

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente 2



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente 2



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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 Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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 Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
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. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl 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
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
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
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
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
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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. Dr. Adailson 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
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
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. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís 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. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
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 Albornoz – 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. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
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. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
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
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
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 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D313 Deflagração de ações voltadas à formação docente 2 /
Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa -
PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-015-2

DOI 10.22533/at.ed.152212804

1. Formação docente. I. Senhoras, Elói Martins
(Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A formação docente trata-se de um tradicional tema nos estudos científicos que adquiriu um *status* diferenciado dentro e fora dos muros acadêmicos em razão da crescente demanda empírica de quadros técnicos com novas competências profissionais nos contextos contemporâneo de reforma administrativa, gestão estratégica e desenvolvimento profissional docente.

Partindo desta discussão com relevante contextualização fenomenológica, o livro “Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente 2” tem como objetivo apresentar uma ampla agenda temática de discussões relacionadas à formação docente por meio de uma leitura multidisciplinar comandada pelo campo epistemológico das Ciências da Educação e embasada em marcos analíticos teórico-empíricos.

Escrito por um conjunto diversificado de profissionais brasileiros advindos de todas as macrorregiões do país, bem como estrangeiros de Portugal e Chile, o presente livro expressa uma rica pluralidade de agendas de pesquisa ibero-americana, consolidada em diferentes instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas e com base em distintas realidades e experiências.

A conjugação deste seletivo grupo de pesquisadores propiciou a materialização de 25 capítulos que discutem a formação docente por meio de um amplo arcabouço de revisão bibliográfica e documental e de estudos de caso no âmbito do Ensino Básico e Superior, permitindo assim explorar as fronteiras do conhecimento diante da apresentação debates que refletem o estado da arte empírico-científico.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento para a valorização da pluralidade teórica e metodológica, sendo este livro construído por meio de um trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de distintas formações acadêmicas e expertises, o que repercutiu em uma rica oportunidade para explorar as fronteiras do conhecimento sobre a formação docente.

Caracterizada por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem quali-quantitativa, esta obra foi estruturada pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens sobre o núcleo ontológico da formação docente, abordando assim uma série de temas que vão do plano teórico até o plano empírico da realidade material.

O contexto ontológico da formação docente é desbravado nestes 25 capítulos do livro, por meio, tanto de discussões epistemológicas, quanto fenomenológicas de um conjunto de temas relacionados à prática docente, aos processos de ensino-aprendizagem, à educação especial, ao ensino remoto, às metodologias de educação ativa, bem como aos projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão.

Com base nas discussões apresentadas nesta obra, por meio de uma didática abordagem e uma fluida linguagem, este livro é indicado a um potencial amplo público leitor, corroborando teórica e conceitualmente para a produção de novas informações e conhecimentos sobre a formação docente, a partir de estudos representativos nos planos teórico e empíricos que podem potencializar novas apreensões sobre as oportunidades e desafios da realidade educacional.

Ótima leitura!

Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Rosane da Silva França Lubaszewski Cavasin

DOI 10.22533/at.ed.1522128041

CAPÍTULO 2..... 7

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE CICLO DE ESTUDOS

Roberto Valmorbida de Aguiar

Elaine Pires Salomão

Rodrigo Ferronato Beatrici

Morgana Karin Pierozan

DOI 10.22533/at.ed.1522128042

CAPÍTULO 3..... 18

IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nataélia Alves da Silva

Creuza Souza Silva

DOI 10.22533/at.ed.1522128043

CAPÍTULO 4..... 28

IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Dirce Charara Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.1522128044

CAPÍTULO 5..... 39

SITUACIONES PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: INCIDENTES CRÍTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Marcos Santibáñez Bravo

Tricia Mardones Nichi

Marco Antonio Alarcón Silva

DOI 10.22533/at.ed.1522128045

CAPÍTULO 6..... 51

O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEFS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E EXPECTATIVAS DOS RESIDENTES

Ivanilton Carneiro Oliveira

Aiana Carvalho Carneiro

Amanda Santana de Souza

Edson Leão dos Santos

Elson Silva Santos

Marroney de Santana Nery

Denize Pereira de Azevedo

DOI 10.22533/at.ed.1522128046

CAPÍTULO 7..... 60

EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE AVANÇOS TECNOLÓGICOS: PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Veruska Ribeiro Machado

Jailson da Silva Brito

Thiago Batista Amorim

DOI 10.22533/at.ed.1522128047

CAPÍTULO 8..... 74

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: DESCRIÇÃO

Vania Carla Camargo

Kriscie Kriscianne Venturi

DOI 10.22533/at.ed.1522128048

CAPÍTULO 9..... 87

SALA EXPERIMENTAL: ESTRATÉGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dulcileia Marchesi Costa

Mariella Berger Andrade

Aline Pinto Amorim Cherini

Roberta de Sousa Almeida

DOI 10.22533/at.ed.1522128049

CAPÍTULO 10..... 100

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - O ENSINO DAS CIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM NEE

Olga Maria Assunção Pinto dos Santos

Maria Isabel Calvo Alvaréz

Isabel Soia Godinho Silva Rebelo

DOI 10.22533/at.ed.15221280410

CAPÍTULO 11..... 107

A FIGURA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO AGENTE INCLUSIVO NA INTERPRETAÇÃO DE MÚSICAS PARA SURDOS NA PANDEMIA

Elisabeth Soares da Rocha

Estêvam Farias Sá

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

DOI 10.22533/at.ed.15221280411

CAPÍTULO 12..... 111

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: DESAFIO QUE INTEGRA E INCLUI

Estêvam Farias Sá

Gislaine Barbosa Cabral Silva

Lucas Vilaça Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.15221280412

CAPÍTULO 13..... 116

O USO DE VIDEOAULAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Diego da Silva Sales

Camila Mendonça Romero Sales

DOI 10.22533/at.ed.15221280413

CAPÍTULO 14..... 128

O USO DE COLEÇÕES ENTOMOLÓGICAS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE BIOLOGIA

Tácia Michelle dos Santos Silva

Jadla Higino Vieira

DOI 10.22533/at.ed.15221280414

CAPÍTULO 15..... 142

PROJETO CINE-EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM BASE NO DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

Wanessa Gorri de Oliveira

Nathalia Milioli

Divania Luiza Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.15221280415

CAPÍTULO 16..... 152

A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL E AS TIC NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vera Regina de Aquino Vieira

Myrian Vasques Oyarzabal

Paula Balbis Garcia

DOI 10.22533/at.ed.15221280416

CAPÍTULO 17..... 163

DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ricardo Sérgio da Silva

Edson Francisco do Carmo Neto

Samuel Lima de Santana

Luzia Abilio da Silva

Luciclaudio Cassimiro Amorim

Paulo Henrique Oliveira de Miranda

André Ricardo Nunes Nascimento

Daniel Leonardo Ramírez Orozco

Rosana Maria da Silva

DOI 10.22533/at.ed.15221280417

CAPÍTULO 18	173
“ABC DA PEDAGOGIA”: UM LEVANTAMENTO EM TORNO DO PAPEL DO PEDAGOGO	
André Souza dos Santos	
Adrielle Borges Araújo	
Ana Mara Borges Araújo	
Gione Pinheiro Santana	
Geilda Pinheiro Filgueiras	
Jeferson de Menezes Souza	
Jaciera Pinheiro de Souza	
Joniene Pereira Bispo dos Santos	
Maria de Fátima Santana de Souza Guerra	
Maria Janiclécia de Santana Sales	
Murilo de Jesus Porto	
Welde Natan Borges de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.15221280418	
CAPÍTULO 19	188
A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS/AM	
Jessiane de Lima Veras Alves	
Leni Rodrigues Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.15221280419	
CAPÍTULO 20	197
O PROFESSOR PESQUISADOR FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Francisco Marquelineo Santana	
DOI 10.22533/at.ed.15221280420	
CAPÍTULO 21	208
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TAUÁ/CEARÁ: PIONEIRISMO, JUVENTUDE E COMPROMISSO INSTITUCIONAL	
João Alcimo Viana Lima	
DOI 10.22533/at.ed.15221280421	
CAPÍTULO 22	221
VIVÊNCIA DO PROFESSOR NO COTIDIANO PROFISSIONAL: SONHOS, DESGASTES E DILEMAS	
André Vieira Jordão	
Edmar Reis Thiengo	
Andréa dos Santos Freire Duarte	
Cláudia Márcia Santos Viana	
Cristiely Monteiro da Silva	
Fabricio Barreto Viana	
DOI 10.22533/at.ed.15221280422	
CAPÍTULO 23	236
REFLEXÕES SOBRE INICIATIVAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA ATRAVÉS DE	

PROJETOS DE EXTENSÃO

Tiago Cordeiro de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.15221280423

CAPÍTULO 24.....246

ELEMENTOS SOBRE PROJETO DE ESCOLA E TRABALHO DOCENTE NA EMPÍRIA
DAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO IBICT

Deise Ramos da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.15221280424

CAPÍTULO 25.....267

ARQUIVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO COMO FOMENTO À PRODUÇÃO DE
PESQUISAS CIENTÍFICAS

Salim Silva Souza

Andréia Bispo dos Santos

Josefa Eliana Souza

DOI 10.22533/at.ed.15221280425

SOBRE O ORGANIZADOR.....277

ÍNDICE REMISSIVO.....278

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 13/01/2021

**Rosane da Silva França Lubaszewski
Cavasin**

Universidade do Oeste de Santa Catarina
(UNOESC)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões iniciais acerca da temática da racionalidade neoliberal instituída e sua relação com as políticas de formação de professores. Como procedimentos metodológicos utilizou-se leituras de autores da área, visando compor um corpo teórico sobre o assunto. As análises foram realizadas a partir dos autores estudados. Acredito que a muito que estudar pois vivemos imersos no neoliberalismo, mas muitos desconhecem o quanto essa racionalidade neoliberal enraizou-se no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Racionalidade, Neoliberalismo, Políticas Públicas.

TRAINING, PUBLIC POLICIES AND NEOLIBERAL RATIONALITY

ABSTRACT: The present work aims to present initial reflections on the theme of the neoliberal rationality instituted and its relationship with teacher education policies. As methodological procedures, readings by authors of the area were used, aiming to compose a theoretical body on the subject. The analyzes were performed from the studied authors. I believe that there

is a lot to study because we live immersed in neoliberalism, but many are unaware of how much this neoliberal rationality has taken root in the educational system.

KEYWORDS: Formation, Rationality, Neoliberalism, Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

A questão da formação docente é tema histórico no país, não sendo possível ser tratada como fato isolado no contexto educacional. O tema sempre permeou as preocupações dos governos, embora em cada momento da história tenha sido submetido a prioridades eleitas no plano da governabilidade de cada governante.

Há um evidente interesse mundial na forma como a educação é conduzida em cada país, evidência que ganha vulto pela ação orientadora desempenhada por Organismos Internacionais, que passam a atuar na indução de políticas educacionais, como as de formação.

No Brasil, de maneira geral, a década de 90 do século XX demarcou a adesão do país às políticas neoliberais e, portanto, significou a acentuação dessas políticas na área da educação, haja vista o alcance da relação capitalismo e neoliberalismo na forma de se pensar e de se organizar o modo de ser e viver. Cabe destacar que a formação de professores está no rol dos investimentos que os referidos organismos visam influenciar no país e, para

atingir metas pactuadas com vistas à liberação de financiamentos, constitui alvo das políticas nacionais.

Neste trabalho então tenho por objetivo desenvolver algumas reflexões sobre a questão de como essas políticas públicas de formação vem a atender uma racionalidade neoliberal que foi adentrando o meio educacional e se consolidando junto a ele, interferindo, modificando.

Para isso o procedimento metodológico utilizado foi a realização de leituras de autores da área da educação, procurando analisar e estabelecer algumas considerações.

2 I CAPITALISMO E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo global tem promovido mudanças em todos os continentes, pois adentra o mundo do trabalho, impondo novas formas de organização das formas de trabalho das grandes empresas, o que decorre em mudanças no perfil do trabalhador que necessitam.

Em face dessa realidade, os sistemas de ensino e as escolas são chamados a responderem pela formação desse novo trabalhador, primando para que seja eficiente, que saiba trabalhar em equipe e que tenha conhecimentos de tecnologia, atributos que demarcam, segundo a perspectiva descrita, a condição de qualificação/desqualificação, esta última, segundo Ferreira (2009), significará, pois, a exclusão no novo sistema produtivo.

Nessa perspectiva, a educação acaba por ser considerada recurso para a capacitação e qualificação desses trabalhadores para que o sistema produtivo possa funcionar consoante os interesses do mercado. Ademais, também fara a formação do novo homem a homem empresa que segundo Dardot (2016, p. 323) “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial.” Esse cidadão será aquele capaz de, por seus méritos próprios, competir e desenvolver-se no mercado de trabalho, a partir de seus talentos e habilidades, um empreendedor de sim mesmo.

No Brasil, não ficamos fora desses objetivos de formar o cidadão eficiente e competente, principalmente a partir da década de 90 (BEHRING, 2008), tempos de ascensão das políticas neoliberais de forma mais efetiva. Sobre essas políticas, Behring (2008, p. 59) afirma que

[...] comportam algumas orientações condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital, por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilização e competitividade.

Configura-se, nesse sentido, a figura do Estado mínimo, deixando ao mercado definições sobre o curso da sociedade. Tempo em que política social é enlaçada ao voluntarismo, à ação de organizações filantrópicas, não governamentais, criando uma falsa imagem de que as coisas funcionam mais e melhor sob os princípios de mercado.

Acerca falsas imagens, sobre o fetiche que envolve o neoliberalismo, Behring (2008, p. 85) comenta:

[...] a hegemonia (ANDERSON, 1995) do grande capital, que se expressa na sua capacidade de implementar as chamadas “reformas orientadas para o mercado”, que envolvem as mudanças no mundo do trabalho, a redefinição do próprio mercado com a mundialização e a contra reforma do Estado, só é possível a partir de um suporte ideológico que envolva em um véu de fumaça as consequências desastrosas desse projeto ao norte e ao sul do Equador..... Assim chega ao limite o fetiche do reino universal das mercadorias, com sua transformação das relações entre homens em relações entre coisas, que oculta a natureza dos processos econômicos e sociais de dominação e exploração entre indivíduos, grupos e classes sociais.

Com o Estado sintonizado à agenda neoliberal foi sendo operado então o ajuste e a adaptação do país à nova ordem econômica mundial (BEHRING, 2008). Dessa medida decorreram, então, várias mudanças no sistema educacional brasileiro, parte delas incidindo no plano da formação dos professores. E com isso reforçando o surgimento desse novo homem o empreendedor de si mesmo, o homem se tornou instrumento do capitalismo, instala-se uma nova forma de pensar, uma racionalidade neoliberal.

Políticas de formação inicial e continuada

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 nasceram em um momento de disputas, no país, em relação à forma de governo e, conseqüentemente, a política educacional. Conforme registra Krawczyk (2008, p.48),

[...] as demandas sociais por educação, incorporadas na Constituição (CF 88), haviam resultado de uma ampla mobilização social que não se concentrou nos setores de esquerda: ela reuniu interesses sociais distintos que extrapolavam a questão específica da educação, pois colocava o debate em torno da recuperação das bases federativas e incorporava a necessidade de resolver os problemas sociais cada vez mais agudizados pela concentração de renda, pela crise econômica e pela incapacidade de o Estado responder as demandas sociais.

Com a nova LDB, se fez necessário implementar nova legislação complementar para orientar a educação, parte dela relacionadas à formação de professores, bem como à organização dos currículos. Sobre isso, Bazzo (2006 in SCHEIBE, 2016, p. 247) destacou quais ênfases foram predominantes.

Estruturação dos currículos por competências; instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; instituição de políticas de promoção de mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado.

Nas políticas com esse caráter fica evidente a questão da formação para atender ao mercado e não ao “Sujeito de Direitos”, como preconizado pela Constituição Federal, pois esse sujeito não pode ser reduzido a um mero executor de tarefas, preocupado em desenvolver competências que lhe garantam o sucesso profissional.

No tocante às políticas que, atualmente, envolvem especificamente a formação dos professores, cabe destacar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que em seu art. 10, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b).

E conforme preconizado pela atual LDB, já na vigência das diretrizes curriculares nacionais, o governo vem tomando a frente na instauração de programas de formação inicial para atender a demanda da educação básica. Um desses programas é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade presencial. Trata-se de um programa emergencial, criado em 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, os municípios, o Distrito Federal e instituições de educação superior.

Também com o objetivo de formar professores, o governo instituiu, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para ofertar formação através da metodologia de educação a distância (EaD). Em relação à formação continuada, está também foi ofertada pela UAB e PARFOR, destacando-se os programas do PROLETRAMENTO, GESTAR I e II, que visavam à formação dos docentes dos anos iniciais e finais, com o objetivo de melhoria da qualidade de leitura-escrita e matemática.

Ainda como proposta de formação, encontramos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que constitui iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado de parceria entre a CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituído pelo Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das instituições de educação superior e as bases de dados existentes no INEP.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas permitiram evidenciar que o primeiro aspecto a ser modificado não seria o da formação continuada, mas o da inicial, pois, de certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para quem inicia sua vida profissional e que precisará buscar uma continuidade de estudos, não como

complemento e sim como meio para superar as lacunas da formação inicial, afinal ele precisa estar em constante aprendizagem, esse é o discurso corrente.

E com as lacunas que a formação inicial apresenta quando acontece de forma aligeirada, sendo a grande maioria não na forma presencial, dispensando a questão das discussões cara a cara, essa relação necessária com o outro, a vivência da alteridade, onde me constituo a partir dessa vivência, desse contato enquanto experiência necessária a minha humanização.

Outra questão é que formamos e certificamos professores na esperança de que o mercado de trabalho seja suficientemente seletivo para não absorver os considerados malformados, bem como de que o exercício profissional ensine o que não aprenderam em seus cursos e, finalmente, uma ideia de que poderemos “reparar erros” de formação inadequada e atualizar formações defasadas por meio de programas de formação continuada.

O problema é que as formações continuadas também precisam mudar sua forma de ocorrer, a fim de que superem a perspectiva de “reciclagem”. Precisamos, ainda, desenvolver um cenário em que a pessoa do profissional seja considerada em sua plenitude, e que também assume o protagonismo do processo da sua formação, ou seja, uma auto-formação. Que possamos ter vivências de experiências significativas no processo de formação continuada e não meros espetáculos para cumprir números. Dessa forma diria que apenas “deforma”.

Em outras palavras, a formação docente do professor pode ser abordada como uma estratégia que atende aos interesses da racionalidade neoliberal que adentrou o meio educacional. E parece que estamos num estado de inercia que não percebemos o que está acontecendo pois nos envolvem de uma forma tão eficaz que não percebemos que estamos sendo apenas o sujeito que o capitalismo quer, conseguiu moldar, formar com suas estratégias. Em relação as estratégias da fabricação desse novo sujeito neoliberal Dardot (2016, p. 327) afirma que

Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, e assim eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir.

Assim percebo os professores, as pessoas em geral, sendo um colaborador, e se sentindo satisfeito com isso, buscando aperfeiçoamento de forma a ser o melhor, a atingir as metas que possuem, se tornando uma empresa no sentido que Dardot (2016, p. 328) enfatiza “ Empresa, é também o nome que se deve dar ao governo de si na era neoliberal.”

Portanto estamos vivendo em uma racionalidade neoliberal que nos organiza de forma a não conseguirmos muitas vezes fazer resistência a ela, mesmo não concordando com o que ela faz, destruindo nossas humanidades, nos tornando meros objetos.

E em nosso país vivemos um momento de muita instabilidade nas políticas, o que não nos ajuda a resistir, mas mesmo assim, precisamos acreditar que ainda é possível lutar coletivamente em prol de uma educação emancipatória e humanizadora. Lutamos contra o que o que se tornou a educação, segundo Meszáros (2008), um mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, ao invés de ser instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Ministério da Educação. Brasília, 2002.

DARDOT, Pierre. Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Oliveira, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut, VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

MESZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas. v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago.2016.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO A PARTIR DE CICLO DE ESTUDOS

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 04/02/2021

Roberto Valmorbida de Aguiar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão; Pós-doutorando/colaborador do PPG Botânica - UFRGS
<http://lattes.cnpq.br/9947505397950181>

Elaine Pires Salomão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão
<http://lattes.cnpq.br/6433073522487839>

Rodrigo Ferronato Beatrici

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão
<http://lattes.cnpq.br/6311499935497644>

Morgana Karin Pierozan

Centro Universitário UNIDEAU – Getúlio Vargas - RS
<http://lattes.cnpq.br/5752816970294896>

RESUMO: A atuação na educação profissional e tecnológica requer o envolvimento e apropriação dos profissionais da educação nos temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e na educação de forma geral, construindo o pertencimento do profissional da educação com o seu fazer pedagógico. Da necessidade de realização de estudos,

institucionalização de espaços de diálogo e mobilização de reflexões sobre a educação, este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Sertão nos anos de 2018 e 2019, através do desenvolvimento de projetos de ensino como Ciclo de estudos: construindo alternativas para transformação das práticas pedagógicas e Ciclo de estudos: da inter-relação teoria e prática. O objetivo da proposta foi oportunizar espaços de estudo, vivências, debate e reflexão sobre o fazer pedagógico em educação profissional, tendo como premissa a formação continuada dos profissionais da educação, bem como, propiciar momentos de construção e discussão de ideias que visem a realização de um fazer pedagógico que prime pela inter-relação da teoria e da prática, com o propósito formativo permanente como principal enfoque. Metodologicamente utilizou-se diferentes estratégias de ensino, como palestras, oficinas, produção de resumos e seminários entre os trabalhadores em educação do campus, assim como, de outros *campi* do IFRS. Entre os autores que fundamentaram os projetos estão Paulo Freire e Celso Antunes. Os resultados mostram que as ações desenvolvidas contribuem para a transformação e melhoria das práticas realizadas no campus.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, prática docente, teoria.

THE CONTINUING TRAINING OF EDUCATIONAL WORKERS THROUGH THE STUDY CYCLE

ABSTRACT: Performance in professional and technological education requires the involvement and appropriation of education professionals in topics related to the teaching-learning process and in education in general, building the belonging of the education professional with his pedagogical practice. From the need to conduct studies, institutionalize spaces for dialogue and mobilize reflections on education, this work presents an experience developed at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Sertão* in 2018 and 2019, through the development of a teaching project called: “Study cycle: the interrelation between theory and practice”. The purpose of the proposal was to provide opportunities for study, experiences, debate and reflection on pedagogical practice in professional education, with the premise of continuing education for education professionals, as well as providing moments of construction and discussion of ideas aimed at the realization of a pedagogical activity that excels in the interrelation of theory and practice, with the permanent formative purpose as its main focus. The methodology used different teaching strategies, including lectures, production of summaries and seminars among education workers on campus, as well as other IFRS campuses. Among the authors that underlie the project are Paulo Freire and Celso Antunes and the result show that the actions developed contribute to the transformation and improvement of the practices carried out on campus.

KEYWORDS: Teacher education, teaching practice, theory.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Sertão* na realização de ciclos de estudos a partir de projetos de ensino relacionados à práticas pedagógicas e a inter-relação da teoria e prática, que nascem da necessidade da realização de estudos, institucionalização de espaços de diálogo e mobilização de reflexões sobre a educação. A formação inicial não abrange todas as demandas do fazer pedagógico, sejam elas dos profissionais docentes ou técnico-administrativos em educação, sendo assim, o ciclo de estudos é um espaço institucional necessário para que se continue estudando, refletindo e aprimorando as práticas.

Considerando a atuação em uma instituição de educação profissional e tecnológica, como é o caso do IFRS, é necessário o envolvimento e apropriação dos profissionais da educação, dos temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e da educação de forma geral, construindo o pertencimento do profissional da educação com o seu fazer pedagógico.

O IFRS compreende que a formação continuada, no e a partir do cotidiano profissional, auxilia na qualificação técnica relacionada diretamente à atividade desenvolvida, permitindo ao trabalhador em educação sentir-

se sujeito do processo educacional e ampliar seus horizontes pessoais e profissionais. Compreende ainda que certas atividades profissionais demandam uma habilidade técnica extremamente refinada e específica e que, portanto, exigem do trabalhador em educação uma prática e atualização constantes. (PDI do IFRS, p. 152-153).

Nesse sentido, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (PDI, p. 125), a instituição tem o “compromisso com a oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores em educação”.

Um quadro de profissionais da educação mobilizados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Além dos Planos de carreira, salários atrativos e condições de trabalho adequadas, os processos de formação inicial e continuada, bem como, as formas criteriosas de seleção, são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. Os projetos de formação continuada dos trabalhadores em Educação do IFRS – *Campus* Sertão segue os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), em particular as metas 15 e 16 e na Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Destarte que o PNE (2014/2024) possui um terceiro bloco de metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas. A meta 16 é desafiadora:

“Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (PNE (2014/2024).

Trabalhar na perspectiva da inter-relação da teoria e da prática implica adotar mecanismos para alcançar as ações previstas acima e, nesse sentido, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 52). Uma política de formação continuada dos trabalhadores em educação em serviço deve fornecer condições de estudo, reflexão e ações que fortaleçam os entendimentos dos processos de acesso, permanência e êxito. De forma geral, as diferentes modalidades de ensino e com características específicas, exigem da instituição investimento na formação de professores e técnico-administrativos em Educação, para que possam entender e melhor atender a todas as questões relativas ao campo teórico/prático da educação.

Segundo Fortuna (2015):

“A educação em suas estruturas, precisa ter como magnificência a equidade, pois a ação pedagógica envolve pessoas, este ato humano se surpreende pela diversidade de subjetividade. O diálogo é a única alternativa que encaminha para (des) construção por um viés crítico pedagógico, capaz de exceder o dualismo entre sujeito e objeto. Por ele, identificamos o vir-a-ser do ser humano, ou seja, sua inconclusão e sua constante construção.” (Fortuna, 2015, p.66).

O Ciclo de estudos procurou propiciar espaços de protagonismo aos trabalhadores em educação, através de momentos específicos destinados a formação continuada em serviço, bem como de espaços destinados à exposição de projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no campus. Seu objetivo principal foi fortalecer os espaços de formação continuada dos trabalhadores em educação do IFRS – *Campus Sertão* visando abrir os tempos institucionais para a discussão e desconstrução de teorias e práticas arraigadas no cotidiano escolar, nas quais estão hierarquizados saberes, componentes curriculares e pessoas, para concomitantemente a isto, criar as alternativas necessárias para a construção de processos que possibilitem a transformação das práticas pedagógicas e a inter-relação teoria e prática no fazer pedagógico do campus. Para alcançar esse objetivo foram propiciados aos trabalhadores em educação, em especial aos professores, a participação em palestras, oficinas, grupos de estudos, seminários, vivências e mesas de debates, sobre as novas formas de construção do conhecimento, diferentes formas de aprendizagem na sociedade contemporânea, bem como a troca de experiências entre colegas e instituições.

2 | METODOLOGIA

Os projetos de ensino de Ciclos de estudos foram elaborados e desenvolvidos pela Diretoria de Ensino do IFRS – *Campus Sertão*, através de uma concepção participativa, identificada na concretização em cada um dos momentos organizados. Para o planejamento e a realização das atividades do ciclo de estudos, foi elaborado um formulário de sugestões e em seguida socializado com todos os servidores. As sugestões oriundas desse levantamento foram contempladas no projeto de formação continuada realizado no ano letivo de 2018 (Quadro 1). Os encontros ocorreram bimestralmente às sextas-feiras à tarde. Ao término do ano foi realizada uma avaliação por parte dos participantes e comissão executora do projeto, os quais apontaram a necessidade de priorizar para o próximo ano a temática das metodologias ativas, assim como, contemplar as inteligências múltiplas, tema ainda não abordado.

1º Encontro: Metodologias ativas – palestra e oficinas
2º Encontro: Diretrizes e normativas do IFRS e do <i>Campus Sertão</i>
3º Encontro: Diversidade e inclusão – palestra e oficinas
4º Encontro: Relacionamento interpessoal e mediação de conflitos
5º Encontro: Como o cérebro aprende?
6º Encontro: Educação e mídias digitais

Quadro 1 – Temas abordados no projeto de ensino Ciclo de estudos: construindo alternativas para transformação das práticas pedagógicas, realizado no ano de 2018 no IFRS – *Campus Sertão*

Em 2019 houve uma nova abordagem na execução do projeto através da introdução da jornada pedagógica integrada no início do ano em parceria com o IFRS – *Campus Ibirubá*, com o público formado pelos servidores dos dois *campi*. Essa atividade foi organizada pela Diretoria de ensino dos dois *campi*, tendo o *Campus Sertão* como anfitrião, trazendo mais responsabilidade e compromisso com a realização do projeto, tendo em vista que foi além dos limites do *Campus Sertão*. Para esse momento houve uma conferência ministrada por um dos principais estudiosos do tema inteligências múltiplas, o professor Celso Antunes, como também, a oferta de vários minicursos oferecidos pelos servidores dos dois *campi*.

Além de ter sido um momento especial de acolhimento aos servidores para o início do ano letivo de 2019, trouxe uma inovação administrativa e pedagógica, pois integrou pessoas, saberes e recursos financeiros, aplicando-os de maneira responsável e otimizada.

A recepção da atividade apresentou as mãos como símbolo da inter-relação teoria e prática (Figura 1), fundamentando-se nas palavras de Celso Antunes: “Em Educação a teoria é apenas uma semente, a prática é o fruto.” Ou seja, as mãos dadas de Sertão e Ibirubá mostraram que é possível utilizar os pressupostos teóricos que dissertam sobre trabalho em equipe e realizar um trabalho em conjunto.



Figura 1 – Símbolo da jornada pedagógica integrada realizada entre os *campi* Sertão e Ibirubá, dentro do projeto de ensino *Ciclo de estudos: da inter-relação teoria e prática* realizado no ano de 2019 no IFRS – *Campus Sertão*.

Os demais encontros do ciclo foram organizados pelos servidores da Diretoria de Ensino do próprio campus, os quais foram responsáveis por mobilizar, divulgar e oportunizar as discussões sobre o tema metodologias ativas, tendo como enfoque principal a transformação das práticas pedagógicas do *campus*.

Os encontros ocorreram também de forma bimestral às sextas-feiras à tarde. Entre as formas de organização dos momentos, destacaram-se as oficinas e seminários, onde os momentos foram planejados levando em conta a intencionalidade de acolhimento. Para o fechamento dos encontros do ciclo de estudos, do ano de 2019, foi realizado o “seminário da inter-relação teoria e prática em metodologias ativas”, com apresentações de trabalhos e submissão de resumos, publicados nos Anais pelo Portal de Eventos do IFRS (<https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/ceeducacao/cee2019>). Nesse momento os professores puderam socializar suas experiências na aplicação de metodologias ativas em suas disciplinas durante o ano, a partir das atividades desenvolvidas nos encontros anteriores sobre o tema.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Diretoria de Ensino do IFRS – *Campus Sertão* através da sua equipe de servidores desenvolveu os projetos de ensino a partir de ciclo de estudos, com o intuito de apoiar e mobilizar os profissionais da educação, na busca de alternativas para transformar as práticas pedagógicas e inter-relacionar a teoria e prática no fazer pedagógico. Com este compromisso buscou-se sensibilizar os profissionais do campus para o estudo teórico e mudanças de práticas, ou ainda, para o reconhecimento de que, embora o campus tenha mais de 60 anos de história, incluindo o período de Colégio Agrícola e Escola Agrotécnica Federal, os sujeitos de hoje não são os mesmos de outrora, sendo assim com outros sujeitos, necessita-se de outras pedagogias. Por meio dos projetos de ensino a partir de ciclos de estudo, foi desenvolvida a ideia de que é possível sensibilizar os profissionais da educação, em especial os professores, para que, conforme Antunes (2012, p.22) possam sair do campo das especulações e efetivamente conhecer a teoria das inteligências múltiplas como uma nova maneira de ensinar e outra forma de compreender a capacidade dos estudantes.

Segundo Paulo Freire (2014, p.108): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Nesse sentido, os projetos desenvolvidos a partir de ciclo de estudos buscaram valorizar a teoria, mobilizar práticas embasadas e fortalecer o diálogo no processo de formação dos trabalhadores em educação, bem como oportunizar experiências dialógicas. Através da criação de um espaço coletivo de interação, construção de saberes, por intermédio de oficinas, vivências, grupos de estudos, seminários e palestras, tendo o diálogo como alicerce dos encontros, os projetos almejavam o rompimento do formato das formações continuadas existentes, centradas apenas em palestras.

A avaliação dos projetos ocorreu de forma permanente, tendo ao final de cada encontro o registro através do envio de um formulário eletrônico com as avaliações: “Que bom! Que pena! Que tal?”, ressaltando os aspectos positivos, à melhorar e as sugestões para as próximas edições do projeto.

Em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, p. 126): “O IFRS entende a educação como um processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno.” Para tanto, é preciso compreender que o processo de educação exige estudo, aprofundamento teórico, reflexão sobre a prática e provável transformação. Segundo o PDI do IFRS: “Logo, tudo ensina e todos ensinam a todos, independentemente do sentido e dos julgamentos de valor, em um processo que é individual e coletivo ao mesmo tempo, observando-se que há, sobretudo, um coletivo em cada indivíduo.” (PDI, p. 123-124).

