, jovens e até adultos em busca de conhecimentos, cultura e formação. É também um local de trabalho e o ensino é um processo de trabalho. A escola é um espaço para onde se dirigem professores e muitos outros funcionários que precisam cumprir uma jornada de trabalho em troca de algum salário para sua sobrevivência dentro de uma sociedade capitalista.

Este é um processo com uma longa história, iniciada com a racionalização e padronização do trabalho provocada pela implantação do método taylorista-fordista na indústria e posteriormente nos outros locais de trabalho na sociedade capitalista e agora

mais atualmente com a difusão dos métodos toyotista dentre outros. O ensino não ficou imune a esta direção tomada pelo processo de trabalho.

Os autores que utilizamos conceituam esta forma de forma trabalho, na esteira da linha teórica inaugurada por Braverman (1987) como sujeitas a um intenso processo de proletarização, e assim podemos entender melhor as causas que provocam a precarização e intensificação acentuadas do trabalho docente e as possibilidades de ação e mudança com seu movimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BENSAID, Daniel. **Marx,** o intempestivo. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os irredutíveis:** teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CANEZIN, Maria Teresa. **Sindicato e magistério:** constituição e crise. Goiânia: Editora UFG, 2009.

FERREIRA Jr., Amarílio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez, 2006.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HYPOLITO, Álvaro. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** São Paulo: Papirus Editora, 1997.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MANDEL, Ernst. **Os intelectuais, os estudantes e a luta de classes.** Lisboa: Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl e Engels, Friedrich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1985.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Moraes, s/d.

MASCARENHAS, Ângela. **Desafiando o leviatã**. Campinas: Alínea, 2000.

\_\_\_\_\_. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOURIAUX, René; BÉROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de movimento social. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila. **La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

PARO, Victor. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991.

ROSAR, Maria. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, Jul-Dez, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse e LÜCHMANN, Ligia. (2004). Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil. **Revista Política e Sociedade**, nº 5. Out. 2004.

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo Social e Ação Coletiva. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

<http://comandodegrevegoiania.blogspot.com.br/>; <http://comandodegrevegoiania.blogspot.com.br/>;

<http://simsed.blogspot.com.br/>

# CAPÍTULO 19

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO MODELO NEOLIBERAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Data de aceite: 01/09/2020

**Jefferson Fellipe Jahnke**

**RESUMO:** O interesse em realizar este estudo teve origem após constatações discutidas à luz da legislação brasileira, a partir da análise e avaliação política em tempos neoliberais recorrentes da historiografia nacional. Em face disso, como o sistema municipal de educação do Paraná se refere à educação, por meio do pensamento político e educacional que objetivou tratar: 1) a Instrução Pública no Paraná com o Código de Ensino de 1917, o cenário das reformas educacionais no Brasil no decorrer da década de 1990; 2) o impacto das políticas para a formação docente mediante mudanças do contexto mundial, nacional e estadual; 3) o percurso histórico da formação do professor a partir da Lei nº 5. 692/71 no Paraná. O processo de transição deste trabalho mostrou que as posições dos pesquisadores da área da educação na segunda metade do século XX decorrem da reforma econômica e política, do contexto internacional para o cenário brasileiro, expondo uma política implicada no modelo neoliberal de sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais. Formação de professores. Modelo neoliberal. Reformas.

### TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THE NEOLIBERAL MODEL OF EDUCATIONAL POLICIES

**ABSTRACT:** The interest in carrying out this study originated after findings discussed in the light of Brazilian legislation, from the analysis and political evaluation in recurrent neoliberal times of national historiography. In light of this, as the municipal education system of Paraná refers to education, through the political and educational thinking that aimed to address: 1) Public Instruction in Paraná with the 1917 Teaching Code, the scenario of educational reforms in Brazil during the 1990s; 2) the impact of policies for teacher training through changes in the world, national and state context; 3) the historical path of teacher education based on Law No. 5. 692/71 in Paraná. The transition process of this work showed that the positions of researchers in the field of education in the second half of the 20th century stem from economic and political reform, from the international context to the Brazilian scenario, exposing a policy implicated in the neoliberal model of society.

**KEYWORDS:** Educational policies. Teacher training. Neoliberal model. Reforms.

### 1 | INTRODUÇÃO

A imposição dos processos globalizadores hegemônicos de tensões sobre as experiências de professores no campo educacional tiveram um percurso de formação de escola e sociedade a partir dos anos 80. Professores com ações que envolvem a educação como mediação de poder

e direção, que contém uma dimensão política em “graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423).

Como decorrência das novas políticas, a lógica do ideal liberal<sup>1</sup> assumia a condição de nova classe dominante na formação inicial de professores. Para tanto, defendia o limite da liberdade governamental definindo direitos e liberdades da classe proprietária no decorrer do século XVIII. Ao analisar tal concepção, Torres (2003) sinaliza o verdadeiro propósito das políticas nacionais incluindo a América Latina. Um exemplo disso é o Banco Mundial (BM) para a reforma da educação nos países em desenvolvimento, ao analisar tal proposta:

[...] seu papel é o de colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada às suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso, aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes (TORRES, 2003, p. 179).

Nas palavras de Foucault (2008b, p. 277-278), é a necessidade social e política de democratizar oportunidades econômicas e educacionais e, assim, garantir a participação de todos por meio do que é denominado “produtivismo includente” como regra da inclusão de todos, da mobilização e do jogo econômico do Estado neoliberal em que se torna regra a não exclusão, cabendo à “regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo”.

Dessa forma, faz parte do projeto neoliberal – como aspecto central e de adequação à escola de espaços públicos e privados aos mecanismos de mercado, com enfoque na perspectiva de uma posição epistemológica<sup>2</sup> a partir do campo das políticas educacionais – reconhecer a complexidade e a real importância da relação entre globalização e educação, como marcas relevantes de hegemonia, a globalização e o ideal neoliberal nas reformas educacionais implementadas na América Latina e, sobretudo, no Brasil, a partir dos anos de 1990, por meio das estratégias e políticas e formação da educação.

Segundo Garcia (2008), há o impacto das políticas de formação e escola na concepção liberal, e que expressa, ao longo do documento da UNESCO, a ideia de sobrevivência de mercado, aparecendo, quando não explícita, mas subentendida, uma economia de mercado, gerida por grupos hegemônicos que são criadores de consensos

1 “A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e equidade. Desta ideia chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à saúde, educação, transportes públicos, etc.” (FRIGOTTO, 1998, p. 79).

2 “O posicionamento epistemológico pode ser entendido como um pêndulo que se move de um extremo a outro dentro de uma determinada perspectiva teórica. Assim, podemos encontrar, por exemplo, como posicionamentos como o institucionalismo histórico, neo-institucionalismo, o pós-estruturalismo lacanianos [...]” (TELLO, 2012, p. 3).

e ditam quem faz parte ou não de determinado grupo, e que proclama a importância de sociedades plurais para grupos minoritários na economia de mercado. Uma concepção de política educacional, com estratégias dos diferentes grupos sociais, tem o propósito de gerar sobremaneira a educação:

[...] uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma [...]. Trata-se, portanto de uma estratégia de controle das diferenças, de maneira hierarquizada, sob a égide de uma economia de poder global (GARCIA, 2008, p. 16-17).

Esse contexto traz também a ideia de mercado e sociedade globalizada, de políticas neoliberais e formação inicial docente com potencial crítico de reflexão: é o professor reflexivo<sup>3</sup> com apropriações epistemológicas, exigidas pela sociedade capitalista a partir das últimas décadas do século XX, em que homens e mulheres devam ser competitivos para as novas tecnologias e que tenham habilidades comunicativas e cognitivas necessárias à formação de trabalhadores (NÓVOA, 1995).

A mudança em educação foi uma preocupação capital para os países industrializados e, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, as políticas educativas se estruturam por momentos de crises econômicas, definidas pelos pesquisadores americanos e franceses. As transformações instauradas tinham diferenças no sistema de educação; por sua vez, esses dois países, com movimentos de ideias e discursos de legitimação, trataram da modernização e democratização com diferenças consideráveis nos princípios mais adequados para a educação.

Nesse período, destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (1945), e a comunidade internacional fortalece a Carta das Nações Unidas, por meio de ferramentas de ações políticas, que marcou o direito à educação básica tornando o ensino elementar e fundamental reconhecidos pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais como um investimento coletivo para melhoria da qualidade da mão de obra e produtividade, para elevar o nível da população e garantir o progresso econômico dos estados, segundo a Teoria do Capital Humano (CRUZ, 2005).

Essa ideia é ressignificada por Ball (2006), ao destacar que as mudanças que retraçam as políticas educativas de sistema de produção, de competências e conhecimentos em contexto internacional para um desenvolvimento de educação pública com forte convergência internacional deveriam ser adotadas por países industrializados do Estado quando revelam mudanças legítimas de governança.

Assim, tendo em vista a redefinição das políticas de formação de professores do Estado, com objetivos econômicos na esfera da educação na América Latina no decorrer da década de 1990, instaura-se um novo modelo neoliberal de políticas educativas, que

3 “[...] transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político epistemológica, que se traduziria em medidas para efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...]” (PIMENTA, 2005, p. 45).

asseguram uma determinada concepção de mundo e de sociedade. É um debate que envolve o contexto de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), direcionando seu olhar para a educação básica em países da América Latina e, sobretudo, o Brasil. Um projeto que reforça e redireciona o processo de modernização do ensino com um novo modelo de organização escolar que procura privilegiar não apenas pela reprodução, mas também pela produção cultural (GATTI; BARRETO, 2009).

Em síntese, é possível perceber que as políticas neoliberais, visando à sustentação do capitalismo, ampliam o acesso à escolaridade para todos, como forma de garantir a formação de mão de obra, e, a partir da municipalização, novas exigências vivenciadas pela população no final do século XIX foram modificadas pelo modelo desenvolvimentista, proposto pelo capitalismo internacional e marcado pela globalização do ensino nos anos 90 com a pedagogia da Escola Nova.

No que se refere à formação de professores no Paraná, a partir da Lei nº 5.692/17, inserida na reforma econômica e política do Estado brasileiro, modifica-se o sistema educacional em níveis de organização de ensino, cujo objetivo maior era ligar o educando ao mundo produtivo, passando pela formação do professor até a relação professor-aluno (GOMIDE; MIGUEL, 2008). Lembra García (1995) que, na década de 80, o modelo tecnicista é superado por outras estratégias de regulação, como a pedagogia das competências e o professor reflexivo na década de 90 – uma formação que se “denomina de produtivista e unidimensional, em todos os momentos que ocorreu em detrimento de uma formação humana e, como tal, multidimensional” (FREITAS, 2003, p. 35).

No Paraná, identificaram-se para análise dois planos. Primeiro, no período de 1968, a marca principal é a implantação do 1º Plano Educacional, que previa que professores fossem estimulados pela modernização dos métodos pedagógicos fundamentados sob os pontos de vista filosófico, sociológico, pedagógico e psicológico, que se efetivou no apoio à pedagogia tecnicista, que havia inspirado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1971, fazendo-se necessárias mudanças significativas na escola.

Uma etapa com métodos pedagógicos são enfatizadas com professores que tivessem a incumbência de apresentar um plano de curso individual, com a distribuição do conteúdo programático de humanidades. Diferentemente do que propugnava a educação tradicional, para a nova metodologia a preparação do trabalho adquiria relevância, uma vez que dela dependeria o sucesso do trabalho escolar, começa a parte mais difícil da preparação: a compreensão do tema e a organização do trabalho (AGUAYO, 1966, p. 72).

Ao ano de 1975 corresponde a implantação do 2º Plano Educacional, elaborado pelo Departamento de Educação, que institui um currículo único para todas as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, concepção de educação de acordo com a Lei nº 5.692/71, modelo que repetia as pedagogias da Escola Nova e do tecnicismo, destacando a espiritualidade, a racionalidade, a liberdade e a sociabilidade como características essenciais ao ser humano (IPPUC, 1985).

Esse contexto possibilita a reflexão da trajetória histórica para o processo de implantação do cenário da Instrução Pública no Paraná, a partir do Código de Ensino de 1917, o percurso das reformas inseridas nos anos 90, com a Lei nº 5.692/71, e os impactos das políticas para formação de professores no contexto mundial, nacional e estadual, ou seja, por meio de uma nova proposta de educação integral, um plano de formação inicial e continuada que privilegiava o projeto de qualidade do ensino público.

Ao refletir sobre a problemática posta, deparamo-nos com novas políticas do magistério: o Estado trouxera a si a função educacional e o discurso da instrução pública com objetivo de propiciar mudanças na vida das pessoas e na escola pública no decorrer dos anos. Frente aos desafios, é oportuno destacar a trajetória política sobre o aspecto cronológico no cenário das reformas educacionais de sociedade brasileira, que passou do modelo agrário-comercial-exportador dependente ao modelo capitalista-urbano-industrial (MIGUEL, 2000).

## **2 | MÉTODO: PERCORRENDO A PESQUISA**

Realizou-se pesquisa bibliográfica, exploratória, de abordagem qualitativa, viabilizada a partir de interrogações sociais que problematizam – por meio de pactos, políticas, acordos, instituições, redes, conselhos – um modelo de educação, presente nas propostas mencionadas de integração educacional no país.