No que se refere ao planejamento institucional a palestra “As inteligências múltiplas: desafios e possibilidades” do professor Celso Antunes proferida durante a jornada pedagógica integrada, está de acordo com o Plano de Ação 2019 do IFRS – *Campus Sertão*, especificada na ação referente ao Programa de capacitação dos servidores, contemplada no objetivo estratégico: “Realizar ações de capacitação dos servidores visando à eficiência, eficácia e a qualidade dos serviços prestados à sociedade em consonância com as Diretrizes Nacionais da Política de desenvolvimento de pessoal e os interesses institucionais”. Além disso, atende ao objetivo da Diretoria de Ensino de “aperfeiçoar a gestão do ensino no âmbito do IFRS” e a ação de “formação dos servidores através da qualificação da equipe pedagógica”. Para a questão da formação dos profissionais de educação, especialmente aos professores, Celso Antunes em sua fala, assim como em suas obras, apresenta um detalhamento das inteligências múltiplas descobertas: inteligência cinestésico-corporal, inteligência ecológica, inteligência espacial, inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligências pessoais, inteligência existencial e inteligência sonora.

Neste caminho de transformação do fazer pedagógico mediante a inter-relação teoria e prática, tendo em vista, a singularidade dos estudantes, considerando os diversos contextos sociais e o avanço nas tecnologias digitais, o projeto fundamentou-se também na teoria das metodologias ativas. A ideia foi atender uma demanda dos professores que desejavam transformar as práticas de sala de aula, tornando-as experiências vivas de aprendizagem. O desenvolvimento profissional dos professores tem sido um desafio para as esferas pública e privada, onde a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas compreende um movimento gradativo, o qual envolve, em síntese, os seguintes passos: exposição, adoção, adaptação, apropriação e, por fim, a inovação. As metodologias ativas enfatizam o estudante como protagonista, constituindo-se em estratégias de ensino centradas na participação efetiva do estudante na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (BACICH & MORAN, 2018).

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem, aparecem como uma das alternativas para desenvolver as competências relevantes para o século XXI, com uma forma de estimular o aluno a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, busca sua autonomia através de uma aprendizagem significativa. Essas metodologias se ancoram em uma visão humanista, menos tecnicista da educação, e são inspiradas por teses baseadas no protagonismo do aluno e centralidade do ser humano, em contraposição ao modelo tradicional vigente (DIESEL et al. 2017; FILATRO & CAVALCANTI, 2018; AGUIAR et al. 2020). Elas propõem um tipo de inovação que pode ser adotado sem desorganizar a estrutura clássica das instituições de ensino. Procuram desenvolver a autonomia do aluno, produzindo autoconfiança e dessa forma, fazendo com que os alunos exerçam um papel ativo no processo do aprender (FREIRE, 2015).

O fechamento do projeto através da realização do “seminário da inter-relação teoria e prática em metodologias ativas”, conseguiu elencar alguns elementos importantes para a transformação da práxis pedagógica no campus. A mobilização dos servidores, especialmente dos professores, através da apresentação dos trabalhos e submissão de resumos, abarcou a aplicação da teoria sobre metodologias ativas, trabalhada nos encontros anteriores, com a prática em sala de aula. A socialização das experiências desenvolvidas nas diferentes disciplinas durante o ano letivo, oportunizou uma resignificação da importância do papel dos profissionais da educação e da própria instituição, na qualidade da educação (Figura 2).

PROGRAMAÇÃO
 Data: 06/12/2019
 Local: Auditório José Leocir Dornelles Minussi
 13h15min - Abertura
 13h30min - Proposição Artística (Elsa Iop)
 14h - Início das apresentações dos trabalhos

I Ciclo de Estudos em Educação
 Seminário da inter-relação teoria e prática em metodologias ativas

Confira a lista de autores com os trabalhos aprovados:

- 1 ADRIANI CILENE SILVA**
 14h - Matemática Financeira como uma metodologia ativa em uma turma de Jovem Aprendiz
- 2 ALEXANDRA FERRONATO BEATRICI**
 14h15min - A experiência da Aprendizagem Baseada em Projetos em um Curso de Pós Graduação
- 3 DEISE CALDART ROSCIOLI**
 14h30min - Uso da modalidade de Ensino Híbrido 'Rotação por Estações' no ensino de línguas
- 4 DEISE CALDART ROSCIOLI**
 14h45min - O aplicativo Plickers como forma de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio Integrado
- 5 FELIPE BATISTELLA ALVARES**
 15h - LAC - Laboratório de Aprendizagem Criativa do IFRS - Campus Sertão: ações e resultados
- 6 GABRIEL NUNES PALMA**
 15h30min - Aulas experimentais: uma forma mais atrativa para o ensino de química no ensino fundamental.
- 7 GABRIEL PANIZ PATZER**
 15h45min - Design Thinking como prática pedagógica: um relato de experiência em curso técnico integrado
- 8 GETULIO JORGE STEFANELLO JÚNIOR**
 16h - Estratégias de aprendizagem ativa em Defesa Sanitária Vegetal
- 9 MAÍSA HELENA BRUM**
 16h15min - Atividade educacional interdisciplinar em língua inglesa
- 10 MARTA MARQUES**
 16h30min - Metodologias Ativas por meio de ambiente virtual de aprendizagem Moodle
- 11 ROBERTO VALMORBIDA DE AGUIAR**
 16h45min - Coaching reverso como abordagem ativa

*INSCRIÇÕES DA CATEGORIA 1 - OUVINTES:
 As inscrições serão realizadas no dia no evento.
 Os participantes desta categoria receberão certificados.
 A participação é do público interno e externo ao IFRS - Campus Sertão.

INSTITUTO FEDERAL
 Rio Grande do Sul
 Campus Sertão









Figura 2 – Cartaz de divulgação do Seminário da inter-relação teoria e prática em metodologias ativas, como encerramento do projeto de ensino *Ciclo de estudos: da inter-relação teoria e prática* realizado no ano de 2019 no IFRS – Campus Sertão.

Tendo em vista a elevação do padrão de escolaridade no Brasil, faz-se necessário investimentos do poder público e da sociedade para que ocorra a valorização e o aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido os projetos forneceram certificação aos participantes das atividades formativas ofertadas. A formação continuada, além de se constituir em um direito dos professores, apresenta-se como uma exigência para o exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao Plano Nacional de Educação (PNE) emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante, é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (p. 93).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa experiência pode-se dizer que cada vez mais a formação continuada apresenta-se como um desafio, pois a realidade institucional no ambiente público é ampla, com várias visões de mundo dos diferentes trabalhadores em educação. A metodologia dos projetos de ensino com a utilização de diferentes estratégias como palestras, oficinas, produção de resumos e seminários, procurou qualificar as diferentes habilidades dos atores envolvidos. Os resultados obtidos mostram que as ações desenvolvidas contribuem para a transformação e melhoria das práticas realizadas no *campus*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.V.; SCARIOT, I.; FAGAN, R. N.; PIEROZAN, M. K. Coaching reverse como estratégia de ensino. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.6, n. 7, p.50061-50070, jul. 2020.

ANTUNES, C. **Inteligências Múltiplas e seus jogos: Introdução**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BACICH, L; MORAN, J. (ORGS.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, de 09 de junho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho, 2015.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, 1(2): 64-72, out.-dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do RS – PDI – 2019 ---2023. Disponível em: < https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 18/02/2021

Nataélia Alves da Silva

Mestra em Educação em Ciências pela
Universidade Estadual de Santa Cruz
Amargosa-BA

<http://lattes.cnpq.br/3096053705094964>

Creuza Souza Silva

Doutora em Química, Centro de Formação
de Professores/ Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
Amargosa-BA

<http://lattes.cnpq.br/1893752337302928>

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um Programa que visa contribuir com a formação de licenciandos, o qual possibilita que estes tenham um contato com o espaço escolar ainda na graduação. Este relato de experiência tem por objetivo apresentar as contribuições do PIBID de Química na formação inicial de uma licencianda do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Neste trabalho a abordagem utilizada é a qualitativa, tendo a metodologia de pesquisa à autobiográfica e para coleta dos dados foi usado as anotações do diário de campo. Pude perceber que a minha participação nesse Programa possibilitou adquirir experiências e aprendizagens para o exercício da docência, uma vez que ao realizar atividades na escola onde o PIBID atuou, tive contato

com diversas situações, além de conhecer diferentes realidades, possibilitando que eu refletisse sobre como socializar conteúdos para os estudantes, ou seja, quais as metodologias poderiam facilitar à compreensão de conteúdos por parte deles. Além disso, o trabalho em equipe nesse projeto permitiu entender que as ações em conjunto colaboram para interação e melhor desenvolvimento de atividades. Essa experiência tem auxiliado no exercício da minha profissão, uma vez que a escola é formada por um grupo de pessoas (docentes, alunos, direção, pais e funcionários) e a educação de qualidade depende da união e do diálogo de todos que fazem parte dessa instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, PIBID, Saberes docente.

IMPLICATIONS OF PIBID IN THE INITIAL FORMATION OF A SCIENCE TEACHER: A CASE REPORT

ABSTRACT: The Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is a program that aims to contribute to the training of undergraduate students, which allows them to have contact with the school space during their undergraduate. This case report objective is to present the contributions of PIBID-Chemistry in the initial training of an undergraduate student from the Teacher Training Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia. The qualitative approach is used in this study, the research methodology being autobiographical and for data collection, notes from the field diary were used. I could see that my participation in

this Program made it possible to acquire experiences and learning for teaching, since by carrying out activities in the school where PIBID was implanted, I had contact with several situations, besides knowing different realities, allowing me to reflect on how to socialize content for students, that is, what methodologies could facilitate their understanding of content. In addition, the teamwork in this project allowed me to understand that the group actions collaborate for interaction and better development of activities. This experience has helped in the exercise of my profession, since the school is formed by a group of people (teachers, students, management, parents and employees) and quality education depends on the unity and dialogue of all who are part of that institution.

KEYWORDS: Teacher Education, PIBID, Teaching knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

O professor do ensino de ciências tem um importante papel na sociedade, visto que este tem a função de formar cidadãos éticos, políticos, conscientes, comprometidos com o social, cultural de seu país. A formação de professores de ciências consiste tanto na formação inicial quanto na continuada. A primeira acontece durante a graduação, nesta etapa os futuros professores adquirem saberes pedagógicos e relacionados à disciplina a ser ensinada (MALDANER, 2020). A segunda acontece ao longo da profissão (MARCELO GARCÍA, 1999), possibilitando ao docente ampliar sua profissão.

Diante da relevância que o profissional docente do ensino de ciências tem na formação dos estudantes, este precisa ter uma formação de qualidade, especialmente a inicial, para que a continuada não seja para suprir mazelas, mas, sim, para complementá-la (SILVA, WATANABE, ARAÚJO, 2016). No entanto, estudos mostram que a formação inicial de professores de ciências precisa ser repensada, tendo em vista que, na maioria, estes não saem da graduação, preparados (ROSA, 2015; SANTOS; CAVALCANTI, 2016; RAMOS; FERNANDES-SOBRINHO, 2018; BRUM; HIGA; LORENZETTI, 2020) para a complexa realidade que apresenta uma escola e uma sala de aula.

Nesse contexto, diferentes iniciativas vêm sendo tomadas para suprir as necessidades na formação inicial docente. Com isso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) criada pelo o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possibilita incentivar os licenciandos à docência por meio da aproximação do espaço escolar, viabilizando que estes adquiram aprendizagens e experiências didático-pedagógicas.

No Art. 1 do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, está exposto que o PIBID tem por objetivo fomentar a iniciação à docência, colaborando para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública do Brasil e o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior (BRASIL, 2010). Este Programa que promove o desenvolvimento de ações articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, propicia aos graduandos um contato efetivo com a realidade escolar, ainda na universidade. Além disso, permite que os futuros

professores, especialmente do ensino de ciências tornem-se críticos, criativos, reflexivos, favorecendo uma formação ampla.

Para Garcia (2012, p. 43), “a formação universitária deve ser efetivada num horizonte de maior amplitude para que a profissionalização de seus acadêmicos tenha um caráter integral. Isso somente será possível quando ocorrer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesta perspectiva, os futuros professores de ciências precisam de uma formação que abarque estes três pilares que sustenta a universidade, tendo em vista que os licenciandos precisam de uma base para a formação profissional. Isso vai além da compreensão do que é visto nas disciplinas do curso; é preciso à interação com pessoas e espaços que estão além dos muros universitários, para a aquisição de experiências e saberes, os quais contribuem para facilitar a execução das atividades em um espaço que exige lidar com diferentes pessoas e realidades (sala de aula).

Assim, o presente relato de experiência tem por finalidade apresentar as contribuições do PIBID de Química na formação inicial de uma licencianda do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

1.1 A Formação Inicial de Professores de Ciências - Espaço de Construção de Saberes Docente

A formação inicial de professores de ciências é uma etapa de fundamental relevância na construção do ser professor, quanto mais conhecimentos e vivências ela promover a esse profissional, possivelmente ele tornar-se-á preparado para atuar em sua profissão, auxiliando seus colegas de profissão, colaborando para a melhoria da qualidade da educação, bem como na formação de indivíduos para intervir na sociedade.

Os futuros professores de ciências precisam ter uma formação que lhes permitam adquirir saberes sobre a matéria a ser ensinada, conhecimentos teóricos relacionados à aprendizagem das ciências, saibam analisar criticamente o “ensino tradicional”, elaborar e desenvolver atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva e avaliar (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Para Tardif (2014) tornar-se um professor perpassa pela aquisição de saberes, os quais estão diretamente relacionados com os conhecimentos, as habilidades, competências e atitudes. No exercício da profissão, o professor articula os referidos saberes com a sua prática, assim, Tardif (2014, p. 11) destaca que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, e que este saber está atrelado com sua história profissional. O profissional docente adquire um conjunto de saberes que são provenientes de fontes variadas, sendo estes: saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes profissionais (saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos).

Os saberes profissionais são transmitidos pela instituição de ensino que é responsável pela formação de professores. Nesta instituição os futuros docentes e os

que estão atuando, tem contato com as ciências da educação e com os conhecimentos pedagógicos que estão relacionados às técnicas e métodos (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares “são saberes docentes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2014, p. 38).

Já os saberes curriculares são os conhecimentos que o professor se apropria ao longo da carreira docente e utiliza deles para ensinar. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. (TARDIF, 2014, p. 37-38).

Os saberes experienciais são plurais, heterogêneos, provenientes dos conhecimentos e manifestações do saber-ser e do saber-fazer adquiridos no exercício do trabalho, podendo ser a partir da experiência individual e/ou coletiva (TARDIF, 2014). Para o autor, os saberes experienciais são um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários relacionados a prática do docente e que não provêm dos currículos nem das instituições de formação.

Diante disso, observa-se que o PIBID se apresenta como colaborador para que o futuro professor de ciências adquira saberes no âmbito da prática docente, já que o Programa permite a inserção desse sujeito no espaço de atuação (escola). O PIBID visa promover uma aproximação entre as Instituições de Ensino Superior a partir dos cursos de licenciatura e as Instituições de Educação Básica da rede pública, com finalidades de valorizar o magistério, incentivar a formação docente, apoiar e incentivar os licenciandos no processo de iniciação à docência e qualificar a formação inicial de professores para atuarem nas escolas de educação básica (SANTOS, 2015).

Em suma, o PIBID é uma oportunidade do futuro professor desenvolver atividades pedagógicas em escolas públicas, colaborando para a articulação entre a teoria e a prática, aproximando as universidades e escolas, visando a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), buscou identificar as colaborações do PIBID na minha formação inicial docente em Química por meio das percepções, dos sentidos e significados das anotações realizadas por mim em um diário de campo.

A minha participação no PIBID se deu no ano de 2015 até o ano de 2016, durante esse período, o Programa possibilitou a minha atuação em uma escola pública do ensino fundamental no município de Amargosa, promovendo o desenvolvimento de oficinas com

os integrantes (bolsistas, supervisores e coordenadora) do projeto, assim como, discussão, planejamento, elaboração e apresentação de atividades em reuniões.

Este relato de experiência pautou-se em uma pesquisa autobiográfica, uma vez que neste estão apresentadas às contribuições do PIBID para a minha formação, enquanto futura docente.

Para Bueno *et al.*, (2006, p. 43) “narrativas (auto) biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos (...)”, que estão relacionadas a aspectos históricos e subjetivos no que se refere às reflexões e análises que são construídas por cada um, referente ao ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

Observa-se que a autobiografia possibilita ao autor descrever sua história de vida, podendo ser durante o percurso de formação na universidade ou até mesmo já exercendo a profissão. Assim, essa técnica permitiu que eu escrevesse fatos sobre minha vida por meio das lembranças e narrativas.

Para obtenção dos dados deste estudo, utilizou-se o diário de campo, este é um importante instrumento para coleta dos dados, visto que o pesquisador pode recorrer ao diário a qualquer momento. Podendo ser colocado no mesmo todas as informações e percepções (MINAYO, 1999).

O diário de campo viabilizou que eu registrasse o que eu percebia e as informações durante minha atuação na escola e em todas as reuniões na universidade. Ou seja, viabilizou que eu realizasse anotações de tudo que foi visto, discutido e desenvolvido durante o período de participação no PIBID.

Para analisar os dados coletados utilizou-se como técnica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que possibilitou a construção das seguintes categorias: A) *Saberes necessários à prática docente: contribuições do PIBID*; B) *Colaborações do PIBID: um olhar para o grupo*.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A) *Saberes necessários à prática docente: contribuições do PIBID*

O profissional docente para lidar com as adversidades da sua profissão e construir práticas pedagógicas de modo qualitativo (NIZ, 2017), precisa ter uma formação inicial que lhe proporcione inserção no espaço (escola) de atuação não apenas durante o estágio, mas desde o início do curso (GIMENEZ; CHAVES, 2019). Isso colaborará para que o futuro professor de ciências adquira saberes sobre os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais (TARDIF, 2014), que são necessários a profissão docente.

Enquanto participante do projeto PIBID, tive contato com a escola, em que me permitiu auxiliar a professora de uma turma de nono ano durante suas aulas. Essa experiência ampliou minhas visões sobre a prática docente, como desenvolver atividades

para os estudantes e como lidar com eles. O papel de um professor vai além de ministrar aulas, exige que saber agir na sala de aula, saber elaborar e conduzir ordenadamente as atividades na sala de aula (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

O PIBID colaborou para que eu produzisse e implementasse (história em quadrinhos, bingo da Tabela Periódica, experimentos) atividades para os estudantes da Educação Básica. A realização de tais ações me propiciou adquirir saberes sobre como e para que desenvolver atividades lúdicas e experimentais. Nesse sentido, Oliveira (2015) salienta que o professor precisa trabalhar com diferentes recursos didáticos e metodologias na sala de aula, visando colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

É relevante destacar, que obtive aprendizagens e experiências elaborando atividades para que fossem de encontro ao nível da turma e, desenvolvendo-as com a finalidade de que todos pudessem compreender os conteúdos trabalhados a partir destas. Percebe-se que essa vivência me oportunizou adquirir saberes que para Tardif (2014) são considerados de curriculares, os quais estão voltados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38)

Além disso, participei da Feira de Ciências da Escola no ano de 2015. Mediante a isso, obtive grandes contribuições para minha formação enquanto futura docente. Sendo assim, tive melhor compreensão sobre a sala de aula, sabendo ouvir os alunos, me relacionando com eles de forma amigável e interagindo com a professora da turma para que as ações realizadas acontecessem da melhor maneira possível. O docente precisa valorizar a participação dos estudantes no processo de desenvolvimento das aulas, para que eles possam apreciar a validades de suas contribuições (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Ao ingressar no PIBID de Química, eu pude ampliar minhas visões sobre o ser professora e sobre o espaço escolar. O Programa me propiciou ter maior contato com a escola, com isso, pude compreender que esse espaço é construído por sujeitos que apresentam diferentes interesses, ideias, comportamentos, que a estrutura da escola apresenta precariedades, que muitas vezes influencia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor precisa respeitar e valorizar as diversas culturas, considerar os saberes dos estudantes, identificar as dificuldades dos mesmos e mantê-los interessados na aula.

Desse modo, o PIBID me permitiu visualizar com maior amplitude o que é o ambiente escolar e a minha futura profissão, perceber que a realidade da escola, muitas vezes, se distancia da teoria vista na universidade. “Não há formação efetiva de professores quando o único espaço conhecido é o da sala de aula da instituição formadora. Há de se vivenciar o âmbito escolar, pois o convívio escolar é prática formadora” (MEDEIROS; PIRES, 2015, p. 113).

É importante salientar que, o profissional docente adquire saberes relacionados à profissão, também, por meio da prática, ou seja, esses saberes não provem dos currículos, nem das instituições de formação e sim por meio da prática (TARDIF, 2014).

Destaca-se que, *a professora supervisora teve um papel fundamental no período em que atuei no PIBID, no que diz respeito a minha aquisição de saberes sobre a prática docente e construção do eu ser professora. Isso está relacionado com a maneira que ela me tratava, diga-se de passagem, muito bem, sempre foi atenciosa comigo, buscando me auxiliar nos momentos de dúvidas, me inseria nas atividades que eram desenvolvidas em sala de aula, para que eu pudesse orientar os estudantes.* O contato com a supervisora, escola e estudantes está atrelado com o que Tardif e Raymond (2000, p. 217) salientam: “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Corroborando com tal ideia, Silva, Falcomer e Porto (2018) discorrem que o contato direto do futuro professor de ciências com a comunidade escolar contribui para a ampliação de seus conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e os estudantes, a correlacionar a teoria com a prática e influencia na sua capacitação sobre a relevância de fazer reflexões sobre suas práticas ao tornar-se professor.

Destarte, ações desenvolvidas em escolas públicas a partir de programas como o PIBID, favorecem aos futuros professores adquirir conhecimentos e experiências na prática e com a prática, podendo ser por meio do planejamento de atividades, da elaboração e implementação de atividades com materiais diferenciados e da atuação na escola.

B) *Colaborações do PIBID: um olhar para o grupo*

As atividades apresentadas pelos integrantes do PIBID, leituras de textos e as ações elaboradas e executadas por mim nas reuniões, me permitiram refletir sobre a prática docente. Também, contribuiu e tem colaborado no meu pensar sobre a melhor maneira e como abordar um determinado conteúdo por meio de experimentos, jogos didáticos, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), dentre outros.

É concernente mencionar os trabalhos realizados em grupo, no PIBID, contribuem para a convivência com as pessoas durante o exercício da profissão docente. Já que no espaço escolar exige interação de todos os integrantes (docentes, alunos, direção, funcionários e pais) que fazem parte deste ambiente. Isso influenciará na melhoria da qualidade da educação, por meio de um trabalho em colaboração. O trabalho colaborativo está voltado para a partilha e o diálogo entre professores, com a finalidade de resolver os desafios do processo de ensino e aprendizagem do estudante (NÓVOA, 2011).

Durante a minha participação no PIBID pude desenvolver atividades que foram implementadas tanto na escola (para os estudantes) como na universidade (nas reuniões), que exigiram a realização de pesquisas, com isso, pude refletir sobre a necessidade de o professor ser pesquisador de sua prática. Ser um professor pesquisador é de fundamental importância para que ele seja capaz de desenvolver práticas inovadoras (CARVALHO; GIL-

PÉREZ, 2011), indagar, assumir a sua própria realidade na sala de aula como um objeto de pesquisa, reflexão e análise (NÓVOA, 2001).

O PIBID auxiliou positivamente na minha formação enquanto futura professora. Essa contribuição se dá pelo tripé que neste projeto vem sendo realizado, o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais elementos são significantes para a formação inicial docente, tendo em vista que promove a consolidação da formação pré-profissional a partir das experiências e aperfeiçoamento de competências no âmbito profissional e pessoal (SILVA, WATANABE, ARAÚJO, 2016).

Complementando essa ideia, Silva e Medonza (2020) salientam que o ensino, pesquisa e extensão favorecem ao graduando ampliar suas visões para que saiba lidar com problemas da área de atuação, aprenda a trabalhar em equipe, tenha uma formação humana e solidária, capacitando para intervir sobre os problemas sociais.

Destarte, o PIBID promove reflexões sistemáticas sobre a formação profissional, contribuindo aos licenciandos participantes desse Programa que se sintam mais comprometidos e estimulados a refletir sobre a docência (HILGEMANN *et al.*, 2013). Isso só é possível, visto que o PIBID articula o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), em que a formação não pode acontecer somente na sala de aula a partir das disciplinas do curso, mas fora da universidade, envolvendo a pesquisa e a extensão, possibilitando uma formação ampliada aos futuros docentes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar no PIBID me propiciou adquirir experiências e conhecimentos para atuar em um espaço (escola) formador de jovens cidadãos, que me auxiliaram na elaboração de atividades contextualizadas para os estudantes, a lidar com as diversas realidades existentes na sala de aula, bem como na socialização dos saberes de forma que todos possam compreender e dialogar.

O referido Programa me possibilitou repensar sobre os saberes/fazerem do exercício da docência, a colocar em prática o que era visto na universidade, ou seja, os conteúdos específicos e pedagógicos abordados no Ensino Superior me serviam de apoios na realização de atividades na Educação Básica.

O PIBID tem um grande potencial na formação de futuros educadores, pois permite que estes, ainda na graduação, tenham contato com a escola, a qual dá subsídio para que coloquem em prática o que é visto na universidade na sala de aula de um ensino da educação básica e vice versa.

Esperamos que esse trabalho sirva de base para o desenvolvimento pesquisas envolvendo o PIBID e os saberes para a prática docente. Compreendemos que a abordagem sobre o PIBID e a formação de professores não se esgotou, tendo em vista que pode ser discutido em outros estudos sobre o impacto desse Programa na formação dos coordenadores e supervisores, na escola, na formação dos estudantes da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, de 25 jun. 2010, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BRUM, D. L.; HIGA, I.; LORENZETTI, L. Uma Análise Das Pesquisas Sobre o Enfoque Educacional CTS na Formação Inicial de Professores em Ciências da Natureza: por onde temos caminhado?. **Vivências**, v. 17, n. 32, p. 31-56, 2020.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006, p. 385-410.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PERÉZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, B. R. Z. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

HILGEMANN, C. M.; HAUSCHILD, C. A.; SCHMITT, F. E.; BERSCH, M. E.; FALEIRO, S. R.; GONZATTI, S. E. M. Vivências No PIBID: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 2, p. 31-38, 2013.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. A Formação Inicial do Professor de Ciências: contribuições do PIBID. *In: Semana de Licenciatura Comunicação Científica*, 7., 2015. Campos Jataí. **Anais [...]**. Campos Jataí: Semana de Licenciatura Comunicação Científica, 2015. p. 103-114.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1999.

NIZ, C. A. F. **A Formação Continuada do Professor e o Uso das Tecnologias em Sala de Aula**: tensões, reflexões e novas perspectivas. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2017.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em 14 fev. 2021.

NÓVOA, A. Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

OLIVEIRA, C. C. S. **O Uso dos Recursos Didáticos no Ensino de Ciências em Uma Escola Pública de Governador Mangabeira/BA**. 2015. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2015.

RAMOS, T. C.; FERNANDES-SOBRINHO, M. As fontes de energia e algumas interrelações CTS concebidas por licenciandos da área de Ciências Naturais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 746-765, 2018.

ROSA, L. S. **Os Desafios da Formação dos Professores de Professores de Ciências para o Ensino Fundamental**. 2015. 85 f. Dissertação (Educação em Ciência; Química da Vida e saúde) - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2015.

SANTOS, J. A. Saberes Docentes e Iniciação à Docência: enlaces possíveis no ensino de Semelhança de Triângulos. *In*: Simpósio Internacional de Educação Matemática, 4., 2015, Ilhéus, **Anais [...]**. Ilhéus, 2015.

SANTOS, M. R.; CAVALCANTI, E. L. D. A Formação Inicial e Continuada dos Professores de Química: uma análise do quadro docente de Barreiras – Bahia **Orbital: Electron. J. Chem.** 8 (1): 57-65, 2016.

SILVA, N. A.; WATANABE, Y. N.; ARAÚJO, F. M. Contribuições dos projetos de pesquisa articulados à extensão na formação inicial docente. *In*: Encontro Internacional de Formação de Professores, 9., 2016. Aracaju, **Anais [...]**. Aracaju: Unit, v. 9, n. 1, 2016.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As Contribuições do PIBID Para o Desenvolvimento dos Saberes Docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais. **Revista Ensaio**, v. 20, p. 1-22, 2018.

SILVA, M, F.; MENDOZA, C. C G. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 5, 6. ed., v. 08, p. 119- 133, 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano 21, n. 73, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 4

IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 10/02/2021

Dirce Charara Monteiro

Universidade de Araraquara-UNIARA
Araraquara-SP

<http://lattes.cnpq.br/1998374437925681>

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo geral, a partir da identificação dos saberes de língua portuguesa necessários à formação inicial de futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentar uma proposta pedagógica contemplando esses saberes e que foi desenvolvida com uma turma de alunos de um curso de Pedagogia de uma cidade do interior paulista. A metodologia desta pesquisa qualitativa, incluiu três etapas: a) um mapeamento para localizar pesquisas sobre o tema no site da ANPed e nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação das principais universidades paulistas (UNESP, UFSCAR, USP e PUC), utilizando as palavras-chave “formação inicial”, “saberes de língua portuguesa” e “Curso de Pedagogia”, abrangendo o período de 2003 a 2018. Numa segunda etapa foram identificados os saberes necessários a partir das orientações oficiais - PCN (1997) e BNCC (2017) - e de pesquisadores da área, tais como, Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991), Soares (1999, 2003), Solé (2012), Koch e Elias (2012), dentre outros. A terceira etapa consistiu no desenvolvimento, por esta pesquisadora, de uma proposta pedagógica com alunos do Curso

de Pedagogia de uma cidade do interior paulista, contemplando esses saberes. Os resultados desse estudo poderão contribuir para a melhoria da prática pedagógica desta pesquisadora bem como para os profissionais que atuam na formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes de Língua Portuguesa, Formação Inicial do Professor, Proposta Pedagógica.

IDENTIFICATION OF THE KNOWLEDGES OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE INITIAL EDUCATION OF STUDENTS OF A PEDAGOGY COURSE: A PEDAGOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT: This chapter has as general aim, based on the identification of the knowledges of Portuguese language necessary for the initial formation of future of elementary school teachers, to present a pedagogical proposal taking into account these knowledges and that was developed with a group of students of a Pedagogy course in a city of São Paulo state. The methodology of this qualitative research included three phases: a) a survey of researches on this theme in the ANPed site and in the sites of the main Postgraduation Courses of Universities of São Paulo state (UNESP, UFSCAR, USP e PUC), using the keywords “initial education”, “knowledges of Portuguese language”, and “Pedagogy course”, covering the period from 2003 to 2018. In a second phase, we identified the necessary knowledges based on the official guidelines (PCN and BNCC) and on researchers of the area such as Ferreiro (1985), Ferreiro e

Teberosky (1991), Soares (1999, 2003), Solé (2012), Koch e Elias (2012), among others. The last phase consisted of the development, by this researcher, of a pedagogical proposal with students of a Pedagogy course of a city in São Paulo state, covering these knowledges. The results of this study may contribute to the improvement of the pedagogical practice not only of this researcher but also of the professionals who act in the initial education of elementary school teachers.

KEYWORDS: Knowledges of Portuguese Language, Teacher's Initial Education, Pedagogical Proposal.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo, a partir da identificação dos saberes de língua portuguesa necessários à formação inicial de futuros alfabetizadores, apresentar uma proposta pedagógica contemplando esses saberes e que foi desenvolvida com uma turma de alunos de um curso de Pedagogia de uma cidade do interior paulista.

Inicialmente é necessário salientar os desafios que devem ser enfrentados sobre a questão dos saberes a serem adquiridos na formação inicial dos professores.

Segundo Almeida e Biajone (2007),

Esse campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 1980 e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área. A importância desses estudos é atribuída, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 282).

A maioria dos teóricos que pesquisaram o tema dos saberes docentes afirma que conhecer o conteúdo a ser ensinado é um saber fundamental (SHULMAN, 2004; TARDIF, 2002, BORGES, 2004, entre outros).

Para Shulman (2004), o professor precisa de uma base de conhecimento (*knowledge base*), entendida como o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

Tardif define o saber docente como “[...]um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Além da identificação dos saberes docentes, Tardif preocupou-se com a sua fonte social de aquisição, isto é, se teriam sido provenientes da família, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Borges (2004), na mesma linha de Tardif, defende que apenas o domínio dos saberes não é suficiente, tendo se preocupado em compreender como diferentes componentes disciplinares se integram ao trabalho dos professores e marcam suas concepções sobre

os seus próprios saberes profissionais. Saber como transmitir esses conteúdos também é fundamental para a maioria dos professores entrevistados por Borges (2004).

Tardif e Moscoso (2007), em artigo que aprofunda as concepções sobre o professor reflexivo, argumentam que os saberes são importantes, mas que precisam estar relacionados à prática pedagógica que está sujeita a múltiplos condicionantes e constituirá um desafio para o sucesso profissional do professor.