Os dados coletados possibilitaram situar, em determinado momento histórico, iniciativas para os campos: educacional, econômico, político e social, de forma mais ampla sobre ações governamentais e internacionais em tempos neoliberais (ALAMI; DESJEUX; MOUSSAUOUI-GARABUAU, 2010).

Como explicitado, o objetivo deste trabalho foi discutir, à luz da legislação brasileira, o percurso das políticas educacionais, o cenário da Instrução Pública do Paraná, as reformas inseridas pela Lei nº 5.692/71 e os impactos das políticas na formação de professores, constatando a problemática por meio do projeto de qualidade de ensino no país.

Este trabalho segue as posições teóricas de pesquisadores na área da educação e teve por característica a revisão de material bibliográfico, disponível em publicações, livros e artigos, de origem nacional e internacional, acerca do tema proposto. Desta forma, efetuou-se a pesquisa bibliográfica de trabalhos dos últimos 10 anos que tratam das concepções liberais de educação.

### 3 I REFLEXÃO INICIAL: INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ

Em seu percurso histórico, o caminho dos direitos sociais, na relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional como parte das discussões sobre educação no Brasil, surgiu por meio de projetos e emendas constitucionais, principalmente a partir de 1969, ocorrendo o registro oficial sobre a instrução pública com a Constituinte de 1823. Na Constituição de 1824, artigo 179, essa lei foi recebida pelo Ato Adicional de 1834 que regulou a educação nacional como instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos. Assim, há uma linearidade cronológica da trajetória de educação desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988 (FÁVERO, 1996).

Nesse ínterim, o entusiasmo pela educação, bem como as correntes de ideias e movimentos político-sociais formados pelo embate ideológico dos fins do Império, começou na década de 1920 com o Brasil propondo discussões da escola primária e a importância da escolarização na tentativa de desacelerar o analfabetismo na história do país, o que normatizou as atividades administrativas e pedagógicas a partir de 1917, regido pelo Código de Ensino de 1917 (Decreto nº 17, de 9 de Janeiro de 1917), para a escola Maternal, o Jardim de Infância, o Curso Primário, a Escola Intermediária, o Ginásio e a Escola Normal (VIEIRA, 2017).

Em meados de 1917, a partir da educação escolar no Paraná iniciaram-se as preocupações sob a ótica administrativa no Município de Curitiba. Assim, sob o Governo Provisório do Paraná em 1930, estabeleceu-se como prioridade a educação e a construção de escolas, as quais ofereciam instrução primária e também ensino profissionalizante.

A questão inicial historiográfica para formação de professores surge com o ideal liberal, a partir das guerras religiosas da Europa, no século XVII, que defendia o limite da liberdade governamental adstrito ao cumprimento do dever de assegurar aos cidadãos a liberdade, garantindo-lhes, assim, a liberdade de consciência, mas assumindo a condição de classe dominante nos princípios que regem a instituição escolar (SAVIANI, 2008, p. 29).

Tendo em vista esse cenário, que trata da relação entre educação e globalização, a concepção liberal nasce da ideologia adotada pela burguesia ascendente da Europa Ocidental e Estados Unidos da América no século XVIII com características do liberalismo definindo direitos e liberdades.

Nesse contexto, no início do século XIX, coube à elite brasileira, saída do regime colonial, organizar o Estado brasileiro. No Paraná, entre a classe dominante brasileira, formou-se uma camada intermediária que se agrupava em núcleos populacionais formados para produção de atividades econômicas mais expressivas, como a “mineração, o comércio de tropas muares e criação de gado, a indústria extrativa e o comércio da erva-mate” (WACHOWICZ, 1984, p. 3-4).

A educação escolar no Paraná parecia ser uma das principais bandeiras do liberalismo. No entanto, com a instrução pública, até o advento da República, as escolas

criadas não dispunham de professores e suas responsabilidades excediam as questões ligadas ao ensino, pois se vivia: “um contexto institucional para a instrução pública, no qual o professor organizava sua ação sem controle próximo do governo, e em precárias condições” (MIGUEL, 2000).

Ampliar a discussão parecia relevante, para se evidenciar dificuldades do magistério que passou a se constituir em profissão submetida ao controle estatal. Nesse momento, o Estado modifica as instituições existentes e “substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1995, p. 15). Apesar das transformações, o Estado trouxe a si a função educacional e o discurso da instrução pública como oportunidade de propiciar mudanças na vida das pessoas e o professor passa a ser percebido como um funcionário público leal ao governo.

Essa análise apresenta um aspecto que parece emblemático, pois o controle estatal do magistério, em relação ao conjunto da sociedade no final do século XIX, passou a orientar os processos de seleção, recrutamento e formação docente ao longo dos dois últimos séculos. Tinha por certo, contudo, a inadequada escolha do professor e o seu insuficiente preparo envolvido com resultados que representavam as principais causas do fracasso escolar. Nesses ideais, inicia-se uma discussão sobre a formação inicial e continuada, gestão e políticas públicas de ensino da rede municipal no âmbito desse estudo, cujos objetivos avançam na compreensão sob a ótica do fazer pedagógico do professor à luz da época (MIGUEL; VIEIRA, 2006).

Com a formação de professores para as escolas primárias, nas Escolas Normais, em 1870, pela Lei nº 238, de 19 de abril, na Província do Paraná, por quase um século, a discussão da Escola Normal irá propiciar contribuições históricas sobre reformas de ensino que, a partir do século XX, em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa implantou com o objetivo de preparar o novo professor (VIEIRA, 2017).

Considera Miguel (2000) que é “possível situar nesse momento, o início da influência da Pedagogia da Escola Nova na educação paranaense”, uma dimensão epistemológica que se traduz em programas adequados às demandas da coletividade para formação do profissional docente.

## **4 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Pesquisas acerca de políticas educacionais no Brasil, relacionadas à formação de professores e surgidas no século XX, propiciaram transformações importantes no contexto histórico. Políticas públicas adotadas pelo município de Curitiba e a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino possibilitaram discussões sobre o sistema educacional (VIEIRA, 2017). Os programas de implantação apresentam dados entre 1963

e 1996, considerando a escola como um equipamento social<sup>4</sup>, que se traduz em práticas pedagógicas com diferentes tendências, concepções educacionais e momentos históricos que norteiam o ensino à luz do fazer pedagógico do professor na aprendizagem.

Assim, no intuito de retomar o crescimento econômico, inicia-se um movimento sobre reformas educacionais e as implicações para a formação de professores com uma política de mercado com tendência à privatização acerca do tema,

[...] quando da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 – que governou o Brasil de 1990 a 1992, com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), essa experiência neoliberal, a partir de empresas estatais que passaram a ser consideradas improdutivas e ineficientes e assim como serviços públicos da saúde e educação, justificando a visão neoliberal de concepção de educação (LIBÂNIO; OLIVEIRA; THOSCHI, 2003).