Concordamos com Borges (2004) e com Tardif e Moscoso (2007) sobre a ênfase na prática pedagógica na formação inicial dos professores, mas reforçamos que o domínio do conteúdo antecede a atuação prática ou pode até mesmo acontecer, ainda na formação inicial, se a metodologia adotada incluir a preocupação de relacionar os conhecimentos teóricos com exemplos de situações práticas, minimizando, a separação entre teoria e prática apontada no mapeamento realizado na primeira fase desta pesquisa, como um dos problemas identificados pelos futuros professores em sua formação inicial.

2 | MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O TEMA

Considerando o objetivo principal desta investigação - a identificação dos saberes de língua portuguesa necessários à formação inicial nos Cursos de Pedagogia e a elaboração de uma proposta pedagógica- a primeira iniciativa foi a realização de um mapeamento das pesquisas voltadas para o tema no site da ANPed e nos sites dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação das principais universidades paulistas (UNESP, UFSCAR, USP e PUC), utilizando as palavras-chave “formação inicial”, “saberes de língua portuguesa” e “Curso de Pedagogia”, abrangendo o período de 2003 a 2018.

No site da ANPed, foi observada uma produção expressiva de pesquisas sobre formação docente em geral no período de 2001 a 2008, sem, no entanto, focalizarem conteúdos específicos de língua portuguesa.

No mapeamento realizado nos sites das Universidades paulistas no período investigado, foram localizadas poucas pesquisas voltadas para a formação inicial de futuros professores no Curso de Pedagogia, com foco nos saberes de língua portuguesa. Foi possível identificar um conjunto de pesquisas que tratam da formação inicial de uma perspectiva mais global, investigando a pluralidade de saberes exigidos do licenciando em Pedagogia. Predominaram pesquisas sobre formação continuada de professores em exercício (iniciantes ou não), abordando principalmente a relação entre os saberes disciplinares e os experienciais.

A maioria das pesquisas específicas sobre saberes de língua portuguesa na formação inicial teve como objetivo analisar as atividades de leitura e escrita e o letramento na formação inicial do pedagogo não apenas para aquisição e transmissão de conhecimentos referentes às disciplinas do curso de formação, mas para que possam ser professores competentes no ensino dessas habilidades ao assumirem a docência dos anos iniciais.

Dentre as dificuldades dos licenciandos em Pedagogia nas habilidades de leitura e escrita, apontaram o pouco domínio das questões gramaticais, problemas de ortografia, e muitas dificuldades com a escrita acadêmica.

Alguns alunos responsabilizaram a formação precária recebida no Ensino Médio que impossibilitou tornarem-se escritores e leitores competentes. Outra razão apontada foi a presença de atividades de leitura e de escrita, durante o Curso de Pedagogia, apenas relacionadas às solicitações das disciplinas do curso, havendo pouco espaço nas disciplinas para o exercício da escrita “livre” bem como pouco estímulo para leituras recreativas, necessárias para o aumento do letramento dos futuros professores.

As pesquisas apontam a necessidade de os formadores de professores refletirem mais sobre a formação inicial no que se refere ao desenvolvimento dessas duas habilidades.

Com base nos resultados obtidos no mapeamento realizado na primeira etapa, justifica-se a necessidade da identificação dos saberes de Língua Portuguesa necessários para a formação inicial do professor para a docência em Língua Portuguesa e a busca dos fundamentos teóricos para a elaboração de uma proposta de formação docente que contemple os saberes de língua portuguesa necessários à atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra delimitação desta pesquisa se faz necessária. Embora reconheçamos que os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes durante sua trajetória pessoal e profissional, nosso interesse está voltado para os saberes adquiridos na formação profissional para o magistério, mais especificamente no curso de Pedagogia. Sendo assim, para que esses alunos de Pedagogia consigam, ao final dos quatro anos do Curso de Licenciatura, melhorar seu desempenho tanto na produção textual oral como na escrita, é preciso implementar uma proposta pedagógica que ofereça saberes relacionados a situações práticas (MONTEIRO, 2008) para que sejam capazes de atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente alfabetizando e desenvolvendo a competência linguístico-textual de seus futuros educandos.

Essas duas afirmações é que ofereceram o norte para as disciplinas de Língua Portuguesa em desenvolvimento no curso de Pedagogia. Sendo assim, consideramos como ponto de partida o domínio do conteúdo sempre aliado às reflexões metodológicas.

Nas próximas seções será apresentada a proposta que contempla os saberes de língua portuguesa selecionados como fundamentais na formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental que já foram desenvolvidos com alunos do Curso de Pedagogia de uma universidade do interior paulista.

3 | ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE OS SABERES DE LÍNGUA PORTUGUESA

As orientações oficiais sobre seleção de conteúdos e sugestões metodológicas de Língua portuguesa ofereceram o ponto de partida para a seleção desses saberes. Como

orientações oficiais, consideramos inicialmente os Parâmetros curriculares nacionais - Língua Portuguesa - PCNs - (BRASIL, 1997). A concepção teórica subjacente ao ensino de língua portuguesa está alinhada com a proposta dos PCNS (BRASIL, 1997), fundamentando-se no dialogismo para a construção de sentidos e considera o trabalho com gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., 2004) como o eixo da prática pedagógica em língua portuguesa. Os PCN reiteram que a unidade básica de ensino só pode ser o texto:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam (PCN, 1997, p.29).

Dentre as orientações dos PCN (1997) sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, destacamos as expectativas quanto à formação de leitores e produtores de texto competentes. A concepção de leitura que deve orientar o trabalho do professor está explicitada no texto a seguir:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (PCN, 1997, p. 41).

Já para o trabalho com a produção de textos, os PCN orientam:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo (BRASIL, 1997, p. 47- 48).

É preciso também analisar o conteúdo do documento homologado em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.8).

Embora o foco da BNCC (BRASIL,2017) esteja voltado para o conceito de competência, na área de Língua Portuguesa, os fundamentos linguístico-textuais não se alteraram, e foram ampliados, mas, segundo o próprio documento, continuam a se apoiar na abordagem teórica adotada pelos PCN (1997).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Sendo assim, na formação inicial para o ensino de Língua Portuguesa, é preciso além de dar conta de duas difíceis tarefas - formar leitores e produtores de texto- ainda será exigido do professor o domínio de outros conhecimentos necessários para o ensino dessas duas competências básicas, como, por exemplo, gramática (“análise linguística” no novo documento), ortografia, entre outros.

4 | SABERES LINGUÍSTICO-TEXTUAIS: UMA PROPOSTA EM AVALIAÇÃO

Apresentaremos nesta subseção uma proposta pedagógica desenvolvida com alunos de um Curso de Pedagogia noturno de uma cidade do interior paulista.

Considerando o domínio insuficiente de língua portuguesa da clientela dos cursos de Pedagogia noturnos bem como a necessidade de preparar profissionais competentes que sejam capazes de formar leitores e produtores de texto, que saibam se expressar de acordo com a norma culta, no currículo do curso objeto de análise, são oferecidas algumas disciplinas especificamente voltadas para o aperfeiçoamento da língua materna: no primeiro ano, duas disciplinas semestrais intituladas “Leitura e interpretação de textos” e “Laboratório de Redação”.

A necessidade de formar professores leitores e que saibam se expressar corretamente por escrito de acordo com a norma culta, levou à proposição das duas disciplinas iniciais voltadas para esse objetivo, sendo trabalhados os seguintes tópicos: a) relação entre a língua falada e a escrita, com base em Koch e Elias (2012) e Marcuschi (2003); b) uma revisão de conteúdos gramaticais básicos e a nova ortografia; c) leitura, interpretação e produção de textos coesos e coerentes de gêneros variados, com base em Solé (2012), Koch (1997), Koch e Travaglia (2013), entre outros.

Nos saberes referentes à relação entre a língua falada e a língua escrita foi preciso analisar as diferenças entre essas duas modalidades, apontando as especificidades que precisam ser aprendidas, considerando que os principais problemas dos alunos estão relacionados a escreverem como falam. As atividades realizadas com os futuros professores sobre as diferenças entre essas duas modalidades foram exercícios de reescrita de textos, solicitando que retirassem as marcas de oralidade. A fonte principal dessas atividades de reescrita foi a obra de Marcuschi (2003), que tratou especificamente deste tema, oferecendo vários trechos para serem transcritos para a norma culta.

No decorrer do semestre, também foi oferecida uma revisão gramatical dos principais tópicos considerados fundamentais, a saber: acentuação, pontuação, crase e alguns tópicos de morfologia. É importante lembrar que a revisão dos elementos gramaticais foi feita, sempre que possível, levando em conta as características do gênero que estava sendo focalizado. Assim, por exemplo, a revisão de tempos verbais do passado ocorreu juntamente com o estudo de textos dos gêneros narrativos, como notícias, contos, entre outros, tal como recomendam as orientações oficiais.

Um saber fundamental na atividade de leitura foi o domínio das principais estratégias necessárias para um leitor autônomo, conforme Solé (2012). Dentre elas, foram enfatizadas a estratégia de reconhecimento do gênero textual (BAKHTIN, 2003; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), analisando as características dos principais gêneros objeto de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber: bilhetes, convites, contos, receitas, bulas, cartaz, folheto, entre outros. Segundo Solé, o reconhecimento do gênero textual é uma das estratégias mais importantes para a compreensão textual, constituindo um facilitador para o entendimento do texto, pois já cria algumas expectativas no leitor quanto a sua estrutura.

Outra estratégia importante para o desenvolvimento da competência leitora foi a capacidade de realizar inferências, considerada bastante insatisfatória por parte dos alunos e que exigiu o oferecimento de várias atividades para a aquisição dessa competência.

Nas disciplinas do segundo ano, o foco principal foi voltado para os saberes necessários ao professor alfabetizador, contemplando fundamentos linguísticos (LEMLE, 1987; CAGLIARI, 2000) e questões relacionadas à metodologia da alfabetização, com base em Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991), Soares (1999, 2003), Monteiro e Sborowski (2006), Cagliari (2007), Silva (2007), Carvalho (2012), entre outros, sempre relacionando os saberes com a sua aplicação na elaboração de atividades de alfabetização.

Dentre os fundamentos linguísticos foi discutida, inicialmente, a distinção entre língua e linguagem, apresentando os diferentes tipos de signos, com destaque para o signo linguístico, específico da comunicação em língua portuguesa, cujo conceito é necessário principalmente para o professor alfabetizador. A compreensão da dualidade do signo linguístico composto de um significante (sons ou letras) e de um significado é fundamental para o trabalho inicial do professor na aprendizagem da escrita. A partir do conceito de signo linguístico é possível entender que qualquer alteração no significante provocará um significado diferente.

Outro saber considerado importante, anterior ao ensino da leitura e escrita, foi a introdução de informações sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral de 0 a 6, abordando as características de cada fase e orientando o professor sobre como ajudar ainda na Educação Infantil para estimular esse desenvolvimento.

Também foram feitas considerações sobre a comunicação primária (PARKER-REES; MELLO, 2014), referente às primeiras interações dos bebês com seus familiares que nem sempre são as convencionais, e que podem causar dificuldades aos pedagogos que atuam em berçários e creches.

Na sequência, foram retomados os objetivos de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PCN/BNCC), com foco nos fundamentos linguísticos necessários para o professor alfabetizador: a produção dos sons, fonemas consonantais e vocálicos do português e a relação entre fonemas e letras.

Esses saberes são fundamentais pois a inexistência de uma correlação biunívoca entre os sons (33) e as letras (26) dá origem a muitas dificuldades para os alfabetizandos. Um exemplo é o som /s/ que pode ser representado pela letra <s>, pela letra <c >, ou pelo dígrafo <ss> . O professor, além de entender a razão dessas dificuldades, deve ser capaz de saber propor atividades para que o aluno aprenda a representar na escrita os sons para os quais existe mais de uma possibilidade de representação gráfica.

É importante reforçar que esses conceitos foram sempre apresentados, seguidos de atividades práticas, enfatizando a importância desses saberes para o alfabetizador.

Ditongos, tritongos e hiatos, a estrutura da sílaba em português e a divisão silábica foram temas revisados na sequência, considerando a sua necessidade na fase inicial da aquisição da escrita.

A questão da variação linguística também foi discutida, principalmente se considerarmos que os futuros professores poderão ter que lidar com a variedade menos culta dos alunos de periferia, que, certamente, terão mais dificuldades na representação escrita da norma culta exigida na escola. Os futuros professores também foram alertados sobre como lidar com o preconceito envolvido no uso dessa modalidade e sobre formas de atuar em sala de aula, levando o alfabetizando ao domínio da norma culta, exigida na escola.

Além da identificação das características dessa modalidade com base em Soares (1999), Bortoni-Ricardo (2004), em vídeos do personagem Chico Bento, de Maurício de Souza, os futuros professores foram orientados a elaborarem atividades para esse tipo de aluno.

De posse desses fundamentos foram discutidas algumas dificuldades mais frequentes na escrita apresentadas pelos escolares e que seriam enfrentadas pelo professor no processo de alfabetização, tendo sido apresentada uma proposta de categorização dos erros com base em Zorzi (1998) e Cagliari (2000). Dessa forma foi possível discutir as causas dos erros, ora causados pela influência da oralidade (“escreve como fala”), ora por

problemas de múltiplas representações na escrita. Nesse sentido, alguns erros ortográficos, de acordo com os PCNs (1997), apresentam uma regularidade, que, se percebida pelos alunos, pode ser evitada. É o caso de <r> simples no início de palavra indicando o som de /R/ vibrante, <m> antes de <p> e , entre outros.

Apresentados os fundamentos linguísticos considerados importantes para o professor alfabetizador, o módulo dois da disciplina foi voltado para a discussão metodológica no processo de alfabetização. Os conceitos de letramento e alfabetização constituíram o ponto de partida para essa discussão e os autores que oferecerem bases para esses saberes foram Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991), Monteiro e Sborowski (2006), Cagliari (2007), Carvalho (2012), entre outros. A parte empírica consistiu na análise de materiais didáticos para alfabetização, com base em roteiro elaborado pela pesquisadora.

Os conteúdos das disciplinas do terceiro ano - Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia III e IV- privilegiaram o estudo da variedade textual existente bem como a metodologia do ensino dos gêneros textuais mais frequentes, identificando as características de cada um deles e propondo sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, GUIMARÃES, A. M. M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F, 2008) e atividades práticas para o seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, área de atuação do professor polivalente.

Coll e Teberosky (2000) forneceram fundamentos importantes sobre os conteúdos essenciais a serem trabalhados de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, com destaque para um aprofundamento da comunicação oral, pouco desenvolvida nas atividades escolares.

Um projeto de extensão intitulado *Ler é a Solução*, do qual participam todos os professores do curso de Pedagogia, já na 12ª edição no ano de 2020, tem colaborado para ampliar os saberes dos alunos da Pedagogia em relação à leitura. Resumidamente, para cada série, são indicadas algumas obras para leitura. Os alunos escolhem pelo menos três obras para leitura num período de três meses, durante os quais os professores que indicaram as obras escolhidas pelos alunos trocam informações e esclarecem as dúvidas surgidas durante a leitura.

No final desse período os alunos devem entregar para o professor da classe que indicou a obra, um diário de bordo, no qual deve ter anotado suas impressões, dificuldades, trechos da obra lida que mais gostou. Os alunos que concluem as leituras recebem certificado de participação em evento festivo, no qual são programadas palestras, depoimentos dos alunos e sorteio de livros. Esse projeto, que se repete anualmente, tem motivado nossos alunos para a leitura, contribuindo para que tenhamos ao final do curso, professores leitores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi, a partir a identificação dos saberes de língua portuguesa necessários para a atuação do futuro professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentar uma proposta pedagógica com base nos saberes identificados e desenvolvida com os alunos de um Curso de Pedagogia Noturno.

Foram apontados os principais temas e fundamentos que têm subsidiado a prática docente nas disciplinas que têm oferecido saberes específicos de Língua Portuguesa, sempre relacionados com questões metodológicas.

Esperamos contribuir com formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compartilhando os resultados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes. 2003.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de fev.2018.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização- o duelo dos métodos. In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Português: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série**. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUIMARÃES, A.M.M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. **Gêneros de texto no dia a dia do ensino fundamental**. Campinas: Mercado de Letras 2008.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M.E. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I.V. **A Coesão textual**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTEIRO, D.C.; SBOROWSKI, L.R. Dificuldades no processo de alfabetização: uma questão metodológica? **Revista UNIARA**, v.19, p.153-162, 2006.

MONTEIRO, D.C. Teoria e prática na formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, v.02, n.4, p.140-148, ago./dez., 2008.

MONTEIRO, D.C. Saberes linguístico- textuais na formação inicial do professor alfabetizador. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES,3. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 13, 2016, Águas de Lindoia. **Anais [...]** Águas de Lindoia, 2016. p. 7580-7586.

PARKER-REES, R.; MELLO S. 'De nós para você para mim: a co-construção da identidade nas interações iniciais. **Perspectiva** 32, (3) 901-917, 2014.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de letras, 2004.

SILVA, E.T. (org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**: n.25, p.5-17, jan/fev/mar/abr, 2003.

SOARES, M.B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre. Penso, 2012.

SHULMAN, L.S. **The wisdom of practice**: The wisdom of practice essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M; MOSCOSO, J. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.168, p.388-411, jun. 2018.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SITUACIONES PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: INCIDENTES CRÍTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 01/04/2021

Marcos Santibáñez Bravo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Facultad de Historia, Geografía y
Letras, Departamento de Castellano
Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5686-4412>

Tricia Mardones Nichi

Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Facultad de Filosofía y Educación,
Departamento de Educación Básica
Santiago de Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6706-4568>

Marco Antonio Alarcón Silva

Facultad de Historia, Geografía y Letras,
Departamento de Castellano
Santiago de Chile
<http://orcid.org/0000-0003-3309-435X>

Este artículo se ha desarrollado en el marco Proyecto CEI08-2020, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

RESUMEN: Diversos estudios evidencian la importancia de la reflexión docente para una práctica pedagógica de calidad, la que debe promoverse no solo en el ejercicio profesional, sino desde la formación inicial docente. Asimismo, dado el contexto globalizado en que las fronteras

culturales se diluyen, se evidencian diferentes tipos de diversidad en las aulas escolares, lo que exige al futuro docente el desarrollo de una competencia intercultural. El presente artículo da cuenta de algunos resultados de una investigación mayor que buscó analizar el pensamiento reflexivo de los futuros docentes a partir de situaciones pedagógicas interculturales (incidentes críticos). La metodología tuvo una orientación de corte cualitativo-interpretativo y se utilizó el diseño de estudio de caso. Los participantes fueron estudiantes en práctica previa a la profesional de la carrera Pedagogía en Castellano, de una universidad pedagógica de la Región Metropolitana; y el corpus lo conformaron ensayos realizados en el marco de un portafolio. Los resultados mostraron que los ensayos mayoritariamente se circunscriben a un nivel de reflexión pedagógica que enfatiza una perspectiva práctica y de contrastación teórica. Sin embargo, en los que prevaleció una reflexión crítica, se plantearon recomendaciones didácticas consistentes de actuación en lo comunicativo, pedagógico y ético-social para afrontar eficazmente situaciones pedagógicas de interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: Reflexión docente, situaciones pedagógicas interculturales, formación inicial docente.

SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: INCIDENTES CRÍTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

RESUMO: Diversos estudos mostram a importância da reflexão do professor para uma prática pedagógica de qualidade, que deve ser promovida não apenas na prática profissional, mas desde a formação inicial de professores. Da mesma forma, dado o contexto globalizado em que as fronteiras culturais se diluem, diferentes tipos de diversidade são evidentes nas salas de aula, o que exige que os futuros professores desenvolvam competências interculturais. Este artigo relata alguns resultados de uma investigação mais ampla que buscou analisar o pensamento reflexivo de futuros professores a partir de situações pedagógicas interculturais (incidentes críticos). A metodologia teve uma orientação qualitativo-interpretativa e foi utilizado o desenho de estudo de caso. Os participantes foram alunos em estágio anterior à carreira profissional de Pedagogia em Espanhol, de uma universidade pedagógica da Região Metropolitana; e o corpus foi constituído por ensaios realizados no âmbito de um portfólio. Os resultados mostraram que os ensaios se limitam, em sua maioria, a um nível de reflexão pedagógica que enfatiza uma perspectiva prática e contraste teórico. No entanto, em que prevaleceu a reflexão crítica, levantaram-se recomendações didáticas consistentes de atuação nos aspectos comunicativo, pedagógico e ético-social para enfrentar efetivamente as situações pedagógicas interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão do professor, Práticas pedagógicas, Formação inicial do profesores.

1 | INTRODUCCIÓN

En lo que se refiere al pensamiento reflexivo, reflexión pedagógica o también denominado reflexión docente, existe una vasta literatura en cuanto a su contenido, su realización y el consenso sobre su incidencia significativa en la mejora para la configuración de la identidad profesional, del ejercicio pedagógico y de los aprendizajes (SCHON, 1998; CORNEJO Y FUENTEALBA, 2008; RUFFINELLI, 2017; GONZÁLEZ, BARBA, Y RODRÍGUEZ, 2015). Por lo tanto, esta relevancia no solo aplica para los docentes en ejercicio, sino también para los que se encuentran en la formación inicial. En este último caso, la reflexión docente aparece como metodología, temática y ejercicio práctico (LARA, 2018; SABARIEGO, SÁNCHEZ Y CANO, 2019; VIDAL Y NOCETTI, 2020). Este énfasis en lo reflexivo como componente sustancial de la profesión docente se sustenta en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, lo que implica un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (PÉREZ GÓMEZ, 1992 citado por DOMINGO, 2021).

En el contexto de variadas definiciones existentes, se entiende por reflexión docente la capacidad de un docente –y, por extensión, uno en formación o en proceso de serlo– para verbalizar (oral/escrito) un análisis crítico y sistemático sobre su ejercicio profesional (VANEGAS Y FUENTEALBA, 2019). En esta reflexión, tienen predominancia los aspectos pedagógico-didácticos tales como: a) planificación de la docencia; b) diagnóstico sobre

logros y déficits de las estrategias de enseñanza sobre el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula; c) reformulación de dichas estrategias y otros criterios didáctico-evaluativos en la planificación para la enseñanza; d) identificación de necesidades propias de aprendizaje y formación; activación del contacto con pares para el intercambio de experiencias; e) consulta de materiales de diferentes fuentes y f) identificación de oportunidades de perfeccionamiento profesional pertinente.

Varios autores (CORNEJO, 2003; GUERRA, 2009; LARA, 2019) coinciden que toda reflexión docente -desde una perspectiva crítica- involucra un compromiso profesional y ético, que asume responsablemente las consecuencias de toda actuación pedagógica en un marco ideológico, político, histórico, legal y social (SCHÖN, 1998). Luego, la reflexión docente puede hacerse de manera esporádica o frecuente; individual o grupalmente; institucionalizada o de libre ejercicio. No obstante, su desarrollo colectivo, sistemático e institucionalizado, es una de las variantes más recomendadas (CORNEJO Y FUENTEALBA, 2008).

En Chile, se ha desarrollado toda una política educativa que, por ejemplo, ha incluido y valorado la reflexión docente; la que aparece como ámbito específico en un conjunto de orientaciones para el buen ejercicio denominado Marco para Buena Enseñanza (MBE 2003; 2008). A su vez, es un componente de la Evaluación Docente (DOCENTEMÁS, 2020) en el caso de profesores/as del sistema escolar público y subvencionado adscrito a la carrera docente. En el MBE, la Reflexión Docente está comprendida de modo explícito en el cuarto ámbito que lleva el literal D “Responsabilidades profesionales” y que, a su vez, se subdivide en 5 criterios: D.1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica; D.2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas; D.3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos; D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados; y D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes (CPEIP-MINEDUC, 2008, p.11). Sin embargo, las otras tres dimensiones del MBE (A. Preparación para la enseñanza; B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; y C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes) interactúan sinérgicamente con el D. Responsabilidades Profesionales.

En cuanto a la manera de analizar la reflexión docente, la literatura se ha enfocado, por ejemplo, sobre el momento y contenido de la reflexión en tres estadios como plantea SCHÖN (1998): conocer en la acción, reflexionar en la acción y reflexionar sobre la reflexión en la acción. Otros autores, dependiendo de la profundidad y complejidad de la reflexión, han renombrado estos estadios e incluso han aumentado sus niveles como en los modelos de Jay & Johnson y de Laverre (LAMAS Y VARGAS, 2016; MEDINA, 2019). En el caso de SMYTH (1989), los niveles de complejidad de la reflexión aparecen catalogados según aspectos formales o tipologías discursivas.

Para este trabajo, se rescató el modelo de análisis de VAN MANEN (1997) que establece 3 grandes niveles de complejidad desde una racionalidad profesional, de menor

a mayor: 1. Reflexión técnica, entendida como aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula. 2. Reflexión práctica, que se dirige a los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula y a las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas. 3. Reflexión crítica, viene a ser el resultado deseado de los dos tipos de reflexión previos. Se reflexiona no para volver al pasado o tomar conciencia del proceso metacognitivo que se experimenta, sino para orientar la acción futura, es decir, por una motivación moral práctica y orientada a las alternativas de actuación (DOMINGO, 2021).

Por último, la reflexión docente en la formación inicial docente (FID) suele ser tratada y promovida en el circuito de asignaturas y experiencias que conforman el prácticum, donde los futuros docentes van aproximándose en diferentes momentos del recorrido curricular y con diferentes horizontes de responsabilidad e involucramiento a la realidad escolar. La forma de desarrollar la reflexión docente en el prácticum es a partir de incidentes críticos reales, los que surgen directamente en el aula o en la escuela y es la más recomendable según MONEREO (2010). Pero también suele darse en la formación de otros profesionales (médicos, enfermeras, aviadores) o por medio de incidentes críticos simulados (verosímiles o reales) que no surgen del quehacer del que reflexiona. Esta última es una clara orientación hacia el 'entrenamiento' o preparación para la práctica como señala FLANAGAN (1954) en CHELL (2004).

Junto a la importancia de intencionar la reflexión docente en la FID, se hace perentorio que los futuros docentes sepan desempeñarse exitosamente en situaciones pedagógicas interculturales. De hecho, la sociedad globalizada, los movimientos migratorios y la fragmentación de las culturas hegemónicas, entre otras causas, han incidido en la configuración de una realidad diversa en las aulas de las instituciones educativas (RUBIO, 2009). Sin embargo, ESCALANTE, FERNÁNDEZ Y GAETE (2014) afirman que los profesores en ejercicio carecen de la capacidad de actuación ante la diversidad cultural existente en las aulas desde un enfoque que la favorezca, que la utilice como un medio educativo, porque no han sido preparados para ello. A similar conclusión llega un estudio del CPEIP-MINEDUC (2018) en Chile sobre prácticas pedagógicas interculturales: los docentes hacen un tratamiento deficiente y enmarcado en ciertos prejuicios propios de una perspectiva monocultural, que reconoce la condición indígena o migrante del estudiante más como una desventaja que como una oportunidad. Muchos de los docentes acusan falta en su formación universitaria sobre estrategias pedagógicas eficientes para abordar la diversidad, multiculturalidad e inclusión que pueda darse en el aula.

Efectivamente, la FID no aborda la interculturalidad como una problemática acuciante y relevante para el futuro docente y, por ello, no aparece articulada integralmente en el currículum explícito, sino de manera fragmentaria (temas, asignaturas, experiencias aisladas) lo cual conlleva a la pervivencia de un modelo monocultural (QUINTRIQUEO,

TORRES, SANHUEZA Y FRIZ, 2017) con sus nefastas consecuencias como prejuicios, formas poco flexibles o eficaces comunicativamente, falta de comprensión e interacción en el aula por parte de los docente en formación, entre otras.

En base a lo señalado anteriormente, el presente artículo da cuenta de algunos resultados, que forman parte de una investigación mayor, y que se enmarcan en el objetivo de analizar el pensamiento reflexivo de los futuros docentes a partir de situaciones pedagógicas interculturales (incidentes críticos). El estudio consideró un corpus de 15 ensayos de estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad pública pedagógica, en una asignatura de práctica previa a la profesional.

2 | METODOLOGÍA

Metodológicamente, el estudio tuvo una orientación de corte cualitativo-interpretativo y se utilizó el diseño de estudio de caso (Stake, 2005). Los participantes fueron estudiantes en práctica previa a la profesional de la carrera Pedagogía en Castellano, de una universidad pedagógica de la Región Metropolitana. El corpus de análisis fue constituido por 15 ensayos, en el contexto de un portafolio de práctica, que plasmaban una reflexión a partir de situaciones pedagógicas de interculturalidad en contexto escolar y planteado como incidentes críticos. Se aplicó un análisis de contenido apriorístico, cuyas categorías correspondieron a tres niveles de reflexión docente definidas por Van Manen: Reflexión técnica, reflexión práctica y reflexión crítica.

Para la elaboración del ensayo y desarrollo de la reflexión pedagógica, se presentaron tres situaciones pedagógicas interculturales (incidentes críticos) que se obtuvieron de testimonios reales de profesores de Lengua y Literatura en ejercicio en el sistema escolar chileno. Para el presente trabajo, reportamos las reflexiones pedagógicas realizadas con respecto al siguiente incidente crítico:

Al regresar del recreo, dos alumnas venezolanas de 7mo Básico se encuentran conversando (con un tono de voz elevado) sobre cómo ha estado su día. Al momento de iniciar la clase, cuando aún no entra la profesora de Lenguaje, una alumna chilena, que ya hacía rato las miraba de reojo, molesta, se acerca y las confronta, pidiéndoles que, por favor, dejen de estar "gritando y chillando ya", que no están en su país y aquí no se grita para conversar. A lo que una de las estudiantes venezolanas aludidas, contesta: - "Tranquila, 'mi chama', que no estamos haciendo nada malo, solo conversamos". La alumna chilena les replica: -"Ustedes no hablan... ¡gritan!" La otra estudiante venezolana de la conversación, le dice a la estudiante chilena "-¡Qué vaina contigo, [por] qué te moleste nuestra forma de hablar!". La estudiante chilena les reitera que [ellas] están en su país y que no es la forma de responder, gritando.

En ese momento, entra la profesora de Lenguaje y se percata de la situación entre las estudiantes y les pregunta ¿Qué está pasando aquí, por qué tanto griterío?, la alumna chilena responde que “las niñas extranjeras” están gritando y que no le parece justo que “no hablen, sino que griten” para conversar, siendo que existen normas dentro de la sala de clases. La docente les llama la atención a las estudiantes venezolanas “-¿Por qué no están hablando, sino que gritando para conversar?”. Las alumnas tratan de explicarle a la profesora la situación ocurrida, pero la docente solo se remite a informales que se encuentran en una sala de clases y que existen reglas: una de ellas, es “no gritar en clases”. Las alumnas venezolanas con desgano vuelven a sus puestos”.

3 I RESULTADOS

Los hallazgos, en primera instancia, se pudieron estructurar de acuerdo con las categorías apriorísticas de análisis tomadas de Van Manen, a saber, en dos tipos: **reflexión pedagógica práctica** y **reflexión pedagógica crítica**. Luego, se pudieron evidenciar algunas acentuaciones y matizaciones dentro de cada tipo, como rasgos emergentes.

3.1 Reflexión práctica

Si bien, la reflexión pedagógica de los estudiantes tenía como referente importante los dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003; 2008) para abordar el incidente crítico, se dio una tendencia a realizar una confrontación entre lo que el MBE señalaba y lo que el incidente crítico describía, en especial desde su incumplimiento.

“el docente debe establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto dentro del aula de clases y la escuela, tal y como lo plantea el criterio B1 [MBE]” (M4 20).

“la aplicación de los criterios del Dominio B [MBE] hubiesen hecho una diferencia en el manejo de la situación por parte de la docente y que, por otro lado, evidencian la necesidad de establecer normas de convivencia en el aula, que idealmente deben ser estructuradas y dialogadas en conjunto con los/as estudiantes, para así recalcar y reflexionar como grupo la importancia del respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad cultural, sexual, étnica, etc.” (M8 12).

No obstante, la reflexión pedagógica desarrollada se puede enmarcar en una de carácter **práctico**, esto es, una reflexión pedagógica que hace relevar ciertos aspectos implícitos en las prácticas concretas del aula y se avizora sus posibles consecuencias en la lógica de una toma de una adecuada decisiones pedagógica (VAN MANEN,1997).

El siguiente ejemplo, aparte de explicitar el criterio del MBE, deja constancia de sus implicaciones en este caso, pedagógicas y comunicativas:

“Al tratar de establecer la forma de hablar ‘chilena’ como la única forma aceptada de hablar en la sala de clases y, por consiguiente, al rechazar las formas de expresarse de las venezolanas, se establece todo lo contrario a lo postulado por el criterio en cuestión. En cuanto al tercer criterio [b.2 del MBE], nos encontramos con algo similar” (H11-17).