Para Frigotto (1998), as novas estratégias de educação contrapõem-se ao modelo denominado fordismo-taylorismo, que mais tarde teve uma reestruturação no processo de transição para o modelo toyotista. A propagação dessas ideias provocou mudanças no papel do Estado diante da sociedade e para o crescimento econômico, transmitidas à esfera da educação e às exigências do mercado empresarial, com objetivo de adequar o modelo educativo<sup>5</sup> ao novo sistema produtivo.

Assim, as estratégias de recomposição do capitalismo ao fim do século XX foram tomadas, por assim dizer, de concepções e propostas muito similares àquelas que circulam no plano mundial: descentralização, autonomia, participação da comunidade, avaliação e eficiência do sistema de escolarização (CRUZ, 2005).

Em boa parte das discussões e textos acadêmicos, como podemos constatar, posta a concepção produtivista, a partir dos anos 90, com políticas neoliberais, o grande impacto de políticas nas ações de demandas no sistema de escolarização teve seus desdobramentos após a aprovação da LDB 9.394/96.

Com a redefinição do papel do Estado, as políticas educacionais de escola primária, de inspiração positivista de política neoliberal, corresponderam às exigências internacionais, isto é, “transferir a educação da esfera da política para a esfera de mercado”, um fator que traz à memória a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal implementada nas sociedades capitalistas (GENTILI, 1998, p. 19).

Como se pode observar, os novos modos de regulação da educação não são exclusividade do Brasil ou da América Latina, pois estudos de autores canadenses, como

4 “[...] as transformações ocorridas no viés do ideário neoliberal tiveram vistas à eficácia econômica e a educação passa por uma nova estratégia ao modelo educativo de produção para as relações sociais à lógica de mercado e poderoso instrumento de modernização e globalização da sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 118).

5 Plano socioeconômico, o ajustamento de nossas sociedades à globalização significa dois terços da humanidade excluídos dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. Plano cultural e ético-político, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização de exclusão social, considerando-se esta como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. Plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres (FRIGOTTO, 1998, p. 89).

Lessard e Tardif (2008, p. 260-261), apontam elementos que induzem o processo de regulação à

[...] disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária, à transformação do papel do Estado, à ascensão do modelo mercantil, à globalização e ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (EYNG *et al.*, 2013, p. 773-800).

A partir disso, compreende-se o papel das políticas, investimentos em capital humano e concorrência, a partir dos elementos centrais de atuação, o jogo econômico do neoliberalismo e as relações de concorrência entre si como uma obra de construção nacional, pautando-se nas propostas educacionais para o ensino público e para os docentes, materializadas nesse estudo (BALL, 2006).

Por esse motivo, a discussão que envolve a problemática desses espaços escolares até o final da década de 50 é um debate que analisa a educação como serviço público, a partir de suas primeiras escolas em espaços provenientes de inspiração positiva com um modelo educacional com formação para o magistério que estava difundido por todo o mundo e que, decerto, substituiria a precária escola de primeiras letras existente no Império “com novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (SOUZA, 1998, p. 29).

Os fatores atuantes na evolução da política e sistema educacional brasileiro fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava tiveram implicações de ordem social e política, favorecida por uma estrutura de poder educacional fundada na autoridade. O tipo de escola e formação de professor que predominou nessa ordem social, convém assinalar, era herança recebida da Colônia, além de algumas escolas primárias e médias.

É na Lei nº 5.692/71, pertinente à formação de professores no Paraná, como processo de referência, que se refere a um novo Programa de Magistério com eixos curriculares, que constam os planos desde sua organização. Segundo Chrun (2009, p. 65), os documentos apresentam a importância da formação do professor, norteadas pelos princípios da sistematização, racionalidade, eficácia e eficiência, a ser direcionada dentro do plano de municipalização do ensino básico:

a) Núcleo comum consistente, garantindo ao aluno dos cursos, enquanto cidadão, o seu direito de acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade de forma sistemática, organizada e coerente, possibilitando a sua efetiva participação nas lutas sociais.

b) As disciplinas que compõem o bloco de fundamentos da educação, dispostos nas séries de forma equilibrada, de modo a possibilitar a fundamentação teórica, trabalhando com conteúdos que privilegiam uma visão da realidade brasileira e os problemas da aprendizagem das crianças (das camadas majoritárias da população).

c) A disciplina de Didática deixa de ser tratada como disciplina instrumental para ser concebida como área que trata especificamente do processo de ensino em suas múltiplas determinações, viabilizando a organização da ação docente de tal modo que os futuros professores vivenciem o novo processo, reflitam acerca dele e o sistematizam coletivamente.

d) A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau ganha espaço no currículo do curso passando a ser um fórum de debates para tratar da política educacional brasileira, do estado e município, através de leitura da realidade educacional.

e) As metodologias de ensino tiveram seu campo de atuação ampliado, incorporando como disciplinas desta área os conteúdos da realidade escolar brasileira, comprometido com as formações dos professores das séries iniciais.

f) Estágio supervisionado é um dos pontos chave da nova proposta curricular, pois é o principal responsável pela relação teoria/prática, ao longo da formação do educador.

Norteando-se pelos indicadores mencionados, pela aceleração do processo de urbanização em torno dos centros urbanos e pela diminuição do número da clientela infantil, o estudo dos programas de educação aponta medidas de incentivo à qualificação profissional e outras políticas na última década (PARANÁ, 2001).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se delinear neste trabalho alguns apontamentos acerca das pesquisas em políticas da educação: formação de professores, implicadas no modelo neoliberal, partindo da análise panorâmica do campo educacional na América Latina no decorrer da década de 90. Ao se refletir sobre as políticas de formação de professores destacam-se três pontos que merecem ênfase.

O primeiro deles é o percurso histórico dos direitos sociais na relação Educação-Sociedade com a Constituinte de 1823 e, conseqüentemente, de forma breve, as transformações da escola primária que substituiria a precária escola de primeiras letras.

Em segundo lugar, verificou-se a proposta de reforma educacional que muito tem avançado quanto à integração da Instrução Pública no Paraná com o Código de 1917 e suas implicações no processo de transição na década de 90. A análise focou o período que corresponde ao Estado Novo, marcado pela restauração de estradas, pelos trabalhos de colonização ligados à pecuária e produção de café no Governo Provisório de 1930 mediante mudanças do contexto mundial, nacional e estadual.