Esta reflexión práctica hace notar los aspectos deficitarios que el incidente crítico plantea, tal como señala MONEREO (2009) que deben abordarse. En este caso, se pone el foco en la importancia de la existencia de normas y valores explícitos y compartidos para la convivencia en el aula; no solo entre los estudiantes, sino que también entre la docente y los estudiantes. En otras palabras, normas y regulaciones que deben respetarse antes, durante y después de la clase. Como se aprecia en la siguiente reflexión:

“Considero que el incidente crítico tuvo un desenlace con consecuencias negativas y frustrantes para las estudiantes de nacionalidad venezolana. En este caso, la aplicación de los criterios del Dominio B hubiera hecho una diferencia en el manejo de la situación por parte de la docente y que, por otro lado, evidencian la necesidad de establecer normas de convivencia en el aula, que idealmente deben ser estructuradas y dialogadas en conjunto con los/as estudiantes, para así recalcar y reflexionar como grupo la importancia del respeto, la tolerancia y la valoración de la diversidad cultural, sexual, étnica, etc.” (M16, 5).

Además, en la mayoría de los ensayos, la reflexión visibiliza la existencia de un problema de comunicación intercultural en el incidente crítico: por un lado, los prejuicios que condicionan la forma de aproximarse hacia el otro distinto (dónde hay involucrados elementos de ejercicio del poder, actitudes de aceptación/rechazo) y, por otro, el empleo de variables dialectales diversas del español en una misma situación comunicativa (modalidad chilena versus modalidad venezolana), identificando que existiría una pugna por cuál de esas variables lingüísticas es la acertada o la válida en el contexto de la situación planteada para interpretar una actitud (respeto/irrespeto). Ya lo evidencia este ejemplo:

“Puntualmente la profesora no da paso a la comprensión de las diferencias que todas las culturas y todas las personas tienen al comunicarse. Estas diferencias culturales pueden expresarse, por ejemplo, en cuanto al tono de la voz, en cuanto al volumen de las voces e incluso en peculiaridades tan ‘chilenas’ como la omisión de la s en posición final o la omisión de algunos fonemas intervocálicos. En este sentido, la docente muestra que su competencia comunicativa intercultural no es lo suficientemente óptimo en, al menos, esta área” (H4, 4).

3.2 Reflexión crítica

Los hallazgos que se corresponden con una reflexión pedagógica crítica expresan una integración de lo técnico y práctico, pero, además, visibilizan las implicancias a nivel ético, social y político de la actuación docente en el aula; de tal manera que se desprende un compromiso personal y profesional explícito, de horizonte transformador (VAN MANEN, 1997; SCHON, 2010; VANEGAS Y FUENTEALBA, 2019).

“La interculturalidad debe ser parte de mi competencia comunicativa como profesor o profesora de Lengua y Literatura, la interculturalidad no es únicamente entre diferencias de países o de etnias y pueblos originarios, la interculturalidad también se encuentra en la diversidad que existe por ejemplo en la identidad de género o la orientación sexual, es un abanico muy amplio el de la interculturalidad y es importante que como docente siempre tenga en consideración los procesos que viven nuestros estudiantes” (H1,10).

“La competencia comunicativa intercultural es un desafío que involucra tanto mi preparación docente en niveles universitarios como también la constante formación cuando me desempeñe como docente en ejercicio. Esto implica formar a personas en conocimientos y habilidades que les permitan transformar los programas y prácticas educativas que perpetúan el racismo y los prejuicios sobre la diversidad social y cultural para erradicar el etnocentrismo y provocar una verdadera revolución cultural, social y humana” (M29-8).

En el primer caso, se reflexiona desde un claro posicionamiento en primera persona, advirtiendo que la interculturalidad es una competencia que tiene un horizonte comunicacional en concordancia con varios autores que plantean este aspecto (RUBIO, 2009; ESCALANTE et al., 2014). Se comprende que sus alcances conceptuales no se restringen solo a un asunto de nacionalidades y territorios, sino que también la interculturalidad se proyecta a cuestiones de índole cultural (por ejemplo, ‘identidad de género’ u ‘orientación sexual’), cuestionando el carácter monocultural del currículum (QUINTRIQUEO, TORRES, SANHUEZA, y FRIZ, 2017). Complementariamente, en el segundo ejemplo, se plantea que la interculturalidad es un reto o desafío formativo para el docente, tanto para considerarlo en su formación inicial como en la permanente (SANHUEZA, PATRICK, CHUAN-CHI, DOMÍNGUEZ, FRIZ, y QUINTRIQUEO, 2016). Y comprende que solo desde esta consciencia reflexiva se pueden transformar ‘programas y prácticas’ que ‘perpetúan el racismo y los prejuicios’.

“es crucial que como estudiantes y futuros docentes podamos revisar situaciones como esta para que, el día en que estemos ejerciendo, no sigamos perpetuando estas lógicas que vienen a posicionar a una cultura por sobre otra”. (H4, 11)

“En este sentido, es muy importante que el docente reflexione sobre cómo es posible desarrollar en el estudiante un sentimiento de empatía para no reproducir las conductas vistas en estos incidentes, que pueden generar en los estudiantes o individuos discriminados, una sensación de sentirse abandonados por otros seres humanos, lo que puede provocar en ellos una baja autoestima y serios problemas en su desarrollo emocional”. (H5, 3)

“[...] queda claro que los docentes actuales no debemos ser ajenos del proceso de globalización y de intercambio cultural que vivimos, por tanto, debemos estar en constante actualización de nuestras herramientas didácticas y conocer el mundo y a la juventud, ya que sin conocer sus códigos de relación ni los temas que manejan resulta muy complicado desarrollar una

correcta enseñanza integral. Por último, [hay que] decir que estos incidentes reflejan la peor cara del contexto intercultural, pero que no deja de ser solo una cara de un proceso que resulta enriquecedor y beneficioso, tanto para los estudiantes como para los docentes” (H6, 11).

Precisamente, en varios ensayos se pudo evidenciar que los estudiantes de pedagogía advirtieron la relevancia del desarrollo de una consciencia reflexiva como futuros docentes (CORNEJO Y FUENTEALBA, 2008; GUERRA, 2009; VANEGAS Y FUENTEALBA, 2019). Es decir, que un docente reflexivo es capaz de mirar críticamente su quehacer y puede, con herramientas teóricas y experienciales adecuadas, transformar esta mirada y, con ella, sus prácticas pedagógicas (SCHÖN, 1998; GONZÁLEZ, BARBA y RODRÍGUEZ, 2015; RUFINELLI, 2019). Y, en este sentido, que esta mirada reflexiva era muy recomendable desarrollarla en la FID, particularmente a través del análisis de situaciones pedagógicas en cuanto incidentes críticos (MONEREO, 2009), aunque estos no fueran experiencias directas de su propio desempeño.

4 | CONCLUSIONES

El presente estudio dio cuenta de los hallazgos parciales con respecto a una investigación más amplia sobre Competencia intercultural y Reflexión docente en la formación inicial docente (FID) de una universidad pública pedagógica en Santiago de Chile. En este caso, se buscó analizar el pensamiento reflexivo de los futuros docentes a partir de situaciones pedagógicas interculturales (incidentes críticos). El análisis realizado, evidencia el predominio de una reflexión pedagógica práctica lo que es concordante con otros estudios similares en FID (aunque mayoritariamente, estos se han realizado en pedagogías no disciplinares como Educación Parvularia o Educación Básica) como plantean LAMAS y VARGAS (2016); JARPA Y BECERRA (2019).

Sin embargo, se hallaron varios ensayos con claros desarrollos que se enmarcarían en una reflexión pedagógica crítica. Este último nivel de logro es una sentida demanda, pues solo quien reflexiona críticamente, puede dotar al ejercicio docente de un horizonte transformativo real y no solo declarativo (DOMINGO; 2021).

Finalmente, esta investigación contribuyó a relevar la importancia que tiene el que se promueva la práctica reflexiva o reflexión pedagógica en la FID, especialmente en el circuito de asignaturas que conforman el prácticum. Luego, que reflexionar a partir incidentes críticos verídicos, aunque no provengan del desempeño directo del que reflexiona, puede ser una interesante estrategia para intencionar el desarrollo de ciertas competencias transversales para la formación docente, como es la competencia intercultural.

REFERENCIAS

CABEZAS Verónica; MEDINA, Lorena; MÜLLER, Magdalena y FIGUEROA, Catalina. Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile, Centro Políticas Públicas UC, en *Temas de la agenda Pública* Año 14 / No 116 / septiembre 2019. Disponible en <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/serie-temas-de-la-agenda/desafios-y-tensiones-entre-las-nuevas-politicas-educativas-y-los-programas-de-formacion-inicial-de-profesores-en-chile/>

CHELL, Elizabeth. "Critical incident technique". En: CASSELL, Catherine y SYMON, Gillian (Edit.) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Londres: Thousand Oaks; 2004. p. 45-60, 2004.

CORNEJO, José. El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*. 32: 343-373, 2003.

CORNEJO, José y FUENTEALBA, Rodrigo. *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*, Santiago, Ediciones Univ. Católica Silva Henríquez, 2008.

Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. *MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA (MBE)*, 2003; 2008. DISPONIBLE EN <HTTPS://WWW.DOCENTEMAS.CL/DOCS/MBE2008.PDF>

Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago de Chile: Salesianos, 2018.

DOCENTEMAS, *Portafolio docente*, 2020. Disponible <https://www.docentemas.cl/pages/portafolio/ques-el-portafolio>.

DOMINGO, ANGELS. La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente en *Zona Próxima*, n° 34, págs. 1-21, 2021. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

ERAZO, Soledad. Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educador y Educadores*, Vol. 12, Núm. p. 47-74, 2009. Disponible <https://biblat.unam.mx/hevila/Educacionyeducadores/2009/vol12/no2/3.pdf>

ESCALANTE, Cristina; FERNÁNDEZ, David y GAETE, Marcelo. Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 71-93, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.4>.

GÓNZALEZ, Gustavo; BARBA, José y RODRÍGUEZ, Henar. La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (3), 147-170, 2015. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>

GONZÁLEZ, Mercedes y FUENTES, Eduardo. El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente en *Revista de Educación*, 354. pp. 47-70, Enero-Abril 2011.

GUERRA, Paula. Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes, *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 2: 243-260, 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>

JARPA, Marcela y BECERRA, Nelson. Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381, 2019. <https://doi.org/10.15443/RL2928>

LAMAS, Pilar y VARGAS, Clara. Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente, *REDU Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 14(2), 57-78, 2016 <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>

LARA, Brenda. Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 17, N° 33, pp. 101-111, 2018. doi: 10.21703/rexe.20181733blara1.

LATORRE, Marisol. Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45. pp. 185-210, 2009.

MONEREO, Carles. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 52, pp. 149-178, 2010. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

MORÍN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Argentina, 2011.

NOCETTI, Alejandra y MEDINA, José. Significado de reflexión sobre la acción en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 2019. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>

QUINTRIQUEO, Segundo; TORRES, Héctor; SANHUEZA, Susan y FRIZ, Miguel. Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha (Osorno)*, (45), 235- 254, 2017. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>.

RUBIO, Manuel. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 273-286, 2009. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>

RUFFINELLI, Andrea. La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 118-154, 2013. doi: [HTTPS://DOI.ORG/10.31619/CALEDU.N39.80](https://doi.org/10.31619/CALEDU.N39.80)

RUFFINELLI, Andrea. Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-111, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.

RUSSELL, Tom. La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 223-238, 2014. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>

SABARIEGO, Marta; SÁNCHEZ, Angelina y CANO, Ana. Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 813-830, 2019. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

SANHUEZA, Susan; PATRICK, Pascal; CHUAN-CHI, Hsu; DOMÍNGUEZ, Julio; FRIZ, Miguel y QUINTRIQUEO, Segundo. Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 183-200, 2016. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>.

SMYTH, John. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Volume: 40 issue: 2, page(s): 2-9, 1989. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>.

SCHÖN, Donald. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 2010.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2007.

VANEGAS, Mario y FUENTEALBA, Adrián. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol 58(1), pp. 115-138, Enero 2019.

VAN MANEN, Max. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208, 1997.

VIDAL, Paola y NOCETTI, Alejandra. Experiencia de reflexión sobre el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile, *Revista Panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, N. 29: 133-154, 2020 <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1613>

CAPÍTULO 6

O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEFS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E EXPECTATIVAS DOS RESIDENTES

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 24/02/2021

Ivanilton Carneiro Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/5049443853705199>

Aiana Carvalho Carneiro

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3770109670436997>

Amanda Santana de Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7625305335330603>

Edson Leão dos Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1200234926220340>

Elson Silva Santos

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7095436637654465>

Marroney de Santana Nery

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/0754003130777174>

Denize Pereira de Azevedo

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7119288070201183>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Feira de Santana juntamente com o Subprojeto de Educação Física, além de explanar as expectativas dos residentes construtores desse trabalho, a partir da análise do Programa e do Subprojeto citado acima. Para elaboração do artigo houve a leitura e análise dos documentos que norteiam o programa, sendo eles: “Cronograma, Normas e Regulamentos da Residência Pedagógica na UEFS” e as “Diretrizes para o curso de preceptores e Plano de Ambientação dos residentes na escola e sala de aula da Residência Pedagógica da UEFS”. Utilizamos também, a leitura de textos complementares para a construção e fundamentação do trabalho. Como o Programa ainda é algo novo na perspectiva da nossa formação, nos motivamos a tentar compreender e analisar de que forma o mesmo vai se inserir na nossa formação inicial, mesmo que ainda de forma embrionária. Assim, pela maneira que a residência está sendo proposta e difundida consideramos muito relevante a proposta do nosso trabalho, tanto para nossos colegas de subprojeto quanto para outros bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UEFS e de outras universidades. A partir deste trabalho espera-se que possamos despertar inquietações nos atores do PRP/UEFS e com elas, surgirão novas produções sobre o programa.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica, Formação Inicial, Educação Física.

THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE OF UEFS: PRESENTATION, ANALYSIS AND EXPECTATIONS OF RESIDENTS

ABSTRACT: The present work have to present the Pedagogical Residency Program (PRP) of the Feira de Santana State University together with the Physical Education Subproject, in addition to explaining the expectations of the resident builders of this work, based on the analysis of the Program and the Subproject above mentioned. For the preparation of the article, there was a reading and analysis of the documents that guide the program, namely: “Schedule, Norms and Regulations of the Pedagogical Residence in the UEFS” and the “Guidelines for the course of preceptors and the Plan of Environment of the residents in the school and room of the UEFS Pedagogical Residence “. We also use the reading of complementary texts for the construction and grounding of the work. As the Program is still something new in the perspective of our formation, we are motivated to try to understand and analyze how it will be inserted in our initial formation, even if still embryonic. Thus, by the way the residency is being proposed and disseminated; we consider the proposal of our work to be very relevant, both for our subproject colleagues and for other fellows from the UEFS and other universities Pedagogical Residence Program (PRP). From this work it is expected that we can concerns in the PRP / UEFS actors and with them, new productions will emerge about the program

KEYWORDS: Pedagogical Residence Program, Initial Formation, Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao entender que a formação de professores deve assegurar que os discentes adquiram habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica, foi-se criada mais uma estratégia para aproximar os licenciandos do seu campo de atuação, o Programa de Residência Pedagógica.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (CAPES, 2018)

PANIZZOLO, C. et al. (2012, p. 4) traz que o PRP é “uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público”. Ou seja, propõe aos residentes condições favoráveis para uma boa aproximação da função docente, sabendo que lhe cabe a função de consolidar uma boa educação pública.

A formação inicial e continuada de sujeitos que vivem diariamente dentro do espaço educacional escolar e nele se constitui como profissional da educação deve ser considerada como um dos componentes essenciais para a construção de uma escola pública de qualidade.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Feira de Santana juntamente com o Subprojeto de Educação Física, além de explanar as expectativas dos residentes construtores desse trabalho, a partir da análise do Programa e do nosso Subprojeto.

Como o Programa ainda é algo novo na perspectiva da nossa formação, nos motivamos a tentar compreender e analisar de que forma o mesmo vai se inserir na nossa formação inicial, mesmo que ainda de forma embrionária. Assim, pela maneira que a residência está sendo proposta e difundida consideramos muito relevante a proposta do nosso trabalho, tanto para nossos colegas de subprojeto quanto para outros bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UEFS e de outras universidades.

A partir deste trabalho espera-se que possamos despertar inquietações nos atores do PRP/UEFS e com elas, surgirão novas produções sobre o programa.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Feira de Santana

Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) esse programa vem sendo implantado em parceria com as escolas públicas estaduais, abrangendo as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O objetivo geral da Residência Pedagógica, segundo o Projeto Institucional da UEFS (2018) é contribuir para o processo de aprendizagem profissional docente por meio de ações que possibilitem aos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela articulação ação/reflexão/ação, e pela análise investigativa das situações reais vivenciadas na escola campo.

O PRP/UEFS busca também promover e intensificar a parceria entre as redes de ensino e a UEFS com base nas expectativas e necessidades de licenciandos (residentes), gestores e professores (preceptores) da educação básica nas diversas áreas de conhecimento; oportunizar ao residente a vivência e prática na regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante neste período de formação.

Para fazer parte deste programa os alunos da instituição devem estar regularmente matriculados em um curso de licenciatura, onde deverão cumprir uma carga horária de 440 horas, sendo distribuída 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.

Como relatado no Documento das Normas do PRP da UEFS (2018), o bolsista residente deve passar por etapas já definidas previamente pela IES, que consistem em:

curso de formação dos preceptores e residentes; orientação conjunta (orientador/preceptor), ambientação do residente na escola e preparação do plano de atividade individual; imersão do residente na escola: que deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente; Relatório final; avaliação e socialização: seminários por subgrupos e geral; elaboração de artigos e, possivelmente, e-books, além de encontros quinzenais com o coordenador do subprojeto.

Outros deveres dos residentes são: preencher os diários de atividades (relatórios parciais) semanalmente, entregar o controle de presença ao professor orientador mensalmente e executar suas atividades – principalmente a regência- em dias consecutivos.

Segundo as normas da Residência Pedagógica da UEFS (2018), os preceptores têm como atribuições:

- a) Participar do curso de formação de preceptores; b) auxiliar o docente orientador na orientação do residente quanto à elaboração do seu Plano de Atividade; c) acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do Plano de Atividade; d) controlar a frequência do residente; e) informar ao docente orientador qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver; f) avaliar periodicamente o residente e emitir relatório de desempenho; g) reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências; h) articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoría e socialização de conhecimentos e experiências; i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação dos programas definidas pela Capes ou pela IES, colaborando com o aperfeiçoamento do Programa e da política de formação de professores da educação básica; l) participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pela IES e/ou pela Capes. (CRONOGRAMA, NORMAS E REGULAMENTOS RP/UEFS, 2018, p. 2).

São várias as atribuições definidas para os preceptores, o que torna seu trabalho dentro do programa mais sistematizado e engajado com a proposta de aperfeiçoamento da formação prática dos alunos residentes e para sua maior qualificação enquanto professor de escola pública, pois, nessa relação residente-preceptor os dois tem a aprender um com o outro e construir juntos o conhecimento. A escola e os alunos são os maiores beneficiados de tudo isso.

Além do Preceptor, os residentes do programa na UEFS possuem também várias atribuições, como: elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor; desenvolver as ações do plano de atividades com assiduidade e de forma acadêmica, profissional e ética; elaborar e entregar os relatórios previstos no prazo estabelecido no plano de atividade; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela Capes ou pela IES; comunicar qualquer irregularidade no andamento da residência ao seu docente orientador ou a coordenação institucional do Projeto na IES.

Uma das atribuições tanto para preceptores quanto para residentes é a participação em cursos de formação. A proposta de curso de formação para residentes e preceptores da RP/UEFS 2018, tem o tema “Docência, pesquisa e prática preceptora”, e seu objetivo é oferecer ao residente, preceptor e orientador docente os fundamentos teórico-metodológicos da organização do trabalho pedagógico, diversidade e inclusão escolar nas escolas de educação básica. Além disso, o curso busca desenvolver, com os residentes, competências nas dimensões educacionais, visando qualificar processos de trabalho docente em sala de aula e demais espaços escolares; incentivar os professores preceptores à reflexão sobre seu próprio trabalho a partir de análises e saberes apresentados na interação com os alunos residentes; valorizar a experiência e a reflexão na experiência proporcionando uma formação profissional baseada na epistemologia da prática; propiciar o conhecimento referente às necessidades formativas do/as professor(a) acerca da gestão em sala de aula.

Esse momento de formação inicial seria feito através de encontros presenciais, utilizando-se da práxis e refletindo-se sobre os estudos feitos nas reuniões. A partir dessas reflexões, surgiam as produções de artigos feitos pelos preceptores e residentes.

Segundo o regulamento do PRP/UEFS (2018), o plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula (lembrando que uma das etapas do residente no programa é a ambientação na escola) conta com dois eixos.

O primeiro eixo é caracterizado pela apresentação dos residentes nas escolas-campo e a elaboração do Plano de ações. Dentro desse eixo temos como atividades previstas: o encontro de apresentação dos orientadores, preceptores e residentes, bem como dos pressupostos teóricos e metodológicos do PRP para a comunidade escolar e a distribuição dos residentes.

No segundo eixo, ocorre o estudo do contexto educacional/diagnóstico da realidade escolar. Esse eixo conta com quatro atividades previstas, sendo elas: conhecimento da realidade sociocultural dos alunos, bem como de seus níveis de aprendizagens; observação e análise das atividades de ensino desenvolvidas pelos preceptores e demais professores formadores; identificação dos espaços e materiais escolares, ou seja, das condições objetivas para o desenvolvimento das atividades propostas nos Subprojetos de Residência e nos planos de atividades dos residentes; participação dos residentes nas reuniões de planejamento, de pais e mestres e/ou de formação continuada, com vistas à apreensão da dinâmica escolar.

Foram elaboradas diretrizes para a preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica. Para essa preparação foram elaborados cinco tipos de atividades, sendo elas: reunião para estudos sobre as diretrizes atinentes à RP, suas contribuições para a renovação do Estágio Supervisionado e sua implicação nas escolas campo; reunião dos preceptores com os residentes para análise dos diagnósticos realizados nas escolas-campo; elaboração do planejamento das ações de

regência do residente para as escolas-campo; definição das ações didático-pedagógicas a serem implementadas nas escolas, articulando as ações do plano de trabalho do Subprojeto referente à área de atuação do aluno residente; elaboração de planos de intervenção baseadas na análise do contexto escolar, considerando as condições objetivas e subjetivas do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos escolares e as metodologias inovadoras articuladas aos programas institucionais do MEC desenvolvidos nas escolas; discussão e análise dos projetos de intervenção dos residentes com o docente preceptor e a comunidade escolar.

Também foram definidas quatro ações para o acompanhamento da preparação dos residentes, sendo elas: reuniões com docentes orientadores, preceptores e residentes para avaliação dos subprojetos, planos de atividades e intervenção desenvolvidos na escola; visitas dos docentes orientadores às escolas parceiras, para acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos preceptores e residentes; Acompanhar o trabalho didático-pedagógico através da ficha de frequência, os roteiros para sistematização dos projetos de intervenção, a organização das sequências didáticas, dentre outros; elaboração de portfólios, diários de bordo, relatórios, artigos científicos com análise e avaliação da experiência desenvolvida.

2.2 O Subprojeto de Educação Física

Ao aceitar a implementação deste programa em uma IES, é visto que se propõe a encarar questões que são vistas como desafios para uma boa formação docente. Sendo assim, são oferecidos 13 subprojetos da residência pedagógica na UEFS, entre eles, o subprojeto de Educação Física, que tem como objetivo contribuir para o processo de aprendizagem profissional como docente de Educação Física, utilizando ações teórico-metodológicas e possibilitando aos residentes o desenvolvimento de práticas docentes norteadas pela articulação ação/reflexão/ação.

Outros objetivos inerentes ao subprojeto de Educação Física são: debater pedagogicamente o ensino de Educação Física na educação básica no município de Feira de Santana; problematizar a prática pedagógica e a metodologia do ensino nas aulas de Educação Física; refletir/teorizar sobre as estratégias metodológicas e possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na educação básica e proporcionar aprendizagens a todos os envolvidos com as atividades propostas pelo núcleo.

Esses objetivos demonstram uma gama de aspectos que o subprojeto se propõe a desenvolver pelo Programa. A RP da UEFS torna-se então uma importante ferramenta potencializadora da formação profissional e docente do aluno de Licenciatura em Educação Física, procurando desenvolver a partir de suas ações aspectos que vão ampliar a formação docente do licenciando de Educação Física, dando-o possibilidades e instrumentos para que construa de forma mais sólida a sua identidade acadêmica, profissional e docente.

O residente em educação física deve, portanto, atuar na escola desenvolvendo uma atividade que vise à preparação para o trabalho docente. Dentro dessa atuação, o residente deve desenvolver a aprendizagem de competências da própria atividade profissional e à contextualização curricular que dê possibilidade para a preparação técnica e acadêmica do futuro docente. Com isso espera-se que o residente seja capaz de fomentar e propiciar a construção de conhecimentos específicos da sua área de conhecimento.

O plano de atividades do subprojeto apresenta algumas habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos residentes, como mostra o quadro abaixo:

Realizar planos de ensino, planos de aula, planejar eventos, participar das aulas lecionando, tendo o preceptor na supervisão.
Vivenciar as atividades escolares nos seus diversos setores (Administrativo, coordenação pedagógica, AC, conselho de classe, etc.
Auxiliar o Preceptor em pesquisas documentais ou de campo, onde possa elaborar materiais didáticos e atuando como monitor em atividades de grupos que requerem mais de um mediador para atendimento de dúvidas dos estudantes.
Fortalecimento de espaços diversificados de docência, como forma de estratégias metodológicas, construção e realização de oficinas, workshops, grupos de estudos, festivais, etc.
Reuniões entre orientador, preceptor e residente que terá caráter avaliativo desde o primeiro momento de forma diagnóstica da realidade, até a atuação à docência do residente sob a supervisão do preceptor.
Escrever relatórios de pesquisa, relatos de observações e experiências a partir das vivências em campo escolar, o que poderá levar à construção de artigos, como forma de socialização de resultados para publicação interna ou em revistas especializadas da área, como a Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, entre outras.

Fonte: Residência Pedagógica: subprojeto Educação Física, 2018. Quadro elaborado por: CARVALHO, Aiana, 2018.

Espera-se que no final da realização das atividades desenvolvidas na RP no subprojeto, os residentes reconheçam quais são as problemáticas significativas da prática pedagógica e apresentem contribuições teórico-metodológicas para sua atuação como professor de Educação Física da rede básica, além de apresentar a capacidade argumentativa científica sobre a realidade educacional e as interferências na escola pública.

3 | METODOLOGIA

Para elaboração do artigo houve a leitura e análise dos documentos que norteiam o programa, sendo eles: “Cronograma, Normas e Regulamentos da Residência Pedagógica na UEFS” e as “Diretrizes para o curso de preceptores e Plano de Ambientação dos residentes na escola e sala de aula da Residência Pedagógica da UEFS”. Além disso,

utilizamos também, a leitura de textos complementares para a construção e fundamentação do trabalho, sendo eles: “A Escola como Espaço Sociocultural” de Juarez Dayrell (1996), “Programa de residência pedagógica da UNIFESP: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio” de Panizzolo et. al. (2012) e “Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente” de Gisele Masson (2017), todos solicitados pelo professor orientador.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao entrar neste programa, os discentes de licenciatura visam aperfeiçoar a sua formação para a docência, desenvolvendo atividades que venham contribuir com a relação práxis de forma ativa, estando inserido diretamente ao âmbito escolar. Sabendo que lhe cabe a função da regência de sala de aula e intervenção pedagógica, sempre acompanhada por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Como relata PANIZZOLO, C. et al. (2012) a presença dos residentes na rede pública de ensino, em contato direto com os licenciados em atuação nessas instituições parceiras, visa potencializar a identificação e a análise de questões, dificuldades e desafios postos para a prática pedagógica na educação básica, além das possibilidades de superação destes problemas.

Os Residentes do Programa de Residência Pedagógica entendem que ao observar um espaço, sua estrutura e seu funcionamento, poderão de forma planejada e orientada, assumir todas as atividades inerentes ao professor regente durante um determinado período de tempo, atuando a partir de suas experiências previamente concebidas e planejadas em conjunto com docentes da escola e colegas de subprojeto, orientados e acompanhados por um preceptor e professor orientador.

Todas as informações apresentadas nos tópicos acima nos revelam que a Residência Pedagógica se configura como um Programa bastante sistematizado e organizado, com ações que são norteadas desde sua implantação, para que os residentes tenham em mente quais devem ser seus deveres na escola desde a implantação do programa. A distribuição da carga horária e a presente relação de orientação e construção entre residente, preceptor e professor orientador são outros pontos positivos, pois, não deixam margem para que a organização e planejamento se deem de forma solta ou desconexa.

A presença do Relatório Final, avaliação e socialização são importantes para que o aluno residente sistematize e relate toda sua trajetória no programa e de que maneira foi cumprindo cada etapa. A elaboração de artigos como uma das etapas de participação do residente é bastante interessante por fomentar a pesquisa científica dentro da área da educação, educação física e também do programa, pois, sabemos que o professor (ou futuro) precisa também ser um ser pesquisador. Então, a participação em eventos para

apresentação de trabalhos, relatos de experiências vão contribuir para que a formação ocorra em diferentes vertentes, tornando-se assim mais um ponto positivo do programa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, temos a expectativa que o programa se torne uma importante ferramenta para termos uma formação ainda mais qualificada, e que assim como os estágios supervisionados nos dê uma visão ampla do que é o nosso espaço de trabalho e de como devemos intervir sobre o mesmo, com o objetivo de transformá-lo a partir das nossas ações, que devem ser sempre refletidas e norteadas por uma prática docente emancipadora.

Espera-se que no final da realização das atividades desenvolvidas na RP no subprojeto, os residentes reconheçam quais são as problemáticas significativas da prática pedagógica e apresentem contribuições teórico-metodológicas para sua atuação como professor de Educação Física da rede básica, além de apresentar a capacidade argumentativa científica sobre a realidade educacional e as interferências na escola pública.

REFERÊNCIAS

CRONOGRAMA, NORMAS E REGULAMENTOS RP/UEFS. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DIRETRIZES PARA O CURSO DE PRECEPTORES E PLANO DE AMBIENTAÇÃO DOS RESIDENTES DA UEFS NA ESCOLA E SALA DE AULA. UEFS. 2018.

FUNDAÇÃO CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de residência pedagógica.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programaresidencia-pedagogica>>. Acesso em: 25 set. 2018.

MASSON, Gisele. **Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 140, 2017.

PANIZZOLO, Claudia et al. **Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio.** Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais, 2012.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE AVANÇOS TECNOLÓGICOS: PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 07/04/2021

Veruska Ribeiro Machado

Jailson da Silva Brito

<http://lattes.cnpq.br/1492713455539110>

Thiago Batista Amorim

<http://lattes.cnpq.br/5063076403199317>

RESUMO: Com os avanços tecnológicos, torna-se necessário repensar os fundamentos da educação básica e, conseqüentemente, a formação de professores. Consideramos a pedagogia dos multiletramentos como uma possibilidade viável para realizar essa reflexão e partimos do princípio de que, para desenvolver uma proposta pedagógica nessa perspectiva, é preciso que sejam incluídos conteúdos considerados como típicos da área de computação às aulas de ensino fundamental e médio. Para tanto, neste texto, fazemos uma contextualização da computação na educação básica e, a partir dessa contextualização, ensaiamos uma proposta pedagógica envolvendo língua portuguesa e computação para o 9º ano do ensino fundamental, discutindo, nesse contexto, a atuação dos professores. Constatamos a relevância da formação de professores para o ensino interdisciplinar em um momento em que as tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia dos multiletramentos, Avanços tecnológicos, Educação básica, Formação de professores.

ABSTRACT: It is necessary to think the fundamentals of basic education and teacher's education with technological advances. We consider the pedagogy of multiliteracies as a viable possibility to carry out this reflection. We assume that it is necessary to include computer contents in basic education in order to develop proposals considering a pedagogy of multiliteracies. For this, we make a contextualization of computing in basic education and rehearse a pedagogical proposal involving Portuguese language and computing for the 9th years of elementary school, discussing the performance of teachers. We note the relevance of teacher's education for interdisciplinary teaching at a time when digital technologies are becoming increasingly present in contemporary society.

KEYWORDS: Pedagogy of multiliteracies, Technological advances, Basic education, Teacher's education.

1 | INTRODUÇÃO

Como os estudantes, inseridos em diversas práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar, comunicam-se e constroem sentido frente à emergência cada vez maior de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)? Um grupo de estudiosos de países anglófonos, mais conhecido como grupo de Nova Londres, dedicou-se a essa

questão e concluiu que as mudanças locais e globais acarretadas pelas novas tecnologias fizeram com que o letramento escolar grafocêntrico, embora essencial, já não fosse suficiente para dar conta das questões pessoais, laborais, sociais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Considerando esse contexto, o referido grupo produziu, em 1996, um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Nesse manifesto, defenderam uma nova pedagogia que envolvesse “o estudo semiótico dos textos e suas diferentes formas de produzi-los, veiculá-los e consumi-los em um contexto de avanços tecnológicos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 16).

Ao sugerirem a pedagogia dos multiletramentos, os pesquisadores supracitados apoiaram-se em dois argumentos: i) multiplicidade de construção de significados, em que o texto escrito se integra a imagens e sons, em diversos meios de comunicação; ii) diversidade linguística, cultural e social.

Com base na perspectiva dos multiletramentos, partimos do princípio de que é preciso envolver, no contexto escolar, práticas de letramento características do mundo digital. Consideramos, ademais, que, para desenvolver uma proposta pedagógica nessa perspectiva, é preciso que sejam incluídos conteúdos considerados como típicos da área de computação às aulas de ensino fundamental e médio.

Partindo dessas premissas, este texto tem como objetivo lançar-se à reflexão, ainda inicial, sobre a seguinte questão relacionada ao desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos no contexto da educação básica: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme apregoa o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), deveria envolver outros fundamentos básicos no contexto de intensos avanços tecnológicos? Partindo dessa questão, pode-se considerar necessária a inclusão de conteúdos da computação nesse contexto? Como pensar a formação de professores nesse sentido?

Para tanto, na seção 1, encontra-se uma contextualização da computação na educação básica. A partir dessa contextualização, na seção 2, propõe-se, a título de exemplificação, um diálogo entre ensino de língua portuguesa e computação e a formação de professores, visando a discutir as questões apresentadas anteriormente.

2 | COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Sociedade Brasileira de Computação (SBC), entendendo que é fundamental e estratégico para o Brasil que conteúdos de computação sejam ministrados na educação básica, trabalhou na elaboração de um documento que trata dos referenciais de formação em computação para a educação básica.

A computação é uma área da ciência ampla e com muitas opções que, segundo a SBC, explica uma parte abstrata do mundo real: os processos de informação. Pode

ser considerada uma ciência natural que já existia antes de os computadores serem desenvolvidos, por exemplo, na biologia, quanto à codificação da informação de forma digital por símbolos do DNA; nos fluxos de informação da economia e administração, e até nas instruções de utilização de um equipamento, que são processos computacionais. A computação também pode ser considerada uma ciência artificial, gerando processos que não existem no mundo real para investigação de problemas e construção de soluções, criando um mundo artificial, virtual, presente e fundamental para a grande parte das pessoas.

Dessa forma, a computação fornece também ferramentas para transformação do mundo através do armazenamento, do processamento e da distribuição de informações, além do uso de métodos para resolução e análise de problemas. Nossa sociedade está cada vez mais dependente da computação. Muitos de nossos produtos diários são resultados dos avanços tecnológicos provenientes da área computacional, as empresas e os governos também trabalham cada vez mais com sistemas de computador automatizados. As grandes corporações são, por exemplo, completamente dependentes da automatização da informação para o suporte de todos os seus processos logísticos, financeiros e de produção. Na área da saúde, podemos observar uma rápida expansão das aplicações da computação em *scanners* de ressonância magnética, sequenciamento de DNA, reconhecimentos de padrões e imagens, robôs operacionais e equipamentos de terapia intensiva. As informações são cada vez mais armazenadas digitalmente e, nesta era das mídias sociais, em quantidades sem precedentes. As tecnologias digitais afetam quase todas as partes do trabalho e da vida no século XXI. Toda pessoa que cresce em um mundo computacional precisa do conhecimento e das habilidades correspondentes.

Vivemos na era da transformação e do desenvolvimento digital, e isso afeta todos os aspectos da sociedade, tanto coletivamente quanto individualmente, e traz consigo novas possibilidades e desafios. A coleta e o compartilhamento de informações e dados são imensos e exigem altos padrões de segurança e proteção e uso de informações. Isso envolve os aspectos sociais da era da transformação digital, ou seja, compreender como a digitalização afeta os indivíduos, a vida social e a sociedade em geral. Envolve também a alfabetização digital, bem como competências digitais concretas em termos de habilidades para o uso das ferramentas digitais e uma abordagem crítica a elas, além de comunicação e colaboração digital.

Para o ensino de computação na educação básica, a SBC organiza os conhecimentos da área de Computação em 3 eixos, ilustrados na Figura 1.



Figura 1 – Os 3 eixos da área de Computação

Fonte: Adaptado a partir do documento de Diretrizes para o ensino de computação na educação básica da SBC

Pensamento Computacional: Computação é um campo de estudo que abrange hardware, software, algoritmos e suas aplicações e impactos na sociedade. Sendo assim, considerando a definição postulada por Wing (2006), o pensamento computacional é um conjunto de habilidades de resolução de problemas sobrepostas, que pode ser usado em uma variedade de configurações diferentes, ou seja, é a capacidade de usar os conceitos da computação para formular e resolver problemas através de algoritmos. O pensamento computacional é considerado uma competência universal, que deve ser agregada à capacidade analítica de cada indivíduo como parte vital de seu aprendizado escolar. Wing (2006) afirma que “o pensamento computacional envolve resolver problemas, projetar sistemas e compreender o comportamento humano, recorrendo aos conceitos fundamentais para a ciência da computação” (p. 33). A aplicação prática de pensamento computacional pode ser observada tanto na resolução de problemas básicos do cotidiano, como o planejamento das compras de uma família, quanto na resolução de problemas mais complexos. Além disso, aponta para as habilidades de quebrar um problema em partes menores gerenciáveis, para reconhecer padrões, para extrair princípios básicos por trás de padrões e para projetar algoritmos. O pilar fundamental da solução de problemas é a abstração. Denominamos abstração a ação ou efeito de selecionar os aspectos de objetos ou de processos que devem ser considerados para satisfazer um determinado objetivo. Para tratar de um problema do mundo atual, o cuidado com a preservação do meio ambiente, procuramos separar o lixo que produzimos. Para facilitar a tarefa, criamos abstrações, assim toda vez que precisamos fazer essa separação, agrupamos o lixo de acordo com tipo de material para que seja dado o devido tratamento a ele.

Mundo Digital: É um ecossistema composto por máquinas físicas (elementos físicos, hardware) e virtuais (programas e dados, softwares) criado para armazenar, processar e distribuir a informação, permitindo o acesso ao virtual. Aborda também a disponibilidade e o uso de ferramentas digitais para comunicação, além dos conhecimentos sobre o funcionamento do computador e suas tecnologias.

Cultura Digital: É o letramento em tecnologias digitais para se conseguir atuar, expressar, criar e se comunicar dentro do Mundo Digital de forma crítica e autônoma, fazendo referência de como a tecnologia e a internet estão moldando a maneira como interagimos. É a maneira como nos comportamos, pensamos e nos comunicamos dentro de uma sociedade permeada pela tecnologia. Em linhas gerais, podemos dizer que a cultura digital é a forma como as pessoas se relacionam com a tecnologia.

Esses eixos compõem a computação na educação básica, da educação infantil até o ensino médio. O documento apresenta uma proposta que, para ser implementada em escolas, é indispensável que se realize um estudo de viabilidade, sempre levando em consideração o contexto escolar para que seja possível adaptá-la à realidade da comunidade escolar, além de servir como um ponto de partida para inclusão de computação na educação básica. Nesse sentido, o campo da educação desempenha um papel determinante na preparação dos alunos para os desafios e possibilidades de uma sociedade cada vez mais digital.

Segundo o documento elaborado pela SBC, a computação contribui na formação do jovem do século XXI, pois permite desenvolver as habilidades fundamentais que os ajudarão a raciocinar, pensar de forma criativa, analisar dados e trabalhar de forma colaborativa no futuro, além de desenvolver atitudes, habilidades e conhecimentos para compreender e participar de um mundo globalmente conectado.

Ainda segundo documento da SBC, a computação, também, contribui no desenvolvimento das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme apresentado na Figura 2.



A compreensão do Mundo Digital é essencial para entender o mundo do século XXI

O Pensamento Computacional desenvolve a capacidade de compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas (e soluções) de forma metódica e sistemática, através da construção de *algoritmos*.

Tecnologias digitais podem ser usadas para analisar e criar no mundo-artístico e cultural

Computação desenvolve uma maior compreensão do conceito de linguagem e do seu uso, e prove fluência em linguagens computacionais (usadas para representar informações e processos)

Computação prove fluência digital e a habilidade de criar soluções para diversos tipos de problemas (do mundo do trabalho e cotidiano) com o auxílio de computadores

O domínio do conhecimento sobre o mundo, que é hoje imensamente influenciado pelas tecnologias digitais, e a capacidade de criar e analisar criticamente soluções neste contexto dá liberdade, autonomia e consciência crítica, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho

O Pensamento Computacional desenvolve a habilidade de construir argumentações consistentes e sólidas

A construção e análise de algoritmos instiga questões sobre como o ser humano pensa e constrói soluções

O desenvolvimento de soluções algorítmicas é um processo que permite exercitar a cooperação de forma sistemática

A Computação, através do desenvolvimento do Pensamento Computacional, domínio do Mundo Digital e compreensão da Cultura Digital, dá ao aluno condições de agir com consciência e cidadania no mundo do século XXI

Figura 2 – Ensino de computação e as competências gerais da BNCC

Fonte: Diretrizes para ensino de computação na educação básica (SBC)

Feitas as considerações relativas à computação na educação básica, na próxima seção, apresentamos uma proposta interdisciplinar, com base na perspectiva dos multiletramentos, envolvendo língua portuguesa e computação no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

3 | LÍNGUA PORTUGUESA E COMPUTAÇÃO: ENSAIANDO DIÁLOGOS

Pensando em uma proposta interdisciplinar, apoiada na pedagogia dos multiletramentos, a título de exemplificação, nesta seção, ensaiamos a realização de um diálogo entre duas áreas: computação e língua portuguesa. Primeiramente, discutimos a possibilidade de uma proposta interdisciplinar entre língua portuguesa e computação. Em seguida, sugerimos uma sequência didática como exemplo para ilustrar a proposta e, ao final, discutimos questões relacionadas à atuação e à formação docente.

3.1 Proposta interdisciplinar: língua portuguesa e computação

Thiesen (2008) condensa o conceito de interdisciplinaridade segundo alguns importantes autores, explicando que

[...] interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 1993), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação. (p. 546)

Reconhecemos aqui que o estudo interdisciplinar é difícil de alcançar e manter. Os alunos, por um lado, enfrentam grandes desafios ao trabalhar em várias disciplinas. Essas dificuldades refletem as estruturas cognitivas disciplinares contrastantes e as culturas distintas que surgiram em diferentes disciplinas. Por outro lado, os professores também são desafiados, pois nem sempre possuem uma formação que os permita realizar o trabalho docente de forma interdisciplinar.

Apesar dos desafios, interdisciplinaridade e colaboração são palavras-chave para mudanças no século XXI. A educação no século XXI é caracterizada por narrativas de conectividade global. Oportunidades oferecidas por tecnologias digitais, conectividade por meio de plataformas móveis e mídia social, reforçadas pelas mudanças nas expectativas dos alunos, abrem espaço para as escolas reinventarem a aprendizagem e isso exige do professor uma formação continuada adequada.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade da formação do professor para atuar nessa nova realidade de mudança paradigmática no ensino-aprendizagem com a entrada da tecnologia e do público nativo digital nas escolas, é de suma importância pensar em uma formação que contemple o ensino interdisciplinar de conteúdos da computação aos conteúdos das disciplinas da educação básica.

Por isso, nesta subseção, fez-se o seguinte exercício: após leitura e análise do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e do documento com diretrizes para o ensino da computação no ensino fundamental da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), procurou-se elaborar, a título de exemplificação, uma proposta interdisciplinar a partir da integração de conteúdos da computação aos conteúdos de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental conforme o Quadro 1. A escolha do 9º ano se deu por ser final do ensino fundamental, momento em que se considera essencial a consolidação da leitura, da escrita e do cálculo.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	DIRETRIZES PARA ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (SBC)	PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR
(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	(Programação: generalização e grafos) Identificar problemas de diversas áreas do conhecimento e criar soluções, de forma individual e colaborativa, através de programas de computador usando grafos e árvores.	Mostrar um mapa do bairro onde está localizada a escola e pedir para os grupos de alunos traçarem a menor rota possível para o caminhão de lixo (sugestão: utilizar <i>google maps</i>). O caminhão deve passar por todas as ruas. Repetir o mínimo possível de ruas a passar. Ao final, deverão criar uma reportagem sobre um novo sistema de rotas adotado pela empresa de limpeza urbana.
(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	(Programação: generalização e grafos) Identificar problemas de diversas áreas do conhecimento e criar soluções, de forma individual e colaborativa, através de programas de computador usando grafos e árvores. (Segurança digital) Compreender o funcionamento de vírus, malware e outros ataques a dados. Analisar técnicas de criptografia para transmissão de dados segura.	Um país está em guerra e você precisa levar uma mensagem criptografada pela menor rota. Além disso, será feita uma reportagem multimidiática a respeito da guerra para ser veiculada em jornais digitais.

Quadro 1 – Proposta de integração interdisciplinar de conteúdos da computação com conteúdos de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino fundamental

Fonte: Criado com dados extraídos da BNCC e das diretrizes para o ensino de computação na educação básica da SBC

Com base nessas possibilidades de diálogo entre computação e língua portuguesa propostas para o 9º ano do ensino fundamental, este trabalho se dedicou a elaborar uma sugestão de sequência didática, apresentada a seguir.

3.2 Sequência didática (SD)

Conforme discutido anteriormente, há que se preparar os professores para atuarem nessa nova realidade de mudança paradigmática no ensino-aprendizagem com a entrada da tecnologia e do público nativo digital nas escolas. Nesse sentido, com o objetivo de propor possibilidades de interdisciplinaridade entre língua portuguesa e computação, foi elaborada uma sequência didática, ou seja, foram propostas atividades ordenadas, estruturadas e articuladas (Zabala, 1998), com objetivo de desenvolver habilidades da BNCC e objetos de conhecimento propostos pela SBC.

O Quadro 2 traz uma proposta de sequência didática para o componente curricular de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, integrando com conteúdos da computação.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA								
ETAPA DA EDUCAÇÃO								
Ensino Fundamental I					Ensino Fundamental II			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
EIXO DA COMPUTAÇÃO								
Cultura Digital			Mundo Digital			Pensamento Computacional		
ÁREA DO CONHECIMENTO								
Ciências Humanas e suas Tecnologias		Ciências da Natureza e suas Tecnologias			Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		Matemática e suas Tecnologias	
Níveis de Adoção de Tecnologia				Palavras-chave				
Escola – Básico		Professor – Básico			COMPUTADOR		GRAFOS	
								
Habilidades Base Nacional Comum Curricular								
EF89LP09		Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.						
Objetos de Conhecimento Sociedade Brasileira de Computação								
Programação: generalização e grafos		Identificar problemas de diversas áreas do conhecimento e criar soluções, de forma individual e colaborativa, através de programas de computador usando grafos e árvores.						

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Previsão de aplicação: 4 aulas de 50min cada.

Orientações: Inicialmente, peça aos seus alunos que debatam sobre os efeitos da poluição no meio ambiente e suas consequências. Reserve um tempo para que os alunos pensem e busquem informações a respeito. Oriente os estudantes em relação à busca de informações em fontes confiáveis. Aqui pode ser tratado sobre o efeito estufa, fazendo uma breve contextualização. Apresente algumas reportagens referentes ao tema e analise-as com a turma.

Etapa 1:

Apresentação e contextualização do tema. Discutir sobre poluição do meio ambiente a partir do crescimento desordenado da população, citando variáveis como poluição de fábricas, poluição causada pelos carros, entre outros. Reconhecer o gênero reportagem e sua função social: características textuais, estrutura, tipo de linguagem, tipo de registro

- Aumento de poluentes

Pesquisa comprova aumento significativo da poluição no mundo (<https://www.ecycle.com.br/component/content/article/38-no-mundo/1208-pesquisa-comprova-aumento-significativa-da-poluicao-no-mundo-asia-e-continente-mais-afetado.html>)

O aumento da poluição do ar é uma ameaça nas grandes cidades (<https://medium.com/@hiramsartori/o-aumento-da-polui%C3%A7%C3%A3o-do-ar-%C3%A9-uma-amea%C3%A7a-nas-grandes-cidades-5b3e7a5cf7b0>)

- Mobilidade nas cidades

Carros representam 72,6% da emissão de gases efeito estufa em SP (<https://exame.com/brasil/carros-representam-726-da-emissao-de-gases-efeito-estufa-em-sp/>)

Poluição ambiental e o trânsito (<http://www.transitoideal.com.br/pt/artigo/4/educador/51/poluicao-ambiental-eo-transito>)

Apresentação da situação-problema: Observou-se que o caminhão de lixo que passa todos os dias de manhã em frente à escola segue uma rota que poderia ser alterada e se tornar mais curta. Diante da poluição gerada pelos carros e também considerando os problemas de mobilidade urbana, propor uma mudança de rota para esse caminhão poderia contribuir para atenuar esses problemas. Vamos tentar?

Etapa 2:

Apresentar o mapa do bairro em um projetor ou disponibilizar um mapa impresso para cada aluno/equipe ou utilizar o *google maps*.

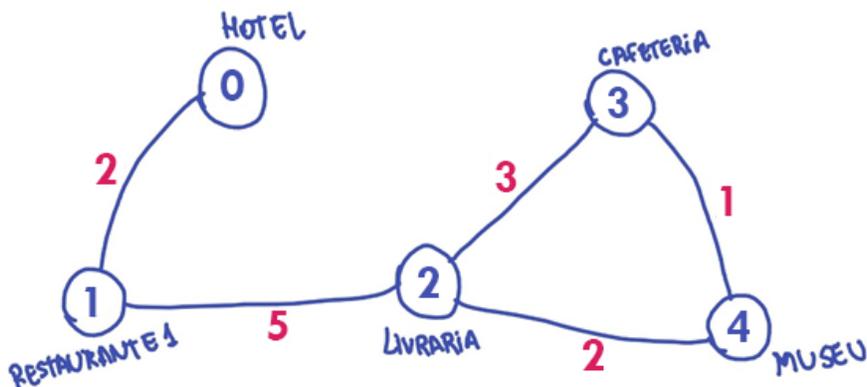
Apresentar aos alunos um mapa do bairro onde está localizada a escola, e pedir para os grupos de alunos traçarem a menor rota possível para o caminhão de lixo. O caminhão deve passar por todas as ruas repetindo o mínimo possível de ruas a serem percorridas.

Para fixar o entendimento do problema, apresente o exemplo a seguir:

Exemplo:

Suponha que você está viajando a passeio em uma localidade que você não conhece, e deseja explorar local. Imagine que você esteja em um hotel e deseja ir até o museu e durante o trajeto conhecer outros pontos turísticos do local. Então você fez um planejamento do roteiro e horários para este dia, mas acordou em cima da hora e não sobre tempo para visitar todos os lugares que deseja. Qual seria o seu percurso para ir até o museu seguindo a menor rota, incluindo pontos de parada possíveis?

A imagem a seguir será a representação do mapa do local.



Observe que, de acordo com o mapa do local, temos mais de um caminho para chegar até o museu, mas, por não conhecer a localidade, não sabemos qual percurso teria a menor distância a percorrer. O que sabemos é apenas a distância em km de um ponto ao outro. Cada ponto a ser visitado é chamado de vértice (ou nó), e cada caminho ligado entre os vértices chamamos de arestas. A distância será representada como o peso de cada aresta, que são os números na cor rosa no mapa (grafo) acima. Para obter a menor rota do ponto de origem (hotel) ao destino final (museu), iremos somar o peso das arestas, e o caminho que resultar no peso total que for de menor valor será a menor distância a ser percorrida.

Etapa 3:

Ao final, deverão criar uma reportagem sobre um novo sistema de rotas adotado pela empresa de limpeza urbana. Para a elaboração da reportagem, serão retomadas as atividades da etapa 1, na qual os estudantes tiveram contato com esse gênero textual. A reportagem poderá ser enviada a algum jornal comunitário do bairro.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação deve ser processual, ou seja, o professor acompanhará as atividades dando feedback aos estudantes, que deverão, ao final, apresentar dois produtos:

1. Solução para a situação-problema relacionada à rota do caminhão de lixo: observar se os alunos conseguiram identificar e analisar o problema proposto, modelá-lo e resolvê-lo; observar se os alunos reconheceram a computação como sendo capaz de solucionar problemas de diversas áreas do conhecimento.
2. Produção da reportagem: para avaliar a reportagem, levar em conta a habilidade que consta na BNCC: *produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.*

Quadro 2 – Proposta de Sequência Didática

Fonte: Elaborado pelos autores

A sequência didática apresentada permite que se identifiquem novas práticas de ensino, que vão ao encontro da pedagogia dos multiletramentos, explorando diferentes situações sociais que envolvem meio ambiente, coleta de lixo, mobilidade urbana, temas desenvolvidos à luz das condições locais do bairro em que a comunidade escolar está

localizada. Há também a presença dos discursos jornalístico e científico. No que se refere à modalidade, são exploradas a escrita, a visual, a espacial.

Essas práticas de ensino, desenvolvidas na sequência didática, requerem que estudantes e professores desenvolvam as seguintes ações:

ESTUDANTES	PROFESSORES	EXEMPLOS NA SD
Pesquisar fontes confiáveis utilizando múltiplas fontes e mídias.	Engajar os estudantes a construir significados ativamente, com base em leituras críticas de textos pesquisados em fontes confiáveis.	Pesquisas em reportagens para discutir o tema: efeitos da poluição no meio ambiente e suas consequências. Utilização de fontes confiáveis nas pesquisas.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado que permitam que os estudantes entrem em contato com múltiplas perspectivas.	Discussão do tema a partir de múltiplas perspectivas: crescimento desordenado da população, poluição de fábricas, poluição causada pelos carros, entre outros. Análise de uma situação local à luz das múltiplas perspectivas.
Trabalhar em grupos colaborativamente na resolução de problemas.	Fornecer oportunidades de usar diversas mídias, favorecendo o trabalho coletivo e colaborativo em contextos de resolução de problemas.	Organização da turma em equipes, orientados pelo professor, para a resolução da situação problema. Utilização de roteiros e mapas, com sugestão de mídias diversas.
Continuar o aprendizado de forma independente e para além do livro didático.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.	Elaboração de reportagem a ser encaminhada a jornal comunitário do bairro ou da região.

Quadro 3 – Ações a serem desenvolvidas

Fonte: Elaborado com base em quadro intitulado Nova Aprendizagem sugerido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28)

Com base na definição feita por MESSIAS (2018), podemos dizer que a educação 4.0 sugere que a aprendizagem deve acontecer na prática e não somente na teoria, fazendo do ambiente escolar um local mais colaborativo e dinâmico. Destarte, educação 4.0 e transformação digital estão intrinsecamente ligados ao conceito de multiletramentos, que se caracteriza “como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO, 2012, p.8). Isso nos remete à toda evolução da tecnologia que estamos presenciando desde os tempos passados, quando, em um esforço de inúmeros professores, tentou-se inserir a TV, o videocassete, dentre outras tecnologias, no contexto da sala de aula. Remete-nos, além disso, às necessidades educacionais e nos faz refletir sobre as dificuldades para torná-la realidade em um país de dimensão continental como é o Brasil com suas imensas disparidades de classe social.

Constata-se, de qualquer forma, que, mesmo com todas essas mudanças e transformações digitais, o professor continua desempenhando um papel de suma importância como mediador do conhecimento.

Considerando o papel essencial do professor nesse novo contexto, citamos Gómez (1998), para quem ensinar é sempre produzir uma nova realidade, pois não está definitivamente criado. Pimenta (1997), por sua vez, afirma que construir uma identidade profissional é um processo contínuo. Cada professor, durante sua jornada, com o passar do tempo, vai associando à sua identidade docente diversos elementos que representam seus saberes, visão de mundo, anseios, angústias, entre outros. Contudo, essa construção de identidade docente deve, sempre que possível, levar em consideração as transformações as quais a escola atravessa, bem como o novo perfil de ensino exigido pela contemporaneidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste texto, foram lançadas algumas questões que serão retomadas nessas considerações finais.

O desenvolvimento da capacidade de aprender deveria envolver fundamentos básicos relacionados ao contexto de avanços tecnológicos contínuos? As reflexões feitas na seção que discute a computação na educação básica deixam evidente a necessidade de acrescentarmos fundamentos que envolvem os aspectos sociais da era da transformação digital: compreender como a digitalização afeta os indivíduos, a vida social e a sociedade em geral; desenvolver a alfabetização digital, bem como competências digitais concretas em termos de habilidades para o uso e para uma abordagem crítica às ferramentas digitais.

Reconhecendo, assim, a necessidade de ampliar os fundamentos básicos para o desenvolvimento da aprendizagem, fez-se um esforço para ensaiar alguns diálogos que permitissem um trabalho interdisciplinar, na perspectiva dos multiletramentos, envolvendo habilidades sugeridas na BNCC para o ensino de língua portuguesa para o 9º ano do ensino fundamental e habilidades sugeridas pela SBC para o ensino de computação para o mesmo ano. Com isso, nessas considerações finais, advoga-se a favor da inclusão de conteúdos da computação em uma perspectiva interdisciplinar em projetos desenvolvidos à luz da pedagogia dos multiletramentos.

Defende-se, pois, a interdisciplinaridade como parte integrante da postura do professor na integração de práticas e conhecimentos que contribuam para a construção de novos conhecimentos.

O panorama educacional está mudando, e a relação entre as tecnologias digitais e o processo de ensino-aprendizagem precisa acompanhar essa evolução. Ou seja, faz-se necessária uma mudança de paradigmas para que a tecnologia não seja vista somente como auxílio da ação pedagógica, mas também como parte do processo educacional.

Nesse contexto, pensar na formação docente para o ensino interdisciplinar é pensar, também, em uma forma de inserção das tecnologias na educação e de acompanhar as transformações. É sabido que hoje o aluno não somente lê ou escreve, ele também

comenta, curte, compartilha. Cada vez mais o aluno assume um papel de protagonista na sua aprendizagem, com autonomia e autoria. E cabe ao professor saber mediar o conhecimento e a pluralidade de ideias.

Pensar, portanto, na formação de professores para o ensino interdisciplinar, num momento em que cada vez mais as tecnologias digitais estão arraigadas na sociedade contemporânea, pode ser uma estratégia para enfrentar os desafios da escola do futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P.93-114.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MESSIAS, G. et al. Education 4.0 and 21st Century Skills: A Case Study with Robotics Activities in Classroom. In: XXIX Brazilian Symposium on Computers in Education, 2018. p. 715-724.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. SP: Cortez Editora, 1999 (p. 15-34).

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SBC (Sociedade Brasileira de Computação). **Diretrizes para ensino de Computação na Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computacao-2>>. Acesso em: 8 de out. 2019.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.545-554. ISSN 1413-2478. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em: 11 de nov. 2019

WING, Jeannette Marie. **Pensamento computacional**. Communications of the ACM, 49 (3), 33-35. 2006. Disponível em <<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>>. Acesso em: 22/10/2020

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: DESCRIÇÃO

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 06/04/2021

Vania Carla Camargo

Instituto Federal do Paraná
Curitiba - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3243470241893732>

Kriscie Kriscianne Venturi

Instituto Federal do Paraná
Curitiba - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8983611000520292>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo descrever o processo de formação docente dos professores formadores do curso técnico subsequente em Vendas, na modalidade a distância, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), para aplicarem metodologias ativas em seu fazer pedagógico. Método: foi realizada uma oficina com os professores e reuniões presenciais e virtuais. Os resultados obtidos foram: 1) Aplicação do manual desenvolvido para orientação dos professores formadores para construção das metodologias ativas no curso; 2) Elaboração e realização da oficina de formação docente e seu material didático desenvolvido especialmente para esta oficina. 3) elaboração de metodologia utilizada para construção coletiva interdisciplinar de conteúdos do curso. 4) a aplicação de uma pesquisa junto à comunidade docente e discente para mensurar a eficiência da aplicação das metodologias ativas no curso. Os resultados da análise deste processo formativo balizaram

os ajustes que se fizeram necessários na formação de novos professores formadores no curso técnico em Vendas bem como de futuros cursos no IFPR EaD em que sejam aplicadas as metodologias ativas. A utilização destas metodologias têm sido um projeto inovador e permite uma maior integração dos membros da equipe gestora e professores formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Profissional.

TEACHER TRAINING FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES: DESCRIPTION

ABSTRACT: This work aims to describe the process of teacher training of teachers who train the subsequent technical course in Sales, in the distance modality, from the Federal Institute of Paraná (IFPR), to apply active methodologies in their pedagogical practice. Method: a workshop was held with the teachers and in-person and virtual meetings. The results obtained were: 1) Application of the manual developed to guide teacher educators for the construction of active methodologies in the course; 2) Elaboration and realization of the teacher training workshop and its didactic material specially developed for this workshop. 3) elaboration of the methodology used for the interdisciplinary collective construction of course contents. 4) the application of a survey with the teaching and student community to measure the efficiency of the application of the active methodologies in the course. The results of the analysis of this training process marked out the adjustments that were made necessary in the

training of new teacher educators in the technical course in Sales as well as future courses in the IFPR EaD in which the active methodologies are applied. The use of these methodologies has been an innovative project and allows for greater integration of the members of the management team and teachers trainers.

KEYWORDS: Active Methodologies, Distance Education, Teacher training, Professional education.

1 | INTRODUÇÃO

Com o propósito de ressignificar os projetos pedagógicos de cursos na modalidade a distância e a oportunidade de construção de um novo curso a ser ofertado no IFPR, reflexões trouxeram a necessidade de se repensar o percurso metodológico proposto trazendo à tona o uso de metodologias ativas para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Entendendo-se que as metodologias ativas permitem a autonomia do estudante por meio de estratégias que promovem a interação social e visam “por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do indivíduo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana” (BORGES, ALENCAR, 2014, p. 139), vislumbrou-se por meio desta escolha atingir os propósitos institucionais e desenvolver uma formação crítica e reflexiva.

Dentre as estratégias possíveis nas metodologias ativas optou-se pela aprendizagem baseada em projetos, sendo um método que

[...] exige construção do conhecimento, o que se torna possível por meio do envolvimento do aluno em todas as etapas do seu desenvolvimento, desde o planejamento, perpassando todo o processo até a avaliação. Essa experiência didática prepararia o aluno para a vivência profissional futura” (FONSECA, MATTAR, 2017, p. 192).

Ante os desafios que se apresentaram na implementação desse projeto foi a formação dos professores responsáveis em elaborar os conteúdos didáticos do curso, pois ao se trabalhar com metodologias ativas exige-se uma interlocução entre os componentes curriculares o que traz a necessidade de mudança de postura do professor na elaboração dos conteúdos a serem estudados devido a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade que acontece no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a gestão de todo esse processo trouxe uma grande reflexão e trabalhos que foram desenvolvidos com o objetivo de maior aproximação e interação entre professores das diferentes disciplinas e áreas.

Observando os pilares que nortearam o processo formativo dos professores temos: considerar que o estudante é protagonista do seu próprio aprendizado, considerar que o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo, considerar que a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade são bases para uma formação consistente e

efetiva, somando-se que a construção de conhecimento deve levar a aplicação prática com o envolvimento do estudante em todas as etapas do seu processo formativo.

Diante desse contexto e reflexões a formação dos professores formadores é um ponto de relevância para que o projeto do Curso seja implementado com o sucesso esperado. Baptista (2003) traz a importância de oferecer aos professores oportunidades para reflexão e discussões que permitam a esses um posicionamento crítico sobre suas atividades pedagógicas assumindo um papel de promotor da investigação e construção do processo de ensino-aprendizagem coletivo.

Destaca-se que para o desenvolvimento profissional, o professor reflete sobre a sua prática ao longo do seu processo de fazer, com a articulação de conhecimentos educacionais aprimorados, ações educativas praticadas e analisadas, que levam a reflexão do seu ser e fazer como docente (TARDIF, 2014). Ao proporcionar uma formação que tem como base os pilares já citados neste relato, busca-se por meio da experiência e interação transformar a prática pedagógica, trazendo assim o uso de metodologias ativas e a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade para o constructo do curso, sendo essa mudança proporcionada pela ação-reflexão que o grupo de professores foram expostos.

A formação dos docentes envolvidos teve como objetivo empoderá-los sobre as metodologias ativas e promover a articulação entre eles para o processo de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Além disso, proporcionar a eles o acesso a habilidades e competências para que atuem em sintonia com o novo modelo de ensino aprendizagem proposto permitindo trabalhar os diversos conteúdos, conhecimentos, habilidades, competências e fatores relacionais concomitantemente.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral descrever o processo de formação docente dos professores formadores do curso técnico subsequente em Vendas na modalidade a distância no Instituto Federal do Paraná (IFPR), para aplicarem metodologias ativas em seu fazer pedagógico. Como objetivos específicos propomos descrever: a) as oficinas de formação dos professores formadores para a interdisciplinaridade; b) a aplicação de metodologia para a construção coletiva interdisciplinar de conteúdos dos professores formadores.

Justifica-se a presente descrição no sentido de trazer reflexões sobre o processo de formação docente e apresentar as estratégias utilizadas para evidenciar as diferentes possibilidades de apresentação dos conteúdos e o cumprimento das ementas curriculares. Também descrever a experiência da interação proporcionada entre os docentes na construção coletiva realizada para o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Sinaliza-se um caminho para a formação de profissionais com uma sólida formação técnica, científica e profissional com o incentivo de serem críticos e reflexivos considerando as diversidades da sociedade em que atuam.