Ademais, como terceiro ponto e concluindo esta problematização, destaca-se a Lei nº 5.692/71, empreendida nos últimos anos na década de 90, desde a organização dos

diferentes níveis de ensino, passando pela formação do professor até a relação professor-aluno com objetivo de privilegiar o Projeto de Qualidade de Ensino Público no Paraná e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PARANÁ, 2015). Em suas primeiras afirmações, postas pelo documento, o plano de municipalização do ensino básico e as políticas públicas tendem a resultar na aceleração de urbanização em decorrência dos princípios da sistematização, racionalização, eficácia e eficiência (MAUÉS, 2003).

Diante do quadro atual é o ideário neoliberal que se quer reforçar, com uma nova perspectiva posta pelo documento do Programa de Magistério, consoante ao movimento de redemocratização, em paradoxo ao discurso de não adequação de ações ao ensino público.

Nessa medida, a lógica mercadológica, presente nas propostas de projetos, visa à integração educacional decorrente da reforma econômica que tem como características principais a regulação e controle, em decorrência da nova configuração do Estado nas sociedades capitalistas (GENTILI, 1998). Nesse contexto, Foucault (2008a) nos leva a compreender que existem relações de poder engendradas em cada indivíduo na relação de controle e poder e, da mesma forma, em política educacional e ideologia, nos ensina, na teoria do capital humano por meio da concorrência entre indivíduos.

## REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. São Paulo: Editora Nacional, 1966.

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; MOUSSAUOUI-GARABUAU, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BALL, S. **Education Policy and Social Class**. Londres: Routledge, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 5 abr. 2019.

CHRUN, S. G. de L. **Formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)**. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

CRUZ, R. E. **Banco Mundial e política educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: Edufpi, 2005.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, T. R.; PACIEVITCH, T. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online], v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013.

FÁVERO, O. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins, 2008b.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-102.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1995.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-24.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMIDE, A.; MIGUEL, M. E. B. A formação de professores em nível médio no Paraná (1996-2006). *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Diretrizes educacionais do governo estadual e municipal e diagnóstico da Rede Municipal**. Curitiba: IPPUC, 1985.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; THOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MIGUEL, M. E. B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854-1889**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a implantação de novas práticas nas escolas (1963-1996). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2006. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PARANÁ. **Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual e adoção de outras providências. Diário Oficial Executivo, Curitiba, n. 9497, p. 3, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisaAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dez anos de educação no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um momento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 45.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./ dez. 2010.

SOUZA, R. F. de. **Templo de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, [s. l.], n. 7, v. 1, p. 3-68, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba: trinta anos de políticas públicas**. Curitiba: Appris, 2017.

WACHOWICZ, R.C. História das histórias da Rua XV. **Nicolau**, Curitiba, v. 8, n. 55, p. 9, set./out. 1994.

## TEMPOS DE PANDEMIA: (RE)INVENTAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR A CADA DIA

Data de aceite: 01/09/2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**

IFSP

**Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

UNESP

**Claudionor Renato da Silva**

UNESP

**Melissa Camilo**

UNESP

**Valquiria Nicola Bandeira**

UNIARA

**Débora Cristina Machado Cornélio**

UNESP

**Monique Delgado de Faria**

UNESP

**Claudionor Renato da Silva**

UFG

**Marilurdes Cruz Borges**

UNIFRAN

**RESUMO:** Este artigo pretende trazer algumas reflexões sobre o contexto singular que estamos vivendo como tempo de pandemia e seu desdobramento sobre a instituição escolar no Brasil. Este desdobramento implica a novas formas de ensinar e aprender, os estudantes e docentes em suas casas, famílias tornam-se

fundamentais neste novo contexto. A reflexão trazida faz uma revisão de literatura nos artigos científicos. As análises evidenciam o reforço de mecanismos disciplinares, o crescimento das desigualdades e Enfatiza que qualquer implementação de uma modalidade educacional deve ter como ponto de partida a qualidade da aprendizagem do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Covid-19, Educação Remota, Políticas públicas em educação digital.

**ABSTRACT:** This article intends to bring some reflections on the singular context that we are living as a time of pandemic and its unfolding on the school institution in Brazil. This development implies new ways of teaching and learning, students and teachers in their homes, families become fundamental in this new context. The reflection brought up makes a literature review in scientific articles. The analyzes show the reinforcement of disciplinary mechanisms, the growth of inequalities and Emphasizes that any implementation of an educational modality must have as a starting point the quality of student learning.

**KEYWORDS:** Covid-19, Remote Education, Public policies in digital education.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao fazer uma busca em sites na internet com as palavras chave “Educação em Tempos de Pandemia” observa-se uma quantidade grande páginas sobre o assunto em 2020, observa-se que é um assunto novo e que

causa interesses por novas metodologias, tecnologias, a preservação da vida, A revisão bibliográfica concede instituir as relações sociais e históricas que refletem sobre o objeto de estudo, com a finalidade de captar sua realidade concreta, ou seja, “[...] estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral” (Triviños, 2006, p. 74). Esta pesquisa ampara-se assim em contribuições essenciais para desvelar as questões socioeconômicas e educacionais do período, como as de Netto (2014), Mészáros (2008), Ferreira Jr. e Bittar (2008), Cunha (2014), além de outros autores.

A abordagem qualitativa, por sua vez, permite responder a questões particulares, visto que, conforme explica Minayo (2009, p. 21), “[...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Muitos estudos foram realizados a despeito de ser um tema sobre o qual abrange uma bibliografia significativa, as obras que tratam sobre o assunto fazem levantamentos sobre Em pesquisa ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do google acadêmico , foram localizadas dissertações, teses e artigos sobre o tema.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Título da obra	Ano/Autor	Objetivo	Resultados	Observação
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: o uso da tecnologia como recurso educacional	Ana Beatriz Oliveira/ 2020	compreender esse contexto atípico em que nos encontramos quanto à saúde pública e como isso interferiu na educação.	processo novo que ainda não nos permite resultados concretos sobre a maneira como esta mudança impactou os estudantes, os docentes e as famílias.	precisa ser explorado para ampliar este artigo é com relação à didática adotada pelos pais que não são professores, e como isto interferiu na vida acadêmica dos filhos nesse período.
Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia	Mayara Alves de José Gerardo Maria Marly Alves/2020	analisar a educação infantil de maneira remota, na qual buscou garantir os direitos das crianças e a proteção da infância, todavia com o isolamento social constituiu um novo fazer pedagógico.	é possível perceber que o fazer pedagógico remoto para Educação Infantil inicia um processo que não se finda aqui, neste contexto pandêmico, ele demarca o início a muitos outros, pois se faz essencial pensar na retomada de atividades de creches e pré - escolas, mas certamente, nada será como era antes desta experiência, logo, este percurso deixará muitas construções e percepções para a educação	Percebe-se que é imprescindível considerarmos a legitimidade dos fazeres e saberes que permeiam os acontecimentos cotidianos vivenciados pelas crianças nos grupos de interações e ferramentas tecnológicas utilizadas no processo educativo