2 | METODOLOGIA

Tendo em vista que a proposta pedagógica do curso técnico subsequente em Vendas na modalidade a distância no Instituto Federal do Paraná (IFPR) é trabalhar com metodologias ativas, houve a necessidade da formação prévia dos professores formadores recém contratados para adotar tal método em seu fazer pedagógico.

Como atribuição dos professores formadores, tem-se a produção de material didático e conteúdo para o componente curricular, bem como os instrumentos de avaliação e seus critérios de avaliação da aprendizagem no componente curricular do qual é responsável. Para isto tem por base o projeto pedagógico do curso e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Estes profissionais realizam seu trabalho com momentos presenciais de construção em equipe, bem como de forma online.

Porém, no atual cenário da oferta dos cursos técnicos subsequentes no IFPR na modalidade a distância, não são os professores formadores quem acompanha presencialmente os discentes no polo. A mediação para o ensino e aprendizagem dos conteúdos elaborados pelo professor formador junto ao estudante se faz por meio de outro sujeito da equipe pedagógica, a saber, o professor mediador presencial, que tem seu trabalho síncrono diretamente realizado *in loco* nos polos de EaD do IFPR e assíncrono no ambiente virtual de aprendizagem.

Os professores formadores do curso técnico em Vendas foram contratados por processo seletivo público pelo programa Bolsa Formação - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - do MEC cujos critérios de elegibilidade pautaram-se na formação e experiência na área do componente curricular do curso técnico subsequente em Vendas, na experiência docente e na experiência do ensino na modalidade a distância.

Entre outras atividades realizadas de formação docente com este profissional, elencamos duas para serem descritas neste trabalho, a saber, oficina para a interdisciplinaridade e a aplicação de metodologia de construção coletiva interdisciplinar.

Para a realização das oficinas de interdisciplinaridade, foram realizados com os professores formadores as seguintes etapas na reunião que ocorreu para este propósito: contextualização sobre o IFPR e a Diretoria Sistêmica de Educação a Distância (DSEaD) da instituição; contextualização do *design* do curso técnico subsequente em Vendas na modalidade a distância e o perfil dos discentes; contextualização sobre as concepções pedagógicas adotadas na instituição e as metodologias ativas; contextualização sobre a necessária interdisciplinaridade proposta para o curso; aplicação do recurso pedagógico elaborado para a oficina, denominado Construção Coletiva Interdisciplinar.

Para realizar estes itens foi realizada uma roda de conversa com os professores formadores sistematizada por meio de uma apresentação em *Power Point* que ilustrou os principais pontos a serem trabalhados em cada um dos itens.

O item “Construção Coletiva Interdisciplinar” é uma atividade prática de cunho didático-pedagógico que tem por objetivo apresentar visualmente à equipe de professores formadores o módulo do curso em que trabalharão de forma interdisciplinar. Cada módulo do curso é formado por três componentes curriculares e cada componente é de responsabilidade de um professor formador. Porém, apesar de ser responsável pela elaboração do conteúdo didático de um só componente curricular, o professor formador necessita trabalhar seus conteúdos de forma interdisciplinar com seus colegas de equipe.

Para realizar o item do Recurso pedagógico para construção coletiva (FIGURA 1), a professora autora elaborou o seguinte material: imprimiu os tópicos sobre cada um dos três componentes curriculares em folhas de papel sulfite com as ementas, nomes das seis metodologias ativas a serem desenvolvidas de forma síncrona em sala de aula pelos estudantes mediados pelos professores mediadores presenciais, nomes das atividades individuais assíncronas de avaliação de aprendizagem no AVA (Estudo de Caso, Atividade Online, Fórum Técnico e Fórum Cidadão), rol de habilidades pessoais e relacionais que deveriam ser desenvolvidas pelo discente no módulo. Em seguida ela recortou cada um dos tópicos e os dispôs em ordem em uma grande mesa. Separou os tópicos em 5 grupos, a saber: Ementas, Atividades de AVA, Metodologias Ativas, Habilidades Pessoais, Habilidades Relacionais e colocou sobre cada grupo um cabeçalho identificando os mesmos.

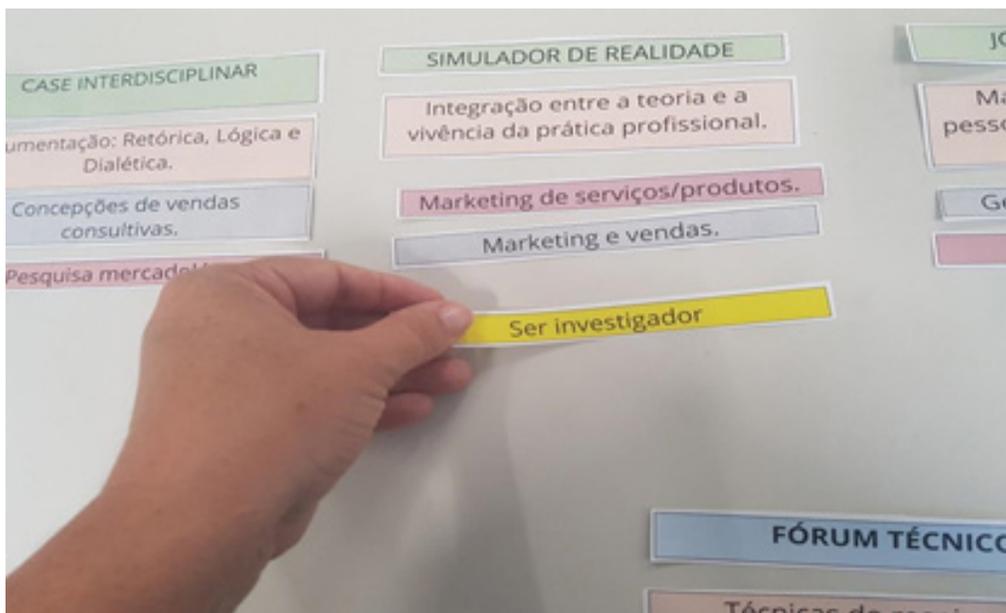


Figura 1_Dinâmica de construção coletiva interdisciplinar, recurso pedagógico construído para esta atividade. DSEaD_IFPR.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na sequência, fez uma prévia explanação aos professores sobre a proposta da dinâmica que foi discutir em trio sobre os conteúdos técnicos propostos pelas ementas bem como habilidades pessoais e de cunho técnico que cada professor deveria construir para ofertar aos estudantes, em seu respectivo componente curricular e promover em equipe com os demais colegas a interrelação destes conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas no intuito de aprofundar o conhecimento e levar mais dinâmica ao ensino.

A equipe então manuseou livremente sobre a mesa os tópicos recortados de sua própria ementa, decidindo conjuntamente onde este ou aquele conteúdo seria trabalhado de forma interdisciplinar com os colegas. Organizaram sobre a mesa os elementos da ementa alocando cada tópico em um ou mais grupos de atividades síncronas e assíncronas. Ao final da oficina os professores tiraram uma foto do resultado da organização dos conteúdos construída para a registrarem e consultarem as decisões tomadas em conjunto.

Para a construção coletiva de conteúdos foi oportunizado aos professores formadores encontros semanais na instituição juntamente com a coordenação do curso e com a equipe de assessoria pedagógica. Nestes momentos presenciais cada qual apresentou as leituras feitas durante a semana e as sugestões que tinham para a construção coletiva dos conteúdos a ser trabalhados por meio de metodologias ativas. Ideias postas, a equipe construía as atividades de maneira coletiva.

Para pequenos ajustes durante o percurso de construção os professores eram orientados pela coordenação do curso por meio de videoconferência, grupos de Whatsapp, e-mail e telefonemas.

Foi acordado que os professores elaborariam em conjunto 6 metodologias ativas para serem trabalhadas pelos discentes de forma síncrona, também elaborariam materiais didáticos para construção prévia de conhecimento, bem como as atividades avaliativas da aprendizagem com os devidos gabaritos de respostas.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Como parte dos materiais desenvolvidos para a capacitação dos professores formadores, temos:

- 1) a aplicação prática do manual do professor formador, desenvolvido anteriormente, com as orientações sobre a construção e aplicação das metodologias ativas no curso, a proposta pedagógica do uso destas metodologias, a descrição das possibilidades de atividades a serem desenvolvidas para os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, a ênfase na necessidade de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade entre os responsáveis pela elaboração de conteúdos;

- 2) a realização das oficinas de capacitação e o desenvolvimento do material didático específico para ela. A utilização deste recurso pedagógico permitiu ao trio de professores formadores uma rápida e facilitada visualização de toda a dinâmica do módulo

e ajudou-os a decidir em que conteúdos e momentos das atividades eles trabalharão a interdisciplinaridade de maneira mais eficiente.

3) metodologia utilizada para construção coletiva interdisciplinar de conteúdos do curso. Esta forma de conduzir os momentos para a produção coletiva de metodologias ativas com os professores formadores obteve os seguintes resultados: os professores escolheram as metodologias ativas sugeridas pela coordenação de ensino, citadas a seguir:

Metodologias ativas com construção coletiva interdisciplinar

- Case Interdisciplinar
- Simulador de Realidade
- Construindo Alicerces
- Júri simulado
- Jogo Estratégico
- Projeto do módulo

Utilizaram estas metodologias para trabalhar de forma interdisciplinar os conteúdos de seus componentes curriculares.

A aplicação de uma pesquisa para mensurar a efetividade da aplicação das metodologias ativas no curso técnico em Vendas feita junto aos estudantes, professores formadores e professores mediadores presenciais. Foi realizada por meio de um formulário eletrônico online. Os resultados desta pesquisa balizaram os ajustes que se fizeram necessários para a formação de novos professores formadores no curso técnico em Vendas, bem como de futuros cursos na DSEaD em que sejam aplicadas metodologias ativas.

A gestão de todo o processo desenvolvido envolveu muito trabalho da equipe desde a estruturação dos materiais a serem utilizados até o acompanhamento da concretização dos módulos para disponibilização aos estudantes. Exigiu uma maior proximidade e estudos aos conteúdos referente a proposta metodológica, estrutura do curso, desenvolvimento de estratégias e utilização de ferramentas de gestão para atingir o objetivo proposto de se ter uma construção coletiva de metodologias ativas que permitam ao estudante ser o protagonista do seu processo de aprendizagem.

Nesse processo de capacitação de professores formadores do curso técnico subsequente em Vendas na modalidade a distância muitos foram os desafios que se apresentaram como podemos citar:

- A dificuldade dos docentes em modificar o seu processo de trabalho na construção dos conteúdos. Mudando paradigmas e o processo de construção tradicional individual para uma troca de conteúdos e elaboração colaborativa e coletiva;

- Possibilitar os encontros presenciais e virtuais entre os docentes responsáveis pelos componentes por uma dificuldade de agendas. Essas dificuldades ocorreram tanto para momentos propostos de forma presencial como online por meio de videoconferência, pois é necessário que ocorresse de forma síncrona;
- Houve a ocorrência de desligamentos de professores formadores do vínculo com a instituição por incompatibilidade com a proposta de construção coletiva interdisciplinar. Dos 21 professores formadores vinculados, houve 4 desligamentos (3 por iniciativa dos professores e 1 por parte da instituição).

Dentre essas dificuldades que se apresentaram podemos considerar o que é trazido por Cunha (2012), no qual o professor possui um saber próprio que envolve o domínio do conteúdo e saberes relacionados à ciência da educação que o permitem compreender a trajetória pedagógica a ser seguida. Como também é discutido por Day (2001), quando trata sobre o desenvolvimento profissional docente vinculado às experiências profissionais e pessoais e às disposições do momento, assim não há como separar suas práticas cotidianas do seu processo formativo, nem suas ações, intenções e motivações pessoais. O que pode caracterizar a dificuldade apresentada por alguns professores no uso da metodologia proposta.

No processo atual de relações de trabalho faz-se necessário a interação entre os envolvidos e não seria diferente na elaboração de conteúdos para um curso na modalidade a distância. Essa construção coletiva e interdisciplinar é necessária para o sucesso no uso das metodologias ativas.

Os resultados nos trazem diversas reflexões sobre o fazer do professor, o conhecimento sobre a ciência da educação necessário para atuar na docência, as experiências trazidas e articuladas entre os professores, o processo formativo dos docentes nas universidades, os instrumentos utilizados para promoção das articulações docentes e construções colaborativas com o objetivo interdisciplinar, dentre outras que possibilitam fazer relação com as dificuldades apresentadas.

A capacitação dos professores formadores apresentou vários resultados positivos como a contribuição para um ensino diferenciado e inovador para os cursos do IFPR ofertados na modalidade a distância, a elaboração de materiais atrativos, com qualidade e interdisciplinares, maior interação entre a equipe gestora dos cursos e maior proximidade aos professores formadores.

Pode-se destacar dentre os itens que o processo formativo permitiu ao professor formador promover a interdisciplinaridade. Na figura 2 visualiza-se o um objeto de aprendizagem construído de forma interdisciplinar pela equipe de professores para ser aplicado nas metodologias ativas para estudar e debater coletivamente os conteúdos abordados nas disciplinas do Módulo VI do Curso Técnico em Vendas bem como exercitar uma visão interdisciplinar, estratégica e de trabalho em equipe e desenvolver a capacidade de tomada de decisões.

LANÇAMENTO

INÍCIO

INSTRUÇÕES

Os jogadores devem avançar pelas casas a partir do início de acordo com o número sorteados em um dado.

Quando cair em uma casa com um ponto de interrogação, o jogador deve responder a pergunta descrita ali. Responder incorretamente faz com que o jogador fique uma rodada sem jogar.

ABRIL 25

Os jogadores devem avançar pelas casas a partir do início de acordo com o número sorteados em um dado.

Quando cair em uma casa com um ponto de interrogação, o jogador deve responder a pergunta descrita ali. Responder incorretamente faz com que o jogador fique uma rodada sem jogar.

Parabéns! O seu projeto de vitrine foi aprovado. Mas está a esperação você precisa cumprir diversas etapas de gerenciamento.

A pesquisa de mercado também é importante para a avaliação do fornecedor? Quais são os critérios mais relevantes para essa seleção?

O conceito criado pela equipe de design não foi aprovado. Volte 2 casas.

Quais são os termos possíveis para um design de vitrine? Quais os critérios para a aprovação de um conceito?

Um fornecedor avisou que não vai conseguir entregar o material gráfico de vitrine no prazo combinado. Volte 5 casas.

Quais são os softwares mais indicados para a gestão e controle de custos de um projeto de vitrine?

Os custos de produção dos materiais de vitrine estão saindo bem mais altos do que o previsto inicialmente. Volte 4 casas.

O cronograma de montagem e inauguração de vitrine está sendo cumprido perfeitamente, apesar disso, não.

Os expositores ficaram prontos antes da data combinada. Avance 2 casas.

A sua empresa está enfrentando uma grave crise financeira. O projeto de vitrine deve ser totalmente reformulado. Volte ao início de jogo.

Os montadores estão com dificuldades na montagem da vitrine. Volte 4 casas.

Antes de montar uma nova vitrine você precisa desmontar a atual. Mas o projeto não previu a destinação adequada do material reciclável. Volte 6 casas.

Economizar reusar, reciclar... O que é uma vitrine sustentável?

O que é logística reversa? Como ela pode ser contemplada em um projeto de vitrine?

Figura 2_Jogo Estratégico. Metodologia ativa desenvolvida pelo coordenador do curso e trio de professores do módulo VI do curso técnico em Vendas, EaD_IFPR - 2018.

Arte final: Prof. Rodrigo Fernandes Pissetti, 2018.

Na figura 3 temos um exemplo de um objeto de aprendizagem construído de forma interdisciplinar para trabalhar a metodologia ativa “Jogo Estratégico”, um jogo de cartas desenvolvido para trabalhar com os estudantes a construção de conhecimentos sobre as Matrizes SWOT, BCG, as Cinco Forças Competitivas de Porter e Análise PEST.



Figura 3_Jogo Estratégico. Metodologia ativa desenvolvida pelo coordenador do curso e trio de professores do módulo II do curso técnico em Vendas, EaD_IFPR - 2018.

Arte final: Prof. Rodrigo Fernandes Pissetti, 2018.

Na figura 4 temos um outro exemplo de um objeto de aprendizagem desenvolvido interdisciplinarmente para trabalhar a metodologia ativa “Projeto do Módulo”, onde os estudantes devem aplicar de forma prática, analítica, integrada e criativa os conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares do Módulo VI do Curso Técnico em Vendas: Comunicação Visual e Vitrinismo, Canais de Distribuição/Logística e Informática Aplicada.

tarefa: projetar uma

VITRINE



produtos



expositores



material gráfico



adereços

1 MONTAGEM

Os produtos expostos requerem cuidado especial? Onde você vai adquirir os expositores, adereços e material gráfico? Eles serão transportados? Instalados por mão-de-obra especializada?

2 MANUTENÇÃO

Limpeza. Conferência periódica do estado dos produtos, expositores, adereços e material gráfico. Ajuste, conserto ou substituição de partes danificadas, sensíveis ou perecíveis.

3 DESMONTAGEM

A desmontagem deve ser feita por especialistas? Os expositores, adereços e materiais gráficos serão descartados? Reutilizados? Reciclados? Armazenados?

OBJETIVOS DA ATIVIDADE

Aplicar de forma prática, analítica, integrada e criativa os conhecimentos adquiridos nas disciplinas Canais de Distribuição e Logística, Comunicação Visual e Vitrinismo e Informática Aplicada.

HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Compreensão das etapas de um projeto de vitrine, da criação à desmontagem, reuso ou descarte sustentável. Conhecimento dos canais de distribuição e gerenciamento do fluxo logístico. Domínio de softwares de edição de imagem e de controle de processos.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Atendimento aos tópicos 1, 2 e 3. Aplicação dos conteúdos estudados nas três disciplinas do módulo. Relação teoria e prática. Detalhamento do projeto. Qualidade da apresentação visual. Argumentação oral. Criatividade.

Figura 4 - Projeto do Módulo. Metodologia ativa desenvolvida pelo coordenador do curso e trio de professores do módulo VI do curso técnico em Vendas, EaD_IFPR - 2018.

Arte final: Prof. Rodrigo Fernandes Pissetti, 2018.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta descrição trouxe a experiência de formação dos docentes responsáveis pela elaboração de conteúdos para o Curso Técnico subsequente em Vendas do IFPR, na modalidade a distância, com base nos pilares descrito ao longo do texto.

O uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem permite ao estudante ser protagonista na construção do seu conhecimento e possibilita que o curso tenha uma maior atratividade na apresentação dos componentes curriculares.

As oficinas de capacitação dos professores foram focadas na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade dos conteúdos sendo criados espaços para a construção coletiva dos professores formadores. Entende-se que a compreensão de todo o processo e potencial pedagógico das metodologias ativas são essenciais para o sucesso da construção e desenvolvimento do curso, bem como a qualidade no qual ele é ofertado e a permanência e êxito dos discentes.

A utilização de métodos diferenciados para formação dos professores permitiu a aproximação às metodologias ativas e coesão entre as equipes, proporcionando uma elaboração de conteúdos coletiva que leva aos estudantes materiais com qualidade para

o desenvolvimento e construção dos conteúdos propostos pela matriz curricular do curso técnico em Vendas, tornando uma formação com referenciais diferenciados para o mundo do trabalho.

O resultado de cada formação pedagógica são os conteúdos apresentados com qualidade aos estudantes do curso cuja interdisciplinaridade realizada promoveu o conhecimento de situações reais possíveis no mundo do trabalho. Isto traz resultados positivos para a formação profissional docente, pois seguem os pilares que norteiam o processo formativo dos professores formadores considerando o estudante protagonista do seu próprio aprendizado, que o processo deve ser significativo e a construção de conhecimento deve ser prático com o envolvimento do discente em todas as etapas e dentro de sua realidade social.

A gestão de todo o processo formativo e acompanhamento da elaboração dos conteúdos é complexa e exige da coordenação de ensino e do curso um envolvimento intrínseco com os professores formadores, que inicia na capacitação desses docentes e perpetua durante todo o processo até o completo fechamento dos módulos, pois os conteúdos devem ser multidisciplinares e interdisciplinares permitindo um percurso formativo atrativo e protagonizado pelo discente.

Como continuidade de todo esse trabalho foi desenvolvida uma pesquisa pela equipe da Diretoria Sistêmica de Educação a Distância tendo como sujeitos os professores formadores, os professores mediadores presenciais e os discentes com o objetivo de delinear o processo que se apresenta na proposta metodológica do curso técnico subsequente em Vendas, buscando entender a compreensão da metodologia proposta pelos envolvidos no processo e de verificar a se houve sucesso no processo como um todo.

Ademais, somou-se para a continuidade deste trabalho a entrada de um projeto de Mestrado que estudou todo o processo formativo dos docentes que trabalham com metodologias ativas na modalidade EaD no IFPR com o objetivo de aprimorar e inovar futuras capacitações para estes que atuarão com estas metodologias nos cursos ofertados pela modalidade a distância do IFPR.

Esse processo de utilização de metodologias ativas nos cursos na modalidade a distância, em particular neste relato de experiência no curso técnico subsequente em Vendas, não se finda nessas avaliações, pois os resultados podem apresentar uma necessidade de revisão de proposta e conteúdos, bem como, ações que vêm sendo desenvolvidas com os professores formadores, professores mediadores presenciais e discentes.

Para a equipe de gestão da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da DSEaD do IFPR tem sido um desafio e um processo inovador, permitindo a busca de novos conteúdos, processos formativos docentes diferenciados, organização do processo de trabalho, novos estudos e propostas para mudanças dos percursos metodológicos que se apresentaram até o momento, além de favorecer a maior interação e envolvimento entre todos da equipe e discentes.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em ciências biológicas. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online], Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 85-93, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172003050202>>. Acesso em 24/11/2018.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, p.119–143, jul./ago. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2jl7XPB>>. Acesso em 20/05/2018.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 2, p. 185-197, mai./ago. 2017.

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

CAPÍTULO 9

SALA EXPERIMENTAL: ESTRATÉGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 07/03/2021

Dulcileia Marchesi Costa

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7208473596641602>

Mariella Berger Andrade

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3929645439848570>

Aline Pinto Amorim Cherini

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2679927252405583>

Roberta de Sousa Almeida

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6185018281725392>

RESUMO: Neste artigo traz-se uma discussão sobre o tema formação docente para a Educação a Distância (EaD) a partir da análise da utilização de uma Sala Experimental no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, de um curso de Aperfeiçoamento em Formação Docente para EaD, como estratégia pedagógica de experimentação prática. Esta pesquisa tem natureza aplicada, quali-quantitativa, exploratória e, quanto aos procedimentos técnicos adotados, caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Foi aplicado um questionário para a avaliação da

atividade prática, com a utilização da ferramenta Pesquisa na plataforma *Moodle* 3.1 e realizada uma tarefa de autoavaliação pelos cursistas. A maioria dos cursistas (89%) nunca atuou como docente da EaD e 87,2% avaliaram a prática como extremamente importante para a formação de docentes da EaD. Constatou-se que esta estratégia pedagógica promoveu a aprendizagem, proporcionando aos cursistas autonomia, aplicação dos conteúdos teóricos, bem como um espaço de planejamento, criação e experimentação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação a Distância. Metodologia Ativa.

EXPERIMENTAL ROOM: ACTIVE STRATEGIES IN TEACHING TRAINING FOR DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: This article brings a discussion about the theme of teacher training for Distance Education (DE) from the analysis of the use of an experimental room in the Moodle virtual learning environment of an Improvement Course in Teacher Training for DE as a pedagogical strategy for practical experimentation. This research has an applied, quali-quantitative, exploratory nature, and is characterized as action research in terms of the technical procedures adopted. A questionnaire was applied to evaluate the practical activity using the Survey tool on the Moodle 3.1 platform, and a self-evaluation task was performed by the students. Most of the trainees (89%) had never worked as DE teachers, and 87.2% evaluated the practice as extremely important for the formation of DE teachers. It was found that this pedagogical strategy promoted

learning, providing students with autonomy, application of theoretical content, as well as a space for planning, creation and experimentation.

KEYWORDS: Teacher Training, Distance Education, Active Methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, tem como uma de suas atribuições formar os profissionais para atuação na modalidade educacional a distância, tais como professores, tutores e designer educacional. Os profissionais que atuam na Educação a Distância (EaD) devem ser qualificados e a etapa de formação para o desenvolvimento de atividades específicas na capacitação de professores para essa modalidade educacional deve propiciar a atualização nas dimensões pedagógicas, tecnológicas e didáticas (BELLONI, 2009).

Para Valente (2018), nas Metodologias Ativas a aprendizagem ocorre por meio de descoberta, de investigação ou de resolução de problemas, e o foco desse processo educacional está no aprendiz, que é o aluno. De forma complementar, Moran (2019) destaca que o entendimento sobre as Metodologias Ativas é bastante diversificado, indo desde técnicas pedagógicas até uma estratégia complexa centrada na participação efetiva dos estudantes mediada por docentes. Neste sentido, a equipe responsável pelas formações de professores busca planejar e disponibilizar aos cursistas espaços e atividades de criação, de experimentação e de colaboração.

Ressalta-se que o curso de Pós-graduação Aperfeiçoamento em Formação de Docente para Educação a Distância do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) tem como objetivo formar professores para atuarem na modalidade de educação a distância, oferecendo conhecimentos e condições que oportunizem o planejamento e a construção de salas virtuais utilizando a plataforma *Moodle*. Assim, foram realizadas, a partir de 2019, atividades baseadas em Metodologias Ativas como a avaliação por pares e o uso de uma sala de criação e experimentação, intitulada Sala Experimental, para oportunizar aos cursistas o planejamento de um componente curricular e a produção de materiais digitais, utilizando os principais recursos ou atividades da plataforma *Moodle* 3.1. Cabe destacar que a qualidade de um curso a distância é decorrente de um processo contínuo de melhoria nos projetos pedagógicos, de forma a incluir conteúdos e metodologias que estimulem a autonomia e o protagonismo dos alunos, e que destaquem o papel mediador do professor no ambiente virtual de aprendizagem.

Neste artigo traz-se uma discussão sobre o tema formação docente para a Educação a Distância (EaD) a partir da análise da utilização de uma Sala Experimental no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, de um curso de Aperfeiçoamento em Formação Docente para EaD, como estratégia pedagógica de experimentação prática.

2 I METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação a Distância é definida pelo Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como:

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Diante das particularidades dessa modalidade educacional, o Decreto nº 9.057/2017 define a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam na Educação a Distância. Mattar (2011, p. 3) destaca o planejamento do professor e a utilização de tecnologias de comunicação nessa modalidade educacional, definindo a EaD como “uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”. De forma complementar, Mesquita, Piva Jr. e Gara (2014) destacam elementos centrais da EaD, tais como: a intensificação da colaboração e da cooperação, a padronização do processo educacional, a separação física entre estudantes e professores e a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, como múltiplas mídias e canais de comunicação.

Neste sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de competências adequadas à atuação docente com o uso de metodologias e tecnologias que estimulem a criatividade, a resolução de problemas, e a superação de desafios. Bacich (2018) considera a aprendizagem do professor por meio de tecnologias digitais como um recurso importante para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, as formações que utilizam as Metodologias Ativas estimulam o potencial criativo dos alunos e promovem a aprendizagem.

As Metodologias Ativas fundamentam-se em propostas pedagógicas de diferentes teóricos como John Dewey, Carl Rogers, Paulo Freire, entre outros, que questionam o modelo escolar de transmissão do conhecimento (MILL, 2018; MORAN, 2018). Além disso, têm como princípios norteadores o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem; o aluno como centro do ensino; a autonomia do estudante; a reflexão; a problematização da realidade; o trabalho em equipe; e a inovação (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017). Assim, a sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, onde estudantes e professores aprendam, com linguagem bidirecional, a partir de situações concretas, desafios, experiências, vivências, problemas, projetos, entre outros (SANTOS e SILVA, 2007; MORAN, 2018).

De acordo com Moran (2018, p. 3), as aprendizagens por experimentação são:

expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as

competências do que estamos aprendendo com cada atividade. Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos.

Desta forma, a formação inicial e continuada desses profissionais da educação pode oportunizar tais experiências para o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Debalde e Golfeto (2016, p. 6) sistematizam as competências do professor nos seguintes termos:

[...] ser flexível e adaptável em diferentes contextos do exercício da profissão docente; utilizar a criatividade no desenvolvimento das atividades docentes; ter disposição para reaprender a função docente; ser paciente e empático com alunos e colegas; agir interdependentemente; aprimorar a produção do conhecimento para solucionar problemas contemporâneos; fundamentar o processo de aprendizagem em desafios e problemáticas da realidade atual; apropriar-se e ser capaz de desenvolver recursos de tecnologia para as atividades de ensino e de aprendizagem; desenvolver habilidades de preceptoria e orientação dos alunos; e adotar atitudes de abertura à mudança.

Destaca-se ainda o papel do professor como mediador, facilitador e ativador do processo de ensino e aprendizagem tem o papel de “provocar, desafiar, ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito à autonomia e dignidade” dos alunos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 278).

Nesta perspectiva, utilizou-se as tecnologias digitais como meio para sustentar o planejamento, a criação e a utilização de uma Sala Experimental como estratégia de experimentação prática para professores da modalidade a distância, com ênfase nas dimensões pedagógica e tecnológica de Belloni (2009).

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza aplicada, classificada quanto à abordagem como qualitativa, quanto aos objetivos como exploratória, e quanto aos procedimentos técnicos adotados uma pesquisa-ação (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), em que as docentes do curso e também pesquisadoras, juntamente os participantes, realizaram ações de forma colaborativa para a resolução de um problema a fim de transformar a realidade.

A Pós-graduação Aperfeiçoamento em Formação de Docente para Educação a Distância do Cefor/lfes é um curso totalmente a distância, ofertado semestralmente, com carga horária total de 180 horas e formado pelas disciplinas Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tecnologias Digitais para Educação, e Produção de Materiais Digitais. A turma da oferta 2020/1 contou com 80 alunos matriculados, 47 que participaram de forma voluntária desta pesquisa, e 55 concluintes. Assim, no início do curso foi disponibilizada aos cursistas a Sala Experimental, além da sala virtual da primeira disciplina Educação a Distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nesta Sala

Experimental, os cursistas tinham o perfil de professor, e com isso, realizaram o planejamento e a construção de materiais para um componente curricular de sua área de atuação, com o objetivo de se preparar para a sua atuação como professor da EaD no ambiente virtual de aprendizagem, praticando com as ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*.

A pesquisa foi desenvolvida em seis etapas adaptadas de Cherini e Costa (2020, p. 15): 1. o planejamento da atividade “Prática 1: exercitando-se como um(a) professor(a)” a ser desenvolvida na Sala Experimental, a partir de estudo teórico sobre as competências necessárias ao professor da EaD e sobre as metodologias ativas; 2. a elaboração de um questionário na atividade “Pesquisa” do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* 3.1, com sete questões voltadas para a experiência com a prática em sala de aula virtual, a relevância na formação, o favorecimento da aplicação da teoria e a capacidade de desenvolver a autonomia do aluno; 3. a construção da Sala Experimental, que envolveu o planejamento, o design e a sua elaboração; 4. o acompanhamento e a orientação dos cursistas realizados ao longo das atividades desenvolvidas na Sala Experimental; 5. a aplicação de questionário aos cursistas de forma voluntária e anônima. Este questionário foi disponibilizado na sala virtual da primeira disciplina do curso, através da ferramenta “Pesquisa”, após a conclusão da atividade na Sala Experimental; 6. a análise dos dados com base nas respostas coletadas pela pesquisa e os relatos contidos em uma atividade de autoavaliação realizada pelos cursistas.

As atividades na Sala Experimental foram orientadas pela Prática 1: exercitando-se como professor(a), que envolvia planejamento de um componente curricular com a utilização do mapa de atividades, a identificação das diferenças entre os perfis de professor e aluno na plataforma *Moodle*, e a produção de materiais didáticos e atividades, utilizando as ferramentas do *Moodle*. Cabe destacar que, o mapa de atividades é um instrumento de planejamento em que são descritos ementa, carga horária, objetivos educacionais, atividades e recursos do *Moodle*, e notas de cada instrumento avaliativo da disciplina.

Na etapa de acompanhamento e orientação dos cursistas, ao longo das atividades desenvolvidas na Sala Experimental foram utilizados pela professora o Fórum de Notícias para informar ou reforçar informações sobre a Prática 1: exercitando-se como professor(a). Além disso, as dúvidas dos cursistas foram postadas no Fórum de Dúvidas e enviadas pela ferramenta Mensagens do *Moodle*. De forma síncrona, as dúvidas também foram esclarecidas pelo chat da sala virtual da primeira disciplina do curso.

Para a realização da avaliação da atividade prática na Sala Experimental foi elaborado um questionário com 5 perguntas fechadas e 2 abertas na ferramenta “Pesquisa”. Esse questionário foi aplicado ao final da primeira disciplina do curso, com participação voluntária dos cursistas em abril de 2020. A análise dos dados foi realizada de acordo com as respostas coletadas pela pesquisa e pela atividade de autoavaliação sobre a atuação na Sala Experimental realizada pelos cursistas na última semana da primeira disciplina do curso.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na coleta dos dados, foi aplicado um questionário para avaliar a percepção dos cursistas em relação à atividade desenvolvida na Sala Experimental. Do total de 80 cursistas, 47 responderam às questões propostas, de forma voluntária, o que representa 72% dos aprovados na primeira disciplina do curso.

A maioria dos cursistas (89%) afirmou que não tinha atuado com professor da Educação a Distância utilizando o ambiente virtual de aprendizagem, plataforma *Moodle* (figura 1) e que não tinha vivenciado (76,6%) a metodologia de atividade prática em uma Sala Experimental anteriormente (figura 2). A aprendizagem ocorre quando o ensino é centrado no aluno, desenvolvendo o seu protagonismo e autonomia para “fazer atividades, como escrever textos, resolver problemas e desafios, elaborar gráficos, mapas mentais, refletir, comparar, analisar, discutir com os colegas e com o professor e ao final apresentar um resultado de suas atividades” (DEBALD e GOLFETO, 2016. p. 8). De forma complementar, Santos e Silva (2007) destacam a importância dos espaços de autoria dos alunos, que propiciem oportunidades de múltiplas experimentações e expressões no processo educacional.

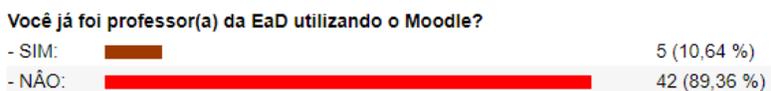


Figura 1 - Percentual de cursistas que foram ou não professores da EaD, utilizando o *Moodle*.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

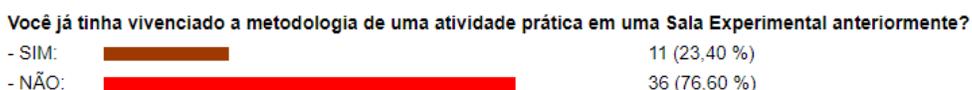


Figura 2 - Percentual de cursistas que vivenciaram ou não uma atividade prática na Sala Experimental anteriormente.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Quanto à pergunta sobre o grau de importância da atividade da Sala Experimental para a atuação como futuro professor da EaD, a maior parte dos alunos (87,2%) atribuiu nota 10, seguido por 8,5% que registrou nota 9 e 4,3% que atribuiu nota 8, numa escala de 0 a 10, sendo 10 de extrema importância (figura 3). Os espaços de práticas, em que os discentes aprendem fazendo, oportunizam a aprendizagem significativa. É possível dizer que a aprendizagem está sendo transformadora quando os estudantes aprendem de forma criativa: contribuindo, experimentando, resolvendo problemas; aprendem

como cidadãos ativos: atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem; engajam-se intelectualmente com ideias poderosas: usando habilidades de pensamento, envolvidas com ideias e conceitos; e refletem sobre sua própria aprendizagem: avaliando a sua própria aprendizagem por meio da metacognição (PEARSON e SOMEKH, 2006 apud BACICH, 2018, p. 134).



Figura 3 - Grau de importância da atividade prática na Sala Experimental para a formação docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

A maior parte dos cursistas (98%) destacou que a atividade de experimentação na Sala Experimental favoreceu a aplicação dos conteúdos teóricos (figura 4) e que contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender o conteúdo trabalhado de forma autônoma (95,7%), conforme figura 5. A aprendizagem se torna mais efetiva quando o aprendiz consegue aplicar os conhecimentos. Assim, os objetivos propostos foram alcançados, pois os participantes conseguiram identificar as diferenças entre os perfis de professor e aluno na plataforma *Moodle*, planejaram e construíram recursos educacionais com as ferramentas do *Moodle*, aplicando os conteúdos teóricos, e desenvolveram a autonomia necessária para um professor da EaD. Essa autonomia também possibilita que os próximos componentes curriculares sejam planejados de forma a atender aos seus objetivos educacionais com o uso adequado das atividades e recursos do *Moodle*. Além disso, Bacich (2018) destaca que o professor deve aprender com o uso das tecnologias digitais e não sobre o seu uso, o que também foi considerado neste estudo.

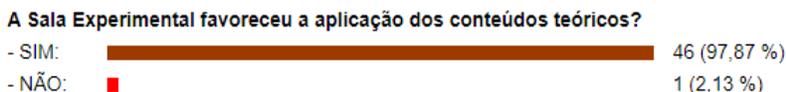


Figura 4 - Percentual de cursistas que responderam que a Sala Experimental favoreceu a aplicação dos conteúdos teóricos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

A Sala Experimental contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender o conteúdo trabalhado de forma autônoma?

- SIM:		45 (95,74 %)
- NÃO:		2 (4,26 %)

Figura 5 - Percentual de cursistas que responderam que a Sala Experimental contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender o conteúdo de forma autônoma.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Quanto à pergunta aberta “faça um breve comentário sobre a sua experiência na Sala Experimental” as respostas foram muito positivas. Assim, foram selecionados sete relatos de cursistas (quadro 1).

Os relatos dos cursistas no quadro 1 demonstram a motivação e importância da relação teoria e prática para a aprendizagem e para a formação de futuros professores para EaD. Além disso, apresentam a atividade como desafiadora e um espaço para tirar dúvidas, diante a complexidade da atividade Prática 1: exercitando-se como professor(a). Ressalta-se que esta atividade foi uma novidade para 89% dos cursistas, que ainda não atuaram como professor da EaD utilizando o *Moodle*. Isto destaca a importância da Sala Experimental para o desenvolvimento de competências necessárias ao futuro professor da EaD, e auxilia na superação de dúvidas básicas que podem surgir nos momentos de planejamento e de construção de uma sala virtual de uma disciplina sem ter o apoio de um professor, que desempenhou o importante papel de orientar e mediar esse processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o concluinte da formação consegue perceber a importância de ter um professor da EaD como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, poderá assumir com mais facilidade esse perfil em seu futuro profissional. Para Passos (2018, p. 21), na Educação a Distância existe uma comunicação bidirecional em que o estudante não é um mero receptor de informações, buscando-se “relações dialógicas, criativas, críticas e participativas entre professor e aluno”. Santos e Silva (2007) questionam a unidirecionalidade na educação, destacam que essa comunicação bidirecional oportuniza a construção do conhecimento e apostam nessa interatividade para que professores e alunos possam cocriar o processo educacional.

Relato 1: A Sala Experimental foi sem sombra de dúvidas uma experiência muito gratificante, onde pude vivenciar a prática da docência na EaD e assim desenvolver todos os conhecimentos adquiridos durante o curso.
Relato 2: A experiência como professor podendo acessar a Sala experimental foi ótima!
Relato 3: Foi gratificante, desafiante e necessária.
Relato 4: A sala experimental é o momento em que tiramos as dúvidas na prática, o que facilita o aprendizado com certeza.
Relato 5: Essa oportunidade, com toda certeza, fez toda diferença.
Relato 6: Tive dificuldade no início, pois nunca preparei uma aula antes.
Relato 7: A sala experimental permite que se coloque em prática alguns conhecimentos adquiridos no curso de forma “prática” é ótimo para aprendermos sobre as funções e controles do perfil de professor. Se vocês puderem continuar com esta metodologia, será ótimo para o aprendizado dos próximos alunos.

Quadro 1 - Relatos dos cursistas sobre a experiência na Sala Experimental.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Quanto à pergunta aberta “O que pode ser melhorado na atividade prática da Sala Experimental?”, no geral as respostas foram muito positivas e as sugestões dos cursistas subsidiam as tomadas de decisão e foram avaliadas quanto à viabilidade técnica e legal pela equipe responsável do curso. O aprimoramento de um curso deve ser constante, e neste sentido, poder avaliar as ações e sugestões referentes à Sala Experimental e realizar a intervenção pedagógica necessária promoverão a qualidade do aperfeiçoamento e consequentemente dos cursos a distância que esses futuros professores atuarão. As solicitações de mais tempo para se dedicar à Sala Experimental e criação de salas experimentais individuais não puderam ser atendidas para a oferta 2020/2. Ressalta-se que os alunos desenvolveram por três semanas a atividade Prática 1: exercitando-se como professor(a) na Sala Experimental e permaneceram com acesso a essa sala virtual até o final da formação, ou seja, por mais 10 semanas. Além disso, compartilhar a Sala Experimental com os demais colegas possibilita um espaço coletivo de troca de experiências e de aprendizado.

Sete cursistas solicitaram recursos tecnológicos para a atividade na prática na Sala Experimental, tais como videoaulas explicativas e tutoriais. Assim, a próxima oferta dessa formação contará com a disponibilização de novos tutoriais sobre as ferramentas do *Moodle*, produção de animação, videoaulas e áudio da professora sobre a atividade prática. Essas tecnologias educacionais serão responsáveis pelo detalhamento das informações sobre a Sala Experimental e sobre a atividade prática de forma diversificada, facilitando a compreensão de cada etapa da atividade e a importância de sua realização para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no curso. Três cursistas solicitaram maior interação com as atividades produzidas pelos demais colegas. Esta etapa de avaliação por pares é realizada nas disciplinas posteriores do curso, e como este questionário foi aplicado ao final

da primeira disciplina, faz-se necessário informar aos cursistas que a avaliação por pares ocorrerá nas próximas disciplinas. Um cursista destacou que a sala poderia ter alunos interagindo. Assim, serão inseridos alunos fictícios na Sala Experimental para a próxima oferta do curso.

Na tarefa de autoavaliação sobre a Sala Experimental, os cursistas relataram as suas experiências (quadro 2), tendo as seguintes perguntas disparadoras: 1. Eu dediquei tempo suficiente à Sala Experimental? 2. Eu utilizei a Sala Experimental para aperfeiçoar os meus conhecimentos? 3. Eu li os materiais disponibilizados na sala de aula virtual? 4. Eu estou me empenhando para ser um(a) professor(a) de EaD que faz a diferença?

Relato 1: Eu dediquei o tempo necessário para cumprir a atividade Sala Experimental e, é claro que vou utilizar essa experiência para aperfeiçoar os conhecimentos que estou adquirindo, tem sido enriquecedor.
Relato 2: A realização da atividade prática na Sala Experimental proporcionou um grande momento de aprendizagem. Me dediquei o suficiente para explorar a Sala Experimental e tornar a disciplina do curso realidade. Participei com muito empenho na atividade proposta. Essa atividade proporcionou a prática de como produzir um curso e/ou disciplina no ambiente virtual, sendo possível melhorar minhas práticas educativas e otimizar o ensino por meio da dinamização de atividades relevantes para colaborar no meu desempenho educacional e profissional.
Relato 3: Utilizei e ainda utilizo a sala experimental, não só para aprender as diferentes ferramentas disponíveis (incríveis!), mas também observando como meus colegas também utilizam este recurso, dando-me ideias e inspirações. Além disso, todo o material disponível foi lido e refletido.
Relato 4: Realizei a leitura de todos os materiais disponíveis para aperfeiçoar meu conhecimento como professor em EaD. Inclusive gostaria de deixar aqui registrado, minha satisfação por estar realizando o presente curso, em especial, a esta disciplina, que me possibilitou a praticar como professor em EaD.
Relato 5: Sinto que estou preparado para ser um professor EAD, dedicando-me cada dia mais. É um desafio interessante, gostei de montar uma semana de estudo e atividades.
Relato 6: Sem dúvida, aperfeiçoei meus conhecimentos. Se estivesse só assistindo os vídeos, lendo e estudando os tutoriais, não seria possível, pelo menos para mim.

Quadro 2 - Relatos das autoavaliações dos cursistas sobre a experiência na Sala Experimental.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

A etapa de planejamento da atividade prática na Sala Experimental para a oferta 2020/2 foi realizada a partir da análise das respostas ao questionário aplicado aos cursistas e pela atividade de autoavaliação sobre a sua atuação na Sala Experimental, que aconteceram na última semana da primeira disciplina do curso, no semestre 2020/1. Neste sentido, foram realizadas intervenções estruturais na Sala Experimental e pedagógicas, visando atender às sugestões apresentadas pelos cursistas e promover a melhoria do curso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Metodologias Ativas estimulam o protagonismo e a autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente promovem uma aprendizagem significativa. Além disso, possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias à atuação como professor da EaD. Neste sentido, a maioria dos cursistas destacou como de extrema importância a realização da atividade prática na Sala Experimental para a sua formação.

O protagonismo estudantil na Sala Experimental possibilitou que os cursistas percebessem, de forma prática, as diferenças entre os perfis de aluno e professor na plataforma *Moodle* 3.1, atingindo um dos objetivos de criação desta sala. Além disso, oportunizou um espaço de liberdade para criação e inovação, havendo o desenvolvimento de atividades de produção de materiais educacionais de forma criativa e organizada.

Desta forma, o planejamento e a construção de materiais de um componente curricular realizados pelos cursistas na Sala Experimental, praticando com as ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle* 3.1, oportunizou a identificação das facilidades e dificuldades na aplicação dos conteúdos teóricos. Ressalta-se que a maior parte dos cursistas respondeu que a Sala Experimental contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender o conteúdo de forma autônoma (95,7%) e que favoreceu a aplicação dos conteúdos teóricos (98%).

O acompanhamento pelo professor da disciplina, mediando o processo de ensino e aprendizagem, foi fundamental para motivar os cursistas nas atividades da Sala Experimental, esclarecer as dúvidas, orientar quanto à importância da clareza e da revisão ortográfica das atividades, textos e mídias produzidos pelos alunos.

Cabe destacar que, as avaliações realizadas pelos cursistas são consideradas visando à qualidade do curso, pois o processo de melhoria deve ser contínuo. Assim, a próxima oferta dessa formação contará com alunos fictícios para a realização de experiências de interação, melhoria no design da Sala Experimental, disponibilização de novos tutoriais sobre as ferramentas do *Moodle*, produção de animação, videoaulas e áudio. Assim, os cursistas compreenderão o que é e como funciona a atividade prática na Sala Experimental de forma criativa e com ainda mais autonomia.

Conclui-se que os objetivos propostos com a prática foram alcançados, tendo como base a análise dos resultados da pesquisa e o acompanhamento dos cursistas ao longo da formação pelo professor. Por consequência, os cursos na modalidade a distância com atuação dos concluintes do curso contarão com professores qualificados e preparados para os desafios de promover a EaD de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, 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. **Diário Oficial da União**. seção 1, p. 3-4. Brasília, DF, 26 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- CHERINI, Aline Pinto Amorim; COSTA, Dulcileia Marchesi. Metodologias ativas na formação continuada de docentes para a modalidade a distância. In: PURIFICAÇÃO. Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; CARNEIRO, Éverton Nery (Org.) **A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 6**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 9-22. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3167>>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma Viapiana. Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 20, p. 05-11. 2016. Disponível em: <<https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/issue/view/46>>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288. 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>>. Acesso em: 2 mar. 2020. Acesso em: 26 mar. 2020.
- MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage, 2011. 105 p.
- MESQUITA, Deleni, PIVA JR., Dilermando, GARA, Elizabete Macedo. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino à distância. São Paulo: Érica, 2014. 168 p.
- MILL, Daniel. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- MORAN, José. Metodologias para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- PASSOS, Marize Lyra Silva. **Educação a Distância**: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec. Vitória: edição do autor, 2018. 80 p.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. **A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa**. Algumas vias para entretecer o pensar e o agir. Curitiba (PR): SENAR-PR, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168/>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

(*) O artigo foi aprovado com publicação nos Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2020) e VI Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (CIESUD 2020), sob Licença *Creative Commons Attribution*.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - O ENSINO DAS CIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS COM NEE

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 19/03/2021

Olga Maria Assunção Pinto dos Santos

ESECS, CI&DEI/ CICS.NOVA – iACT,
Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal
Orcid-0000-0001-9119-9278

Maria Isabel Calvo Alvaréz

USAL – INICO, Universidade de Salamanca,
Salamanca, Espanha
Orcid-0000-0001-9071-2711

Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo

ESECS – Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal
Orcid: 0000-0003-0786-8681

RESUMO: A nova realidade escolar, pratica a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais em salas de aula das escolas regulares, sendo esta uma realidade incontornável, apoiada pela legislação vigente, ao mesmo tempo que se insere numa filosofia de escola para todos e de reconhecimento do direito à diferença, numa escola que se pretende inclusiva. Os professores de educação especial desempenham um papel fundamental no apoio às crianças com Necessidades Educativas Especiais, através das oportunidades que dão aos seus alunos, materializadas nas atividades que com eles exploram e desenvolvem. Se as atividades de ensino das ciências forem pensadas numa perspetiva de desenvolvimento de competências funcionais e promoção da autonomia dos alunos com quem trabalham,

visando otimização de competência funcionais no domínio pessoal e social, que visem a melhoria da qualidade de vida destes alunos, e reconfigurados nesta linha os objetivos do EC, este pode e deve ser utilizado como estratégia promotora de aprendizagens de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Inclusão, Ensino das Ciências, Necessidades Educativas Especiais, Autonomia.

TEACHER TRAINING - SCIENCE TEACHING AS A STRATEGY TO PROMOTE LEARNING IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: The new school reality encompasses the integration of children with Special Educational Needs in regular classrooms in schools. This is an undeniable reality, supported by the current legislation, and, at the same time, a principle underlying the vision of an inclusive school for all that recognizes the right to difference. Special education teachers play a fundamental role in supporting children with Special Educational Needs, through the learning opportunities they create, materialized in the activities they present, explore and develop with them. If science teaching activities are designed with a view to developing functional skills and promoting the autonomy of students, aiming at optimizing students' functional competences in the personal and social domains, they will contribute to improve the quality of life of these students. Reconfiguring the objectives of the EC in line with these goalscan and should be used to promote the learning of students with Special

Educational Needs in meaningful contexts.

KEYWORD: Teacher Education, Inclusion, Science Teaching, Special Educational Needs, Autonomy

1 | INTRODUÇÃO

A educação, no seu âmbito global, contribui grandemente para o desenvolvimento de um país. A qualidade da formação que é proporcionada aos seus habitantes, em geral, e aos professores que dele fazem parte, em particular, alimenta esse desenvolvimento. Para que tal situação se verifique, e para que se concretizem os ideais de uma escola realmente inclusiva que sirva os propósitos da educação de todos os cidadãos, será necessária uma mudança de pensamento e de atitudes em todos os níveis do sistema educacional, dos professores da sala de aula e de outros agentes que promovam experiências educativas para todos os alunos (UNESCO, 2019). O desenvolvimento profissional dos professores reflete-se e influencia as oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens e competências dos seus alunos, designadamente em sociedades cada vez mais exigentes e mutáveis ao longo do tempo. Hoje, ser-se professor, para além de implicar o domínio de saberes, capacidades e habilidades especializadas, significa também um comprometimento constante com as transformações da sociedade, para que se torne competente no exercício da sua função docente (Sousa, 2008 *in* Silva *et al.*, 2016). A mesma autora defende que cabe aos professores a tarefa de formar alunos capazes de dar respostas às solicitações diárias enquanto cidadãos. Se esta premissa é verdadeira, também é verdadeira a que defende o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos uma vez que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e “toda criança tem direito fundamental à educação, e [lhe] deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 1).

Deste modo, deve ser uma preocupação constante dos professores, incluindo os de Educação Especial (EE), quando ensinam Ciências, criar oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sem exceção, preferencialmente contextualizadas no dia a dia dos alunos com NEE, para que lhes confiram significado, sendo por isso importante (re) conhecer os seus contextos e as suas vivências (Santos, 2015). Só se poderá falar de escola inclusiva, se a mesma espelhar preocupações com a diversidade de todos seus alunos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências e aprendizagens que possam utilizar ao longo da vida, numa perspetiva de igualdade de oportunidades e de promoção de cidadanias ativas. É aos professores que cabe tal responsabilidade e por isso é importante a criação de condições para os apoiar na sua ação, designadamente através de oportunidades de desenvolvimento profissional (Martins *et al.*, 2006) que lhes permitam desenvolver nesse sentido as suas práticas.

A supervisão do trabalho desenvolvido por sete Professores Formandos (PF) do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ao frequentarem um programa de formação contínua em ensino experimental das ciências permitiu-nos perceber que quando estes professores conceberam e integraram atividades relacionadas com o EC destinadas à promoção da autonomia dos alunos no seu dia a dia, facilitavam o envolvimento dos alunos com NEE em aprendizagens significativas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de cidadãos cientificamente letrados é vista por muitos autores (p. ex, Cachapuz *et al.*, 2005; Martins *et al.*, 2006; Afonso, 2008) como uma necessidade imposta pelos rápidos avanços tecnológicos como condição para que os cidadãos possam, de forma consciente e esclarecida, participar na tomada de decisões informada, quer na sua vida pessoal quer em contextos de participação social e cidadã. Para preparar cidadãos com estas competências poderá contribuir uma educação em ciências que promova o envolvimento em aprendizagens significativas, designadamente, através da problematização de assuntos que contemplem as complexas relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente de forma a facilitar o envolvimento dos alunos na análise de questões problemáticas do nosso dia-a-dia (Galvão, 2014), enquadrada pelo ideal da educação para todos e de uma escola inclusiva promotora de igualdade de oportunidades (CE, 2010; OMS, 2011). O EC, pode assumir, na escola, e desde os primeiros anos de escolaridade (Sá & Varela, 2004, 2007), um papel facilitador do desenvolvimento de competências funcionais de alunos, com o intuito de os ajudar a tornarem-se cidadãos mais autónomos e conscientes nas suas escolhas individuais e interventivos na sociedade em que se integram (Santos, 2015). O ensino formal das ciências na escola tem o dever social de colocar a criança em contato com uma forma particular de conhecimento: o conhecimento científico (Arce, et al, 2011. Deve proporcionar um conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo e possibilitar às crianças o desenvolvimento de habilidades de raciocínio desde a mais tenra idade.). Os alunos com NEE não devem ser exceção. Para que tal aconteça, é necessário que os professores sintam necessidade / se apercebam da proficuidade do EC com aqueles alunos. É também necessário que se sintam preparados e apoiados, para enfrentar os desafios da diversidade. Oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, em ambientes colaborativos e reflexivos de formação, em estreita ligação com os contextos de trabalho, têm vindo a ser defendidas como importantes para apoiar os professores nos seus esforços de desenvolvimento e de inovação das suas práticas (vide, p. ex, Martins *et al*, 2006; Rebelo, 2004; Rodrigues, 2011). Sabe-se que não é fácil para o professor em regime de monodocência, especializar-se em cada uma das áreas do conhecimento, sendo que para suprir as suas necessidades deve usufruir de todas as oportunidades de formação, uma vez que a todo o momento vai necessitar de reavaliar e construir seu know how pedagógico (Soares, et al, 2013).

3 | METODOLOGIA

Os dados aqui apresentados são decorrentes de um estudo que envolveu sete professores do 1.º CEB de EE que frequentaram um programa de formação contínua em EEC. O programa visava contribuir para a mudança das suas práticas letivas, utilizando o ensino das ciências como estratégia promotora de aprendizagens pelos seus alunos com NEE, que se refletissem no desenvolvimento de competências funcionais, tornando-os mais autónomos, numa perspetiva de educação para todos.

O estudo integrou-se num paradigma qualitativo-interpretativo, por estudo de caso, permitindo obter dados ricos acerca das experiências vivenciadas pelos sujeitos em contextos reais (Edmonds & Kennedy, 2017), em que se analisaram dados recolhidos ao longo da realização do programa de formação, através de uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009), com vista a avaliar os contributos do programa para a mudança das práticas dos professores de EE que o frequentaram. Com vista a avaliar em que medida os PF se desenvolveram ao longo do programa de formação, no que se refere à valorização e ao reconhecimento como mais-valia para o desenvolvimento de competências funcionais dos alunos com NEE com quem trabalhavam, do EC, através de propostas de atividades que permitissem aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas, elaborou-se a seguinte questão problema:

“Os PF que frequentaram o programa de formação utilizaram o ensino das ciências como estratégia promotora de aprendizagens significativas nos seus alunos com NEE, considerando o seu perfil de funcionalidade?”

Para responder a esta questão, procedeu-se à triangulação da informação recolhida, que constituiu o *corpus* em análise. Assim, procedeu-se à análise do conteúdo, “the meaning behind their actions emerges from the content analysis of the text of the hearings ” (Lune & Berg, 2017, p. 148), das audiografações das sessões de formação Presenciais Conjuntas (SPC), realizadas com todos os PF, e das Sessões Individuais Presenciais de Acompanhamento (SIPA), realizadas na sala de aula de cada um dos PF com a presença da formadora, para apoiar os PF nos seus esforços de implementação de inovações por eles concebidas para as suas práticas, das reflexões feitas em conjunto por PF e a formadora-investigadora, depois de terminada cada SIPA, das notas de campo da formadora-investigadora e dos relatórios reflexivos entregues no final do programa de formação pelos PF.

4 | RESULTADOS

As atividades de EEC que foram propostas pelos PF aos seus alunos, ao longo do programa de formação, tinham a intencionalidade de ser significativas para os alunos com quem trabalhavam, assumindo como pontos de partida contextos familiares de cada aluno a quem se dirigiam, assumindo concomitantemente um caráter funcional. O Professor

Formando, codificado como PF6, refletindo sobre uma dessas atividades, tem a percepção das mais-valias quando refere no seu relatório, - “Pude constatar, ao longo das várias SIPA, cada vez mais envolvimento e empenhamento da aluna. O interesse demonstrado é um sinal inequívoco que a aprendizagem feita deste modo tem mais significado para a aluna, porque assume um carácter mais funcional” (RPF6 p. 57).

O carácter prático e funcional das atividades que os PF foram conseguindo desenvolver e implementar ao longo do Programa de formação, teve em consideração o perfil de funcionalidade dos alunos a quem se destinavam, salvaguardando os seus ritmos de aprendizagem, e as adaptações dos materiais usados na exploração das atividades necessárias a cada um, o que permitiu um empenho e envolvimento mais ativo dos alunos naquelas atividades do que nas atividades que anteriormente os PF lhes propunham, tal como nos relata PF5

“Quanto ao serem adequados aos anos de escolaridade não houve essa preocupação, pois os materiais foram escolhidos, sobretudo as fichas de trabalho, de acordo com o perfil de funcionalidade de cada aluna e as mesmas mostraram muito interesse e empenho na execução das tarefas essencialmente no manuseamento do material” (RPF5).

Os PF procuravam sempre fazer as adaptações dos materiais considerando não só as necessidades decorrentes das NEE de cada um, mas também as vivências e contextos dos alunos com quem trabalhavam para que o seu envolvimento fosse maior e mais profícuo, como nos refere PF5

“O facto de ter tido necessidade de adaptar os trabalhos e as tarefas à aluna, indo ao encontro das suas vivências, ritmo de trabalho, capacidades e problemáticas ao nível das NEE, permitiu-lhe participar mais ativamente e envolver-se mais intensamente pois o trabalho estava ‘feito à sua medida’”. (RPF6)

A aplicação dos conceitos apreendidos pelos alunos nos seus contextos diários e, eventualmente em situações futuras, foi uma preocupação constante dos PF e por isso, “Cada atividade apresentada assumia um carácter funcional e de aplicabilidade futura para a criança” (RPF6) e PF1 reforça essa ideia ao afirmar que “(...) estas atividades são excelentes para prepará-los [alunos] para a vida do dia-a-dia porque experimentaram e viram (...)” (SIPA2PF1)

O reconhecimento de que o EEC, desde que reconfigurados os seus objetivos, pode contribuir para a inclusão de crianças com NEE, na escola e na sociedade, ajudando-os a ser indivíduos mais autónomos e interventivos na sociedade, foi sendo assumido e interiorizado pelos PF, tal como perspectiva PF5 quando refere

“(…) considero que o ensino das Ciências pode assumir um lugar privilegiado no currículo das crianças com NEE, pois pode permitir direccionar o ensino para a funcionalidade dos conteúdos e a sua aplicação na vida futura de cada aluno, proporcionando-lhes conhecimentos que precisam para terem vidas produtivas e gozarem de qualidade de vida” (PPF5).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos gerais, as conclusões do estudo apontam para uma tendência para a utilização do EEC, pelos PF, como estratégia promotora de aprendizagens significativas dos seus alunos com NEE, à medida que se foram apercebendo da frutuosidade das propostas para a promoção do envolvimento dos alunos nas atividades e do seu potencial para o desenvolvimento de competências funcionais, permitindo, a estes alunos tal como aos restantes o envolvimento em aprendizagens na área do Estudo do Meio. Tais resultados espelham as premissas da Declaração de Salamanca e da escola inclusiva ao mostrarem vias da promoção de igualdade de oportunidades e da construção de sociedades mais equitativas com o propósito de valorizar a diversidade. Tal só será possível com modelos de formação que apoiem os professores nas suas práticas letivas, tornando-as inovadoras e flexíveis, de forma a responderem à diversidade porque “De facto o professor faz a diferença nas aprendizagens destes alunos” (SIPA2PF2). A teoria e a prática dizem-nos que trabalhar com crianças com NEE é um desafio constante pela complexidade das patologias que cada um tem e que de alguma forma lhes dificultam as aprendizagens. Contudo, a formação continuada pode ajudar os professores a reinventarem as suas práticas letivas, já que “sem formação, os professores de EE entram nas rotinas que acabam por saturar os garotos... todos sabemos que já é difícil trabalhar com estas crianças e o ensino experimental facilita o nosso trabalho e as aprendizagens deles” (SIPA2PF2).

REFERÊNCIAS

- Arce, A.; Silva, D.A. S. M. & Varotto, M. (2011). *Ensinando ciências na educação infantil*. Campinas: Alínea.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cachapuz, A.; Gil-Pérez, D.; Carvalho, A. M. P.; Praia, J.; Vilches, A. (2005). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Edmonds, W. & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods*. California. Sage.
- Galvão, C. (2014). O currículo de ciências, entre a investigação e a política. In *Livro de recursos XV encontro nacional de educação em ciências. Tendências atuais em educação em ciências (p. 3)*. Faro: Universidade do Algarve.
- Lune, H. & Berg, B. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Harlow.
- Martins, I. P., Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e Ensino experimental. Formação de professores*. Coleção Ensino Experimental das ciências. Lisboa: Ministério da educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

OMS (2011). Relatório Mundial sobre a deficiência. UNESCO. . Acedido a 6 de maio de 2013 em http://www.aprendersempre.org.br/arqs/Relatorio_Mundial.pdf

Rebello, I. S. (2004). *Desenvolvimento de um modelo de formação – um estudo na formação contínua de professores de Química*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Rodrigues, A. (2011). *A Educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Sá, J.; Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências*. Porto: Porto Editora.

Sá, J.; Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora

Santos, O. (2015). *Contributos de um Programa de Formação Contínua em Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB para a mudança de práticas dos Professores de Educação Especial*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha.

Soares, A. C.; Mauer, M. B. & Kortmann, G. L. (2013). Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. *Revista Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 18, n. 1, p. 49-61, jan./jun. 2013. SOARES, Alessandro Cury; MAUER, Melissa Boldt; KORTMANN, Gilca Lucena. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. *Revista Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 18, n. 1, p. 49-61, jan./jun. 2013. Acedido a 18 de fevereiro de 2021 em <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>

Sousa, M. G. S. (2008). *A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida*. In Silva, V. F., Pedra, M. F. P. A. e Santos, A. M. X. Acedido a 18 de março de 2016 em [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture\(13\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture(13))

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Acedido a 18 de fevereiro de 2021 em <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Acedido a 18 de março de 2016 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

CAPÍTULO 11

A FIGURA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS COMO AGENTE INCLUSIVO NA INTERPRETAÇÃO DE MÚSICAS PARA SURDOS NA PANDEMIA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 30/01/2021

Elisabeth Soares da Rocha

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/5444298487591653>

Estêvam Farias Sá

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/7820815586695572>

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/8803582741277804>

RESUMO: Em tempos de pandemia, o homem não deixou de ser um ser social. Ele se reinventa para manter a interação e comunicação com outras pessoas. A música é um fator de extrema importância, pois além de entreter, informar e falar de causas sociais, está também presente na vida da comunidade surda. Os intérpretes de Libras, também ganharam espaço nas lives, sendo mais uma vertente de difusão da comunidade surda, pois fazem os sentimentos e as emoções chegarem ao público-alvo. O homem é um ser musical. A música perpassa a vida das pessoas de maneira natural todos os dias. A percepção musical envolve surdos e ouvintes de forma peculiar e subjetiva, mas é convergente no que tange às emoções, aflorando reflexões, alegrias

com estratégias adequadas para fazer com que possa ser afirmado que o ser humano é um ser musical.

PALAVRAS-CHAVE: Música, Inclusão, Surdez.

THE FIGURE OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE INTERPRETER AS AN INCLUSIVE AGENT IN THE INTERPRETATION OF MUSIC FOR THE DEAF IN THE PANDEMIC

ABSTRACT: In times of pandemic, people have not ceased to be a social being. It reinvents itself to maintain interaction and communication with other people. Music is an extremely important factor, because in addition to entertaining, informing and talking about social causes, it is also present in the life of the deaf community. Brazilian Sign Language interpreters have also gained space in lives, being another aspect of diffusion for the deaf community, as they make feelings and emotions reach the target audience. Humans are musical being. Music permeates people's lives naturally every day. The musical perception involves deaf and listeners in a peculiar and subjective way, but it is convergent when it comes to emotions, bringing out reflections, joys with appropriate strategies to make it possible to affirm that the human being is a musical being.