<p>Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia</p>	<p>Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz Ramalho, Mara Lúcia, Queiroz, VÍrginia Coeli Bueno de 2020</p>	<p>reflexão de forma exploratória sobre os desafios postos aos professores, no que tange à reinvenção dos processos avaliativos de cursos de EaD, diante do momento vivenciado pela COVID 19.</p>	<p>reflexão de forma exploratória sobre os desafios postos aos professores, no que tange à reinvenção dos processos avaliativos de cursos de EaD, diante do momento vivenciado pela COVID 19.</p>	<p>ressalta a necessidade de se pensar em uma estrutura menos tênue para a avaliação na EaD,</p>
<p>Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia</p>	<p>Mariana Guenther/2020</p>	<p>discutir como os impactos ambientais estão relacionados ao surgimento de doenças, analisa os efeitos do isolamento social sobre o meio ambiente, e proponho algumas mudanças que podemos pôr em prática no futuro, diante de todas as reflexões impostas por esse momento que estamos vivendo.</p>	<p>refletir na importância da ciência. a ciência recebe mais investimentos públicos e privados, e que a profissão cientista seja mais almejada pelos nossos jovens.</p>	<p>Todos dependemos dos cientistas para sairmos dessa situação o mais rápido possível</p>
<p>Educação Básica em Tempos de Pandemia</p>	<p>Maria João Cardoso de Carvalho e Renata Cristina Rocha Medeiros/ 2020</p>	<p>Compreender as estratégias que os responsáveis estabeleceram para lidar com o ensino não presencial em tempos de pandemia.</p>	<p>O trabalho foi muito importante para o entendimento do papel da parceria dos responsáveis com as escolas, para o resultado dos alunos</p>	<p>A possibilidade de outras pesquisas para o entendimento das estratégias das escolas e das secretarias de educação para o futuro da educação.</p>
<p>Pedagog@S e Professor@ sem Tempos de Pandemia</p>	<p>Sérgio de Freitas Oliveira</p>	<p>Discutir o papel de pedagog@s e professor@s na pandemia do covid 19</p>	<p>As novas tecnologias não são, por si mesmas, a salvação da educação. Mas podem alavancar a ruptura com um modelo passado, ultrapassado, produzindo uma escola mais condizente com os desafios de nossos tempos.</p>	<p>Tivemos um ganho com essa situação: a sociedade nos enxergou, reconheceu a importância do nosso trabalho, que ser professor é uma profissão.</p>

<p>Educação e Covid - 19: A Arte de Reinventar a Escola Mediando a Aprendizagem “ Prioritariamente ” Pelas TDIC</p>	<p>Josiane Brunetti Cani Elizabeth Gerlânia Caron Sandrini Gilvan Mateus Soares Kamila Scalze 2020</p>	<p>é apresentar aplicativos e recursos educacionais para o trabalho online nas escolas. Para esse propósito, a metodologia do estudo, qualitativa e de caráter exploratória, evidencia as possibilidades de estratégias de aprendizagem por intermédio das tecnologias digitais.</p>	<p>Constata - se que o meio digital, com uma integração estratégica de processo de ensino - aprendizagem e tecnologias, oferece inúmeros recursos eficazes de mediação remota para uso educacional.</p>	<p>A concepção de espaço educacional entre paredes deu lugar a um ambiente 2020 muito mais amplo e sem limites de aprendizagem , pois a arte e re inventar a escola, em tempo de Covid - 19, “prior itariamente” pelas TIDC, trará novos rumos para a educação, que precisa sair de suas “trincheiras”</p>
<p>Educação Escolar no Contexto de Pandemia: algumas reflexões</p>	<p>Claitonei de Siqueira Santos 2020</p>	<p>apontamentos e reflexões sobre a educação escolar em tempos de pandemia</p>	<p>parece precipitado falar em revolução da educação sem se analisar o passado, focando em ações pontuais no presente, ainda que elas estejam associadas à boa vontade e disposição dos professores ela exige um grau de comprometimento de toda a população.</p>	<p>um discurso um tanto ultraotimista, apressado, para não dizer equivocado, que tem sido veiculado e que versa na direção de uma revolução na educação escolar pós-pandemia.</p>
<p>Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica</p>	<p>Walter Omar Kohan</p>	<p>uma visão atenta aos efeitos da pandemia mostram, ao contrário do que as vozes que advogam pelo fim da escola querem concluir - três tempos presentes na educação: khrónos, kairós e aión</p>	<p>efeitos principais provocados pela pandemia n aqueles envolvidos em processos educacionais recai sobre nossa experiência do tempo</p>	<p>e de não esquecer de cuidar, de cuidar sempre, de permanecer sempre cuidando , a qualquer idade, a nossa vida infantil, em especial quando habitamos uma escola</p>

<p>(RE)INVENTAR EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DA COVID - 19</p>	<p>Sandrelena da Silva Monteiro</p>	<p>Propor uma reflexão sobre alguns dos impactos da COVID - 19 na educação escolar brasileira.</p>	<p>torna-se fundamental construirmos mecanismos de resiliência, para que possamos, com a liberdade e responsabilidade que nos caracteriza enquanto seres humanos reconstruir a vida e (re) inventar a educação escolar a cada dia.</p>	<p>promover a resiliência contribuindo para a reconstrução da vida e (re)invenção da profissão docente e da educação escolar em meio à adversidade dos dias atuais</p>
<p>CURRÍCULO EM TEMPOS DE PANDEMIA: como continuar a aprendizagem?</p>	<p>Luciane Silva</p>	<p>analisar como essa unidade escolar se articula e luta para significar seu currículo para além do prescritivo em tempos de pandemia.</p>	<p>unidade escolar estudada em tempos de pandemia reinventa suas pedagogias, respondendo aos desafios teóricos e práticos que a Covid-19 impõe. Mesmo a escola, um espaço de regulação que produz e reproduz conhecimento, é também um espaço de fluxo constante, de produção de sentidos dialogados e renegociados, construídos e desconstruídos a todo momento.</p>	<p>Em tempos de uma desigual redistribuição da vulnerabilidade, uma plataforma, um ambiente virtual, aplicativos e tecnologias não dão conta de continuar a aprendizagem. O mundo é outro, os sujeitos são outros, as formas de interação da humanidade são outras</p>
<p>O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO</p>	<p>Karolina Maria de Araújo Cordeiro 2020</p>	<p>abordar sobre como a tecnologia através da Internet, torna-se imprescindível como uma alternativa significativa para educação, durante o período de pandemia</p>	<p>tiveram que se adaptar às aulas a distância e utilizar toda a criatividade para dar continuidade às atividades escolares, utilizando para isso a Rede Mundial de Computadores, Internet que foi um diferencial neste processo e os diversos recursos tecnológicos disponíveis.</p>	<p>Espera-se que, depois dessa pandemia a educação volte melhor e mais forte e que todos esses efeitos sejam irreversíveis.</p>

<p>COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino-aprendizagem com TIC</p>	<p>Vitor Gonçalves 2020</p>	<p>apresentar-se-ão as abordagens metodológicas que poderão ser mais adequadas para conduzir as sessões de formação a distância, as tecnologias que têm vindo a ser usadas para criar comunidades de aprendizagem e outras Pedagogia em Ação, tecnologias que permitem o desenvolvimento de conteúdos ou de instrumentos de avaliação a usar no seio dessa comunidade.</p>	<p>apresentar-se-ão as abordagens metodológicas que poderão ser mais adequadas para conduzir as sessões de formação a distância, as tecnologias que têm vindo a ser usadas para criar comunidades de aprendizagem e outras Pedagogia em Ação, Belo tecnologias que permitem o desenvolvimento de conteúdos ou de instrumentos de avaliação a usar no seio dessa comunidade.</p>	<p>Apesar das constrições, a sociedade tem vindo a encontrar formas de se reinventar, usando as redes digitais de comunicação multimédia. Atualmente, muitos países estão já numa fase de “nova normalidade” para a qual fomos chamados a inovar e a reinventar o processo de ensino e de aprendizagem com TIC.</p>
<p>A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia</p>	<p>Bianca Salazar Guizzo  Fabiana de Amorim Marcello Fernanda Müller</p>	<p>trata a respeito de reinvenções e deslocamentos diante da quarentena, os quais se pautam pelo direito à vida ao mesmo tempo em que restringem o direito à liberdade. a relação de famílias com as tecnologias; a relação das famílias com a escola; e a relação das famílias com suas crianças</p>	<p>fica evidente como, de um lado, a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade.</p>	<p>para uma dimensão que ainda merece maior tratamento em futuras investigações: como as crianças têm se manifestado sobre estas mesmas alterações tão agudas de suas rotinas? Excetuando-se os momentos em que nós, adultos, lhes concedemos/permitimos a palavra, de que modo elas têm exposto – e, portanto, dado a ver (e ouvir) – como estão vivendo e sentindo o período de isolamento? Como têm encontrado formas de elaborar seus próprios relatos cotidianos e, ainda, como eles têm circulado?</p>
<p>Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes</p>	<p>Mirian Zuqueto Farias Cassio Cristiano Giordano</p>	<p>discutimos os caminhos trilhados pela Educação Básica brasileira no contexto do isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, no primeiro semestre do ano de 2020. A</p>	<p>Ao final dessa reflexão, apontamos possíveis contribuições proporcionadas pelos jogos, brincadeiras e metodologias ativas para a superação desta crise no ensino público paulista.</p>	<p>julgamos necessário investir na formação continuada dos professores, para que tais ações resultem em ganho real para os estudantes e, de forma mais ampla, para toda a sociedade brasileira. A ordem do dia, na educação, é reinventar-se.</p>

Capucho (2020), aborda que em tempos de devastadores impactos socioeconômicos causados pela pandemia da COVID-19, as medidas e recomendações expressas pela Organização Mundial de Saúde impulsionam a população a novos hábitos, expondo a fragilidade da vida e a importância da seguridade de direitos diante a lógica do sistema vigente. A Covid 19 é uma doença que acomete a todos, agravante junto aos grupos de risco e que exige cuidados redobrados aos mais frágeis, parece ter o potencial para evidenciar a irracionalidade de um modelo socioeconômico excludente e a insensatez da exploração desenfreada de recursos humanos e naturais.

Seguindo a lógica imperante no mundo empresarial, logo a crise passa a ser anunciada como oportunidade de negócio para grupos privados com interesse no campo educacional. Assim, o que poderia ser um momento de convivência humanitária, fortalecimento do setor público e de seus profissionais logo é anunciado como oportunidade de negócio.

No campo educacional, ao invés de promover reflexões sobre formas mais inclusivas e sustentáveis de organização das comunidades escolares, aparecem vorazes investidores interessados em abocanhar parcelas do mercado educacional, promovendo o uso das novas tecnologias, metodologias ativas, gamificação e um amplo leque de soluções para a educação de crianças e jovens em tempos de pandemia.

O reducionismo coloca na ordem do dia o debate sobre ser, ou não, favorável a EAD, como se a complexidade da questão fosse tão somente definir a melhor modalidade educacional para milhões de crianças e jovens que não somente no atual momento, mas cotidianamente têm negado o direito a uma educação de qualidade social efetivamente promotora de cidadania ativa.

## **Discussões acerca do tema Pandemia X Educação Escolar**

Xiao e Liu (2020) afirmam que a necessidade de respostas rápidas em situação de crise demonstrou que o setor educacional existem poucas iniciativas específicas no tocante aos ambientes escolares. A maioria dos softwares, são advindos do setor corporativo e professores e alunos encontravam muitas dificuldades em formatos desenvolver atividades pedagógicas em softwares de contexto empresarial.

Pode-se portanto considerar, que a educação remota é preponderante nos sentido de manter o vínculo entre estudantes, professores. O momento inédito que precisam envolver ações vinculadas a complexidade, da falta de equipamentos, acesso à internet, condições familiares, compreensão da família da necessidade no apoio e acompanhamento do ensino remoto, o distanciamento escolar traz sérias consequências devido aos meses consecutivos de afastamentos de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação e por conseguinte aumentar os índices de evasão escolar por isso a implementação de iniciativas que mantenham vínculos entre todos é um dos fatores que podem minimizar situações de desamparo e sofrimento emocional, social e abandono. O contexto pandêmico e a educação remota não se

restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que se encontram as famílias e suas condições de fragilidades em relação às suas atividades.

Discussões em organismos internacionais como UNESCO e Nações Unidas, diz respeito ao problema que o retorno de aulas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (**TDIC**), geram quando se considera a falta de acesso de parcela considerável da população. O indicativo destes organismos é o da necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se resistências à implementação da educação remota emergencial na educação brasileira, em seus diferentes níveis, conforme observado na leitura dos artigos analisados. A maior parte dos argumentos envolve a dimensão da disponibilidade de equipamentos para todos, ou seja, a equidade. A lacuna encontrada é a ausência ou apresentação de dados desatualizados sobre a dimensão do acesso a equipamentos no Brasil, pois, conforme apresentado na discussão. É importante lembrar que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet. No quadro atual de desenvolvimento tecnológico, conforme apresentamos, estamos em tempos de reconfigurações das políticas de acesso tecnológico não mais ao acesso institucional (por meio da escola), mas a um acesso individual e plural em que todos as pessoas vinculadas à escola têm direito a esse bem. Nessa medida, nos envolvemos com uma política que visa a diminuição das desigualdades existentes entre alunos das escolas públicas e privadas. Importa ainda ressaltar que em um contexto de crise, é preciso manter os profissionais da educação, a escola, em seus diferentes níveis, acolhidos em situações de distanciamentos dos sujeitos e atuar pelo fortalecimento da instituição escolar que é a sustentáculo social da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. Orçamento de 2020 prevê alta de R\$ 24,2 bi em renúncias fiscais. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2019-11/orcamento-de-2020-preve-alta-de-r-242-bi-em-renuncias-fiscais>. Acesso em: 02 set 2020.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 02 set 2020.

ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: [https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/10\\_SubsidiosBNCC.pdf](https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/10_SubsidiosBNCC.pdf). Acesso em: 02 set 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 02 set 2020.

BRISTOL University. Coronavirus (COVID-19): advice and information. Disponível em: <https://www.bristol.ac.uk/students/coronavirus/>. Acesso em: 02 set 2020.

CHENG, Vincent C.C. et al. Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. *Clinical microbiology reviews*, v. 20, n. 4, p. 660-694, 2007.

COSTA, Renata Luiza da; LIBANEO, José Carlos. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA: a mediação docente e as possibilidades de formação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, n. e180600, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44698180600>. Acesso em: 02 set 2020.

INFORMATION REGARDING THE CORONAVIRUS (2019-NCOV). Disponível em: <https://www.fu-berlin.de/en/sites/coronavirus/index.html>. Acesso em: 02 set 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 02 set 2020.

JORNAL DA USP. USP oferece subsídios para que estudantes mantenham atividades a distância. 07 abr. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/usp-oferece-subsidios-a-estudantes-sem-equipamentos-para-atividades-a-distancia/>. Acesso em: 02 set 2020.

LOPES, Rosemara Perpetua; FURKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150675>.

MAIA, Carmem, and João Mattar. ABC da EaD: a educação a distância hoje. Pearson Prentice Hall, 2008.

MICHIGAN State University. Keep Teaching: A Guide to Remote Teaching at MSU. Disponível em: <https://remote.msu.edu/teaching/>. Acesso em: 02 set 2020.

NYC Department of Education, 2020. Coronavirus Update. Disponível em: <https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirus-update>. Acesso em: 02 set 2020.

QS World University Rankings. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>. Acesso em: 02 set 2020.

RADIO FRANÇA INTERNACIONA. Teleschool opens in France. Disponível em: <http://www.rfi.fr/en/france/20200323-teleschool-opens-in-france-as-homework-takes-on-a-new-meaning-under-covid-19>. Acesso em: 02 set 2020.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG não vai adotar aulas a distância enquanto vigorarem medidas para contenção de pandemia. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/aulas-prograd>. Acesso em: 02 set 2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Reitoria institui portarias que regulam atividades durante período de suspensão de aulas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/reitoria-institui-portarias-que-regulam-atividades-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas>. Acesso em: 02 set 2020.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coronavírus: UFRJ suspende aulas por período indeterminado. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/03/23/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado>. Acesso em: 02 set 2020.

ULISBOA. Universidade de Lisboa. Página Covid-19: Informações. Disponível em: <https://covid19.ulisboa.pt/>. Acesso em: 02 set 2020.

UNESCO, 2020. COVID-19: impact on Education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 02 set 2020.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Página especial Covid-19. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/coronavirus/notas-e-medidas>. Acesso em: 02 set 2020.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Resolução mantém suspensas aulas presenciais da Pós-Graduação e torna opcional atividades não presenciais. Resolução GR nº. 37/2020, de 24/03/2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/03/24/resolucao-mantem-suspensas-aulas-presenciais-da-pos-graduacao-e-torna-opcional>. Acesso em: 02 set 2020.

USP. Universidade de São Paulo. A USP e a Covid-19. Disponível em: <https://jornal.usp.br/coronavirus/>. Acesso em: 02 set 2020.

XIAO, Chunchen and Yi Li. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 02 set 2020.

XINHUA NEWS AGENCY. China Focus: Schools start online courses as epidemic control postpones new semester. fev. 2020, Disponível em: [http://www.xinhuanet.com/english/2020-02/17/c\\_138792006\\_2.htm](http://www.xinhuanet.com/english/2020-02/17/c_138792006_2.htm). Acesso em: 02 set 2020.

Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 14ª reimpr. São Paulo, SP: Atlas.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX" - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao/>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 70, 71, 149

### B

Brinquedo Terapêutico 134, 135, 136, 137

### C

Confessionalidade Protestante 13, 14, 16

Covid 19 179, 183

Curso de Pedagogia 28

### D

Desenvolvimento 1, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 17, 21, 31, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 93, 110, 112, 113, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 154, 155, 156, 165, 166, 171, 182, 184

Desenvolvimento de Habilidades 44, 142, 143, 145

### E

Ead 1, 183

Educação Escolar 169, 175, 177, 180, 181, 183, 187

Educação Física 32, 57, 58, 59, 63, 64

Educação Inclusiva 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

Ensino de História 83, 84, 85, 87, 89, 93, 94, 95

Ensino de Língua 38, 43, 123, 124

Ensino Médio 89, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 132, 153, 173

Especializado 62

### F

Formação Continuada 1, 2, 4, 7, 8, 9, 20, 21, 22, 27, 40, 45, 59, 61, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 81, 89, 94, 170, 182, 187

Formação Inicial 30, 37, 39, 40, 42, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 79, 84, 92, 165, 166, 168, 170, 185

### G

Geociências 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 81

Google Sala de Aula 146

## I

Instituições de Ensino Superior 13, 15

## L

Língua Portuguesa 14, 22, 24, 25, 26, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 123, 125, 127, 129, 130, 132, 133

## M

Modelo Neoliberal 164, 166, 173

## P

Pandemia 3, 4, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185

Pnaic 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27

Políticas Educativas 164, 166

Polivalentes 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79

Práticas Pedagógicas 4, 20, 21, 22, 27, 66, 77, 79, 147, 170

Professor 4, 5, 8, 9, 10, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 107, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 138, 140, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 164, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 179

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 118, 119, 120, 121, 122, 147, 149, 153, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 187

Programa Residência Pedagógica 37, 38, 39, 42

Projeto de Extensão 142, 143

## Q

Qualificação Profissional 83, 173

## T

Teoria Vigotskiana 138

Trabalho Docente 22, 39, 40, 118, 119, 120, 121, 122, 151, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 179

Trilhas Formativas 1, 4, 8, 10

## V

Varição Linguística 123, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133

## Z

Zona de Desenvolvimento 138

# Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 