KEYWORDS: Music, Inclusion, Deafness.

1 | INTRODUÇÃO

O advento do corona vírus fez a população mundial se recolher num intuito comum de evitar a propagação em massa de

uma doença a princípio sem solução. Instituições escolares, empresas e outros âmbitos da sociedade precisaram se reinventar para manterem suas atividades de maneira remota. A partir deste conceito de “novo normal”, os artistas também criaram o conceito de “lives”, mantendo assim o entretenimento da população que fora surpreendida com as notícias desagradáveis que enxurravam os noticiários. A comunidade surda se viu representada e prestigiada ao perceberem a inserção de intérpretes de Libras em grande parte dos eventos virtuais, o que deu visibilidade à profissão, estimulou a curiosidade de inúmeras pessoas a conhecer a área e valoriza a arte.

Considerando o corpo como receptor de sentidos, a música tem seus recursos percebidos partindo do movimentos corporais e faciais sinalizados para produzir os conceitos e compreensão do que significam o sentido, letra, melodia e elementos estruturantes da música e assim tornar possível um fazer musical. Com a participação dos intérpretes de Libras, a efetivação do acesso ao entretenimento por parte da comunidade surda se fez realizada.

A expectativa é que mais pessoas e profissionais da área da Libras se envolvam com responsabilidade na comunidade surda buscando compartilhar experiências enriquecedoras na vertente da arte, fazendo-a dinâmica, aproximando cada vez mais seres humanos em torno da igualdade, generosidade e amor comum.

2 | METODOLOGIA

A música sendo visual desenvolve nas pessoas o seu potencial criativo e suas habilidades musicais no que tange à percepção e a consciência dos elementos que compõem os parâmetros do som, tais como, altura, timbre, duração, intensidade, densidade, dentre outros. Ao interpretar uma música, objetiva-se transmitir emoção, um contexto e assim vencer desafios aliando a competência tradutória à comunicação. A partir de uma reflexão em conjunto de intérpretes de Libras e surdos, foi iniciado um trabalho de percepção melódica a partir de dois elos principais: a percepção visual dos movimentos realizados para emissão dos significados sonoros/visuais e a percepção corporal.

Esse pensamento de que surdos não gostam e não apreciam a música está obsoleto e é necessário que seja oferecida em sua língua natural, a Libras, fazendo valer a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, respeitando o direito dos surdos.

A música é democrática e chega a quaisquer pessoas, seja de classes sociais, lugares, crenças diferentes. Segundo Caldas,(2008), o poder sensorial de ouvir para o indivíduo surdo fica condicionado ao mundo da Língua de sinais, que possui sua própria musicalidade e seu próprio ritmo. Em suas palavras:

[...] nossos olhos escutam e sentem a vibração sonora da paisagem que é formada no instante da execução poética. Acredito que o mesmo acontece com as pessoas ouvintes quando escutam o “Trem Caipira” de Villa Lobos, ou As Quatro Estações de Vivaldi, porém em ordem inversa, ou seja, seus

ouvidos veem a paisagem que é formada no instante da apreciação musical. (CALDAS, 2008, p.142-143).

A precariedade de profissionais e iniciativas de inserção da Libras não podem continuar, os surdos são amparados por lei e precisam de acessibilidade em quaisquer âmbitos da sociedade. Neste mesmo sentido, Soares (2006) relata a importância de qualificar os educadores que tentam desenvolver atividades musicais para alunos com deficiência; mas constata que a preparação nos cursos de formação inicial, tanto nos aspectos da educação musical como, também, no que concerne à educação humanística, são fundamentais para entender como se desenrola este processo.

De forma sucinta, Schaeffer (1966) declara que “eu vivo em um mundo que nunca deixa de estar lá para mim, e este mundo é sonoro, assim como tátil e visual”. A partir das reflexões provocadas pelo entendimento sobre a “escuta”, com isso, entendemos que o processo de percepção auditiva não acontece de maneira isolada, mas se dá na multiplicidade de conhecimentos e experiências anteriores, através da qual o objeto se apresenta de uma vez com diferentes sentidos ou significações concomitantes. Assim, toda comunicação e conhecimento propostos pela arte musical, falada literalmente pelas mãos dos intérpretes de Libras, se relacionam ao campo da música.

Uma grande contribuição sobre a experiência da rítmica musical, é exposta por Dalcroze (1965) temos ele afirma que “arritmia musical parece ser consequência de uma arritmia geral e sua cura depende de uma educação especial a ser criada de vários ângulos, visando ordenar as reações nervosas, equilibrar músculos e nervos, harmonizar o espírito e o corpo). Ou seja, ao analisar a educação musical, Dalcroze a concebeu como um exercício que integra corpo e mente. Seu método propõe uma educação musical, com a participação de todo corpo, tendo o pressuposto de que o som é percebido por outras partes do corpo além do ouvido. No decorrer de suas investigações, Dalcroze organizou um sistema de relações entre a música e a gestualidade, uma espécie de solfejo corporal, denominado como Plástica Animada (*Plastique Animée*), bem enfatizado por Madureira (2008), e é o que o intérprete de Libras precisa ter ao interpretar música para surdos pois o sentimento, o visual, a emoção são passadas num contexto totalmente visual.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Deste trabalho percebe-se que a inserção da janelinha acessível em Libras é de extrema importância para a comunidade surda, pois assim como os ouvintes percebem os sons e curtem as músicas nas *lives*, a acessibilidade para o surdo também se dá com a interpretação, deixando o momento mais agradável e acessível para os surdos que assistem, tendo igualdade, sendo necessário em todas as *lives*, vídeos e shows.

A importância do profissional vocacional para a área da interpretação musical precisa ser levada em consideração, pois há intérpretes que atuam no âmbito educacional,

jurídico, saúde, e também, há os intérpretes que se especializam em músicas, que para tanto, fazem as melhores escolhas tradutórias.

Outra percepção que extraímos deste trabalho é que a acessibilidade das músicas em Libras, além de tornar o conteúdo inclusivo, é direito das pessoas surdas, não é favor. Gera mais conforto para quem assiste além de se sentirem mais respeitados.

Para que o processo tradutório musical seja eficaz, é necessário que os profissionais conheçam acerca da comunidade surda, dominem a língua, tenham vasto vocabulário; saibam a história da música para adaptá-la e desempenhá-la com fluência, explorando todo o corpo e expressões faciais, que são muito importantes para demonstrar sentimentos, se possível com o auxílio de uma pessoa surda.

4 | CONCLUSÕES

Considerando as experiências vivenciadas durante este momento pandêmico, a comunidade surda teve sua cultura difundida entre diversos setores da sociedade e a vertente da arte, tendo a música como escopo, não ficou de fora. A valorização dos profissionais intérpretes de Libras ficou cada vez mais evidente. A busca por uma sociedade inclusiva em todos os seus âmbitos, muito ainda tem para ser alcançado, mas o intuito deste trabalho é mostrar as possibilidades que a cultura surda oferece, que são muitas. Além disso, estas experiências merecem ser continuadas, divulgadas, a fim de que haja empatia, amadurecimento e novos estudos venham a trazer mais contribuições a este campo da arte musical voltada para surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. A Língua de Sinais e os sons: uma apreciação estética. In: BEYER, Esther e KEBACH, Patrícis (org.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto alegre: Mediação, 2009.

MADUREIRA, José Rafael. *Êmile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCHAEFFER, P. *Traité des objects musicaux: essai interdisciplines*. Paris: Éditions du Seuil, 1966. In: DONATO, Davi. As quatro funções da escuta de Pierre Schaeffer e sua importância no projeto teórico do *Traité*. DEBATES | UNIRIO, n. 16, p.32-51, jun. 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo. Editora UNESP, 1991.

SOARES, Lisabeth. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

CAPÍTULO 12

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: DESAFIO QUE INTEGRA E INCLUI

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 02/02/2021

Estêvam Farias Sá

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/5444298487591653>

Gislaine Barbosa Cabral Silva

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/8215028613114699>

Lucas Vilaça Ribeiro

ISECENSA
Campos dos Goytacazes/RJ
<http://lattes.cnpq.br/5035036442017024>

RESUMO: O surdo tem como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida através da Lei 10.436 de 2002, sendo assim, ele se comunica por meio desta e por vezes tem escasso contato com a Língua Portuguesa (LP), apresentando dificuldades no entendimento e contextualização de fatos ocorridos no dia-a-dia, como interpretação de uma notícia de jornal, por exemplo. Tendo em vista esse contexto e o que prevê a legislação, no decreto nº. 5.626 de 2005, em que as instituições federais devem oferecer cursos que visem apoiar a comunidade surda na difusão da Língua Portuguesa, segunda língua dos surdos, fazendo com que eles ampliem suas capacidades de integração e entendimento com a sociedade. Muitas leis versam sobre os direitos dos surdos, mas ainda hoje, poucas são

realmente executadas. Este artigo vai apresentar técnicas e pensamentos acerca dos surdos, da comunidade surda e as melhores estratégias para o ensino da Língua Portuguesa voltado para os surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, Surdez, Inclusão Social.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF: A CHALLENGE THAT INTEGRATES AND INCLUDES

ABSTRACT: The deaf has as their first language the Brazilian Sign Language (LIBRAS), recognized through Law 10.436 of 2002, therefore, he communicates through it and sometimes has little contact with the Portuguese Language (LP), presenting difficulties in understanding and contextualization of facts that occurred on a daily basis, such as the interpretation of a newspaper story, for example. In view of this context and what the legislation provides, in decree no. 5,626 of 2005, in which federal institutions must offer courses aimed at supporting the deaf community in the dissemination of the Portuguese Language, the second language of the deaf, making them expand their capacities for integration and understanding with society. Many laws deal with the rights of the deaf, but even today, few are actually enforced. This article will present techniques and thoughts about the deaf, the deaf community and the best strategies for teaching the Portuguese language to the deaf.

KEYWORDS: Portuguese language, Deafness, Social inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O caminho da leitura e escrita para a maioria das pessoas, acontece desde tenra idade, em faixa etária considerada “adequada” para tal aprendizado. Mas, e para as pessoas surdas? Acontece da mesma maneira? Como as pessoas surdas são conduzidas para o caminho da leitura e escrita, ampliando sua capacidade de integração e socialização? Uma resposta para esta pergunta, certamente a mais fácil de responder, seria por intermédio do aprendizado do português como sua segunda língua. Mas vale mais uma vez citar, que a primeira língua dos surdos é a Libras, sendo o português ensinado na modalidade escrita. Como será dado a este sujeito autonomia e poder de decisão mediante aquilo que antes ele tinha como barreira linguística dentro da sociedade? Como será permitido que consiga se relacionar de maneira mais harmoniosa com a leitura e escrita em diferentes lugares e situações? Um exemplo bem recorrente, se dá na área educacional, onde os livros não têm acesso à língua de sinais e muitas das vezes a compreensão das atividades fica prejudicada, permanecendo totalmente dependentes de profissionais intérpretes de Libras, que sabemos que ainda hoje, é uma área de carência na sociedade. Importante lembrar também que a LIBRAS não substitui a LP na modalidade escrita.

2 | REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para a perspectiva do ensino específico e metodologias especiais para ensinar pessoas surdas, buscaremos compreender as concepções inerentes ao ensino da LP para Surdos, como sua segunda língua. Para tanto, a construção das atividades em sala de aula devem procurar se basear na Libras como primeira língua, buscando que os alunos se utilizassem de sua língua natural para, em seguida, construir textos e entendimentos na LP (FERNANDES, 2006). Com isso, acontece o empoderamento desses sujeitos e o mais importante, a compreensão funcional da LP.

Na presente pesquisa foi importante pensar sobre a estrutura para ensino de segunda língua, considerando que, segundo Skliar *et al.*(2013), os surdos são estrangeiros dentro do próprio país, pois não falam uma língua que é majoritariamente falada e por isso, têm perdas nos aspectos sociais e semânticos. É de extrema importância ao lecionar LP para surdos, que se utilize a da construção metodológica empregada por Lima e Lunes (2013), cujo foco são pessoas de outras nacionalidades que desejam aprender a LP, as atividades propostas precisam ter totalmente voltadas aos interesses imediatos dos alunos e as noções gramaticais, associadas sempre de maneira clara e precisa, também de forma mais coloquial, de maneira a favorecer o aprendizado de uma LP instrumental. Para isso, Geraldi *et al.*(1999), versa que para que a transposição didática seja eficaz e consistente para os surdos, precisa ser trabalhados textos de uso social que sejam condizentes com a realidade dos surdos para que eles compreendessem a importância da escrita para a vida cotidiana. Conforme Geraldi *et al.*(1999), o uso social da escrita e leitura, precisa

levar em consideração o sentido prático, não somente escrever para a simples correção do professor. Com o propósito de relacionar a teoria e prática, é necessário apresentar exemplos cotidianos onde a LP seja utilizada também de maneira natural junto a imagens, tais como: *outdoors*, jornais, bulas de remédios, a fim de estimular a leitura e escrita não somente das palavras como também do imagético, onde a LP possa ser compreendida de diferentes formas.

As aulas precisam ser ministradas com atividades lúdicas, explorando o canal visual com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem. No que se refere à escolaridade e faixas etárias a serem aplicadas, cabe em quaisquer níveis, caberá ao profissional que aplicará perceber como conduzirá a aula/ atividade, pois o surdo é extremamente visual, logicamente, que as atividades precisam ser preparadas e pensadas de maneira a não infantilizar (no caso dos adultos).

Em relação à escrita, devido à primeira língua utilizada pela comunidade surda ser a Libras, sendo a LP na modalidade escrita, a segunda; esta tem uma estrutura peculiar quando os surdos passam a escrevê-la.

3 | DISCUSSÕES

Logo de início, é necessário que se faça uma atividade diagnóstica com o objetivo de investigar qual a relação destes diferentes sujeitos com a LP escrita e como ocorre essa relação na vida do aluno surdo em relação à produção de texto em LP como sua segunda língua. Os surdos precisam ser incentivados a realizar uma produção textual em LP, para perderem o receio do papel e caneta, muito comum neste público.

As dificuldades com a estrutura gramatical da LP como L2 de início vão acontecer, o que é normal, é preciso que as pessoas que se envolvem com educação de surdos, sejam levados à reflexão sobre como se dá a formação destes alunos, sabendo que de acordo com a legislação, a Libras não substitui a LP na modalidade escrita, e sendo a Libras reconhecida em nosso país através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), a educação de surdos ainda está muito aquém de um modelo ideal para a formação destes sujeitos.

As redes sociais podem influenciar e instigar a escrita dos surdos sendo usadas com propósito e cunho educativo com objetivo de progresso na escrita do surdo e é interessante como pode contribuir para que o surdo possa, logo de início, diminuir o receio de produzir um texto, mas é muito importante que desenvolvam a escrita utilizando papel e caneta para dar forma à LP escrita, vez que os celulares e demais dispositivos possuem corretores ortográficos e pode ser prejudicial para o propósito de ensino.

No que tange à escrita no papel, além do medo que na grande maioria dos casos é demonstrado, as limitações acontecem no sentido de que a produção textual acontece no primeiro momento através do pensamento estrutural sinalizado e depois passado, na mesma sequência, para o registro escrito em LP. É preciso buscar instrumentalizá-los para

o aprendizado desta L2 de modo que possam aprender de maneira satisfatória a LP escrita de maneira instrumental, apresentando os conteúdos apresentados, diretamente, em sua primeira língua que é a Libras.

O ensino para surdos não pode se dar da mesma maneira do ensino para ouvintes, vez que aqueles são totalmente visuais e percebem o mundo de maneira diferenciada. Tal contribuição na vida destes alunos através do ensino de LP, permite que os alunos tenham maior contato com a LP escrita, com aulas sendo ministradas diretamente em Libras; além de instrumentalizar o aluno na sua autonomia para uso da língua escrita auxiliando através de experiências significativas em suas vidas. As regras gramáticas da LP precisam ser apresentadas de maneira prazerosa, através de profissionais fluentes em Libras onde todas as dúvidas poderiam ser sanadas diretamente pelo professor bilíngue. Atividades práticas onde o lúdico contribua como fator motivador para o desenvolvimento da escrita são de extrema relevância para surdos de quaisquer faixas etárias. Através destes recursos visuais, os alunos podem experimentar o contato com conteúdos básicos da LP, tais como: preposições, pronomes, tempos verbais, dentre outros. Estimulando também, a ideia da produção de texto através de práticas desde a escrita de uma carta a transcrições de vídeos. A estimulação constante da escrita é fator essencial para seu aprendizado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não visa esgotar o tema, mas sim, instigar e incentivar mais publicações neste sentido, fazendo com que a educação voltada para os surdos tenha seu devido lugar no que tange à inclusão social. A integração dos surdos na sociedade faz com que sua cultura e identidades sejam cada vez mais fortalecidas. O artigo tenta também disseminar a cultura surda, fazendo despertar a importância da comunicação entre todas as pessoas de modo que o surdo amplie sua confiança e se sinta, de fato, integrado à sociedade, tendo atenuadas as barreiras linguísticas que impeçam a sua comunicação.

Espera-se que este artigo possa abrir caminhos para a valorização de trocas de vivência e ideias e que a sociedade se sensibilize em relação às necessidades educacionais do surdo, o que supõe respeitar sua especificidade, além de promover e incentivar ações educacionais inclusivas voltadas para este público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba : SEED, 2006.

GERALDI, J. W. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, E. E. O. F; IUNES, S. A. **Falar... ler... escrever... português**: um curso para estrangeiros. São Paulo: E.P.U., 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAPÍTULO 13

O USO DE VIDEOAULAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 04/02/2021

Diego da Silva Sales

Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos
Guarus
Campos dos Goytacazes – RJ

Camila Mendonça Romero Sales

Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos
Centro
Campos dos Goytacazes – RJ

RESUMO: Este trabalho teve como finalidade efetuar uma revisão de literatura sobre o uso de videoaulas no ensino da Matemática no campo do Ensino Médio, com intuito de identificar e apresentar os conteúdos e seus anos escolares já pesquisados. Para tanto, realizou-se uma busca no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto com as palavras-chaves: Videoaulas, Ensino Médio e Matemática, resultando em cinco obras. Ressalta-se que não houve recorte temporal nesta busca e que todas as obras foram consideradas adequadas para esta revisão. Pode-se constatar, através das obras investigadas nesta revisão, que as videoaulas sobre Exponencial (1º); Geometria analítica (1º); Equações exponenciais (1º); Sistemas Lineares com duas equações (2º); Geometria espacial (3º); Geometria analítica (3º); Estatística (3º); Matemática financeira (3º); e Tetraedro (3º) obtiveram êxito no processo de ensino-aprendizagem da Matemática do Ensino

Médio. Por fim, conclui-se que este trabalho pode auxiliar professores de Matemática que almejem utilizar videoaulas no processo de ensino-aprendizagem, na medida que identificou e apresentou uma lista de conteúdos e seus anos escolares já avaliados positivamente por outras pesquisas e também motiva a modernização do ambiente escolar com o uso de novas tecnologias no ensino, deixando-o mais atrativo para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Videoaula. Ensino Médio, Matemática.

THE USE OF VIDEO CLASSES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF MATHEMATICS: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This work aimed to carry out a literature review on the use of video classes in the teaching of Mathematics in the field of High School, in order to identify and present the contents and their school years already researched. For this, a search was carried out on the Brazilian Portal for Scientific Publications in Open Access with the keywords: Video Lessons, High School and Mathematics, resulting in five works. It is noteworthy that there was no time frame in this search and that all works were considered adequate for this review. It can be seen, through the works investigated in this review, that the video classes on Exponential (1st); Analytical geometry (1st); Exponential equations (1st); Linear systems with two equations (2nd); Spatial geometry (3rd); Analytical geometry (3rd); Statistics (3rd); Financial mathematics (3rd); Tetrahedron (3rd) were successful in the teaching-learning process of High School

Mathematics. Finally, it is concluded that this work can help Mathematics teachers who aim to use video lessons in the teaching-learning process, insofar as it identified and presented a list of contents and their school years already positively evaluated by other researches and also encourages modernization the school environment with the use of new technologies in teaching, making it more attractive to students.

KEYWORDS: Video lessons, High school, Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

As dificuldades conceituais e emocionais na aprendizagem da Matemática são históricas. Durante décadas, esta disciplina tem sido ensinada por meio “da memorização, do decorar fórmulas, de treinar questões sem contextualização com o cotidiano dos alunos, e, principalmente, sem formar pessoas capazes de pensar por si próprias, críticas e reflexivas” (SILVA, 2018, p. 17).

O modelo de aula tradicional no qual o professor ensina e o aluno aprende, não é mais considerado funcional, deixando as aulas desmotivadoras, com baixa qualidade e até mesmo provocando evasão escolar. O processo de ensino-aprendizagem que antes ocorria apenas dentro da sala de aula, nos dias de hoje também acontece fora dela, uma vez que o conhecimento encontra-se à disposição do aluno em qualquer tempo e espaço (ROZA, 2018).

O conhecimento pode ser obtido com um clique, mas mesmo com a ampliação dos recursos para o aluno buscá-lo, as fontes boas e confiáveis são difíceis. Atualmente, uma grande diversidade de opções estão à disposição dos alunos, que vão desde livros e aulas expositivas até videoaulas e plataformas com flexibilização de tempo (NOGUEIRA, 2019).

Segundo VÉGAS (2019), existem inúmeros recursos tecnológicos disponíveis na internet para uso na Educação, muitos dos quais são fornecidos gratuitamente. Entre estes destacam-se: *blogs, wikis, podcasts, videoaulas, redes sociais, fóruns, editores online, aplicativos e repositórios digitais*. VÉGAS (2019, p. 13) afirma ainda que o “professor pode se apropriar dessas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e utilizá-las em suas aulas adequando-as a sua disciplina e aos conteúdos abordados em sala de aula.”

Roza (2018) menciona que os alunos do Ensino Médio tem o hábito de assistir videoaulas em casa, normalmente pela plataforma YouTube¹, com intuito de assimilar o conteúdo e tirar suas dúvidas que, por algumas ocasiões, não são sanadas em sala de aula, ou em alguns casos, até se antecipar à explicações do professor.

Diante disso, o este trabalho justifica-se na medida que apresenta um tema pouco explorado na literatura que é o uso das videoaulas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática do Ensino Médio, buscando motivar os professores a utilizarem as novas tecnologias como aliadas dentro e fora da sala aula e melhorar a experiência dos alunos com essa disciplina.

1. YouTube é um dos sites de difusão e compartilhamento de vídeos online mais acessados da web (BRESSAN, 2007).

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre o uso de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no âmbito do Ensino Médio, a fim de identificar e apresentar os conteúdos matemáticos já pesquisados e suas respectivas séries escolares.

2 | CONTEXTO TEÓRICO

Em relação à influência do vídeo sobre as pessoas, Morán (1995, p. 28) afirma que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua forma. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

As videoaulas são ferramentas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Estas não são exclusividade do ambiente escolar e podem ser acessadas de qualquer lugar e momento por diversas vezes. Os vídeos chamam a atenção por possibilitar um modelo dinâmico com som e imagem, o que possibilita observar sua capacidade pedagógica como facilitador da aprendizagem (SILVA, 2018).

Com relação as fases de produção de uma videoaula, quatro podem ser evidenciadas: planejamento da aula, gravação do vídeo, edição e divulgação virtual. Estas podem ser produzidas pelo próprio professor da disciplina ou por terceiros, no entanto, devem estar bem delineadas com o tema e os objetivos a serem tratados e o tempo não pode exceder 10 minutos (BERGMANN; SAMS, 2016).

Para Viégas (2019) as videoaulas podem ser utilizadas pelos professores como uma ferramenta extraclasse para os conteúdos dados em sala de aula. Segundo o autor, existem várias plataformas para hospedar vídeos de forma gratuita, entre elas: YouTube, Vimeo, Instagram e Facebook. O autor afirmar também que o YouTube é a plataforma mais utilizada e através dela é possível criar um canal e publicar seus vídeos, que ainda podem ser compartilhados por meio de sites, redes sociais e blogs.

Kamers (2013) menciona em sua pesquisa que YouTube surgiu como um instrumento que pode auxiliar o processo educativo no que diz respeito a proporcionar novas práticas em que os alunos e professores se transformam em coautores na construção do conhecimento.

A utilização de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Matemática, possibilitam não só a interpretação do conteúdo, mas também viabiliza a participação ativa dos alunos na construção e desmistificação da aprendizagem desta disciplina (ROCATO, 2009).

Angelo (2011) relata que há diversas possibilidades de utilização dos vídeos nas aulas de Matemática, como uma maneira que proporciona que conceitos, figuras, relações e gráficos sejam mostrados de forma mais interessante e dinâmica para os alunos, tornando-se uma das tecnologias mais acessíveis no meio educacional.

3 | METODOLOGIA

Segundo Minayo (2007, p. 44), pode-se definir a metodologia de uma pesquisa:

- a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer;
- b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação;
- c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa de natureza básica. No que tange seus objetivos, esta pesquisa categoriza-se como exploratória, na medida que realiza um levantamento bibliográfico sobre o uso de videoaulas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. No que se refere aos seus procedimentos, esta é uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”.

Para esta revisão, o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR) foi selecionado como base de dados devido a sua robustez e relevância científica. A busca nesta base foi realizada no dia 23 de dezembro de 2020, sem recorte temporal, na qual três termos foram utilizados como palavras-chaves, são eles: i) Videoaula; ii) “Ensino médio”; e iii) Matemática.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A busca realizada na base de dados OASISBR retornou cinco obras. Cabe ressaltar que não houve recorte temporal e todas as obras resultantes mostraram-se apropriadas para esta revisão da literatura. O Quadro 1 apresenta os dados destas obras.

Obras	Título	Autor(es)
1	O potencial pedagógico da videoaula no aprender matemática	Silva (2018)
2	O uso das videoaulas na perspectiva da sala de aula invertida	Roza (2018)
3	Uma proposta de introdução do aplicativo calculadora gráfica do geogebra para alunos do ensino médio	Nogueira (2019)
4	Modelagem Matemática: potencializando a sala de aula invertida	Dziadzio (2019)
5	Desenvolvimento de recursos educacionais disponibilizados na WEB	Viégas (2019)

Quadro 1: Obras selecionadas na base de dados OASISBR.

Fonte: Autoria própria.

4.1 Obras selecionadas

4.1.1 *Obra 1 - O potencial pedagógico da videoaula no aprender matemática*

Essa pesquisa teve como objetivo analisar o potencial didático do vídeo na aprendizagem da Matemática. Para isso, foram confeccionadas duas videoaulas sobre a temática Exponencial e transmitidas para alunos de três turmas (SILVA, 2018).

Os sujeitos do estudo são alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual de Pelotas/RS. A análise qualitativa realizada neste estudo de caso utilizou questionários abertos, observações e entrevistas semiestruturadas. A coleta de dados e a análise dos resultados basearam-se em três categorias, são elas: reações ao assistir as videoaulas; aula com vídeo e aula expositiva; e relação professor/aluno (SILVA, 2018).

Os resultados permitiram averiguar que as videoaulas confeccionadas colaboraram para a aprendizagem dos alunos. A autora afirma que por usar tecnologia digital presente no dia a dia dos alunos, as videoaulas foram recursos pedagógicos que reforçaram o conteúdo programático de Exponencial de forma prazerosa. Entretanto, do ponto de vista dos alunos, apesar das videoaulas serem recursos didáticos que contribuem na aprendizagem, sendo uma importante ferramenta para a aprender e revisar conteúdos de forma diferenciada e descontraída, as aulas expositivas, com quadro e caneta, são imprescindíveis. Ainda segundo os alunos, o professor precisa estar presente para tirar dúvidas sobre o que não ficou bem explicado no vídeo (SILVA, 2018).

4.1.2 *Obra 2 - O uso das videoaulas na perspectiva da sala de aula invertida*

Este trabalho buscou entender como o uso de videoaulas sobre o conteúdo de Geometria Espacial, sob a ótica da sala de aula invertida, pode colaborar para o ensino da Matemática (ROZA, 2018).

A pesquisa executada foi de natureza qualitativa e teve como público-alvo um professor de Matemática e alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. A coleta de dados foi realizada através de observações e questionários semiestruturados (ROZA, 2018).

Ao final, pode-se observar que a utilização das videoaulas, na perspectiva da sala de aula invertida, cooperou para a aprendizagem da Matemática. Contudo, a autora do trabalho ressalta a necessidade de planejar e estabelecer critérios bem definidos para selecionar as videoaulas, além de comprometimento dos alunos e professores com a abordagem da sala de aula invertida, facilitando a interação e especialização do conteúdo em sala (ROZA, 2018).

Assim sendo, esta pesquisa assinalou a relevância de utilizar novas estratégias no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, evidenciando o uso de tecnologia digitais. A pesquisa mostra ainda o quanto é importante mudar as atitudes docentes, pois ao motivar e estimular a sala de aula, os alunos podem nela construir o seu próprio conhecimento, tornando-se sujeitos ativos, autônomos e críticos (ROZA, 2018).

4.1.3 Obra 3 - Uma proposta de introdução do aplicativo calculadora gráfica do geogebra para alunos do ensino médio

Este trabalho teve como finalidade apresentar a aplicação de atividades pedagógicas usando o aplicativo “Calculadora Gráfica GeoGebra”, para tanto foram desenvolvidas diversas videoaulas para auxiliar a realização destas atividades (NOGUEIRA, 2019).

O público-alvo desse trabalho foram alunos dos primeiros e terceiros anos de Ensino Médio de duas escolas estaduais do interior do estado de São Paulo. As metodologias utilizadas foram a Resolução de Problemas integrada com a Engenharia Didática. O conteúdo matemático abordado foi a Geometria analítica básica envolvendo pontos e retas (NOGUEIRA, 2019).

Para Nogueira (2019) ter atividades bem preparadas em um ambiente virtual, tendo suporte de videoaulas, podem potencializar o tempo e contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem. O autor destacou ainda que com experiência, o professor já reconhece as dificuldades dos alunos e consegue ajustar as atividade ou mesmo o curso.

Por fim, o uso de diferentes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem foi considerado essencial na medida que os alunos mostraram facilidade em utilizar essas novas tecnologias, transformando-as em aliadas do professor na execução de uma boa aula (NOGUEIRA, 2019).

4.1.4 *Obra 4 - Modelagem Matemática: potencializando a sala de aula invertida*

A pesquisa de Dziadzio (2019) teve como propósito entender em que aspectos a Modelagem Matemática pode favorecer a sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Essa pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou a metodologia de investigação-ação, devido a sua aproximação com o contexto investigativo. O público-alvo dessa pesquisa foram duas turmas de terceiro ano de Ensino Médio de uma escola estadual de Irati/PR. O modelo da sala de aula invertida na perspectiva de conteúdos matemáticos desenvolveu-se através de videoaulas. O autor disponibilizou sete videoaulas com aproximadamente oito minutos de duração cada, com as seguintes temáticas respectivamente (DZIADZIO, 2019, p. 49):

- i) média aritmética simples e média aritmética ponderada para dados isolados;
- ii) média aritmética com dados agrupados em tabela de distribuição de frequência;
- iii) mediana e moda com dados isolados;
- iv) introdução à Matemática Financeira com conceitos de porcentagem, aumento percentual e desconto percentual;
- v) conceito e cálculos de juros;
- vi) sistema de capitalização simples e sistema de capitalização composta;
- vii) conceito matemático de juro com os termos capital, prazo e taxa de juro.

Ao final, o autor analisou os dados coletados de acordo com os seguintes passos: descrição de atividades, fotos, depoimentos e produção dos alunos, que apresentaram uma análise indutiva na relação entre professor e aluno. Os dados apontaram que a Modelagem Matemática favoreceu a sala de aula invertida, com ênfase para a motivação dos alunos na escolha das temáticas de estudo e preparação das situações problemas (DZIADZIO, 2019).

As situações problemas elaboradas pelos alunos definiram os conteúdos matemáticos abordados nesta pesquisa. Cabe ressaltar que não foi seguida uma abordagem linear, ou seja, diferentes conteúdos foram utilizados para a resolução de um mesmo problema. O professor produziu e organizou o material virtual com intuito de resolver as situações propostas pelos alunos. Dziadzio (2019) realçou ainda a autonomia dos alunos, em que os mesmos se apropriaram do papel de protagonista de seu aprendizado, com trabalho coletivo, mas em rimo individual.

4.1.5 Obra 5 - Desenvolvimento de recursos educacionais disponibilizados na WEB

Essa pesquisa realizou uma análise e avaliação da produção de materiais e recursos disponibilizados na internet, que possam ser utilizados por professores no processo de ensino-aprendizagem da Matemática e Física do Ensino Médio e da Estatística do Técnico em Contabilidade (VIÉGAS, 2019).

O autor relatou que dada a incerteza de quais e como usar os materiais e recursos disponíveis na internet, foi importante mostrar, conceituar, testar e propor diferentes alternativas. Videoaulas, transmissões ao vivo, jogos educacionais, planilhas de texto e editores de texto compartilhados são algumas das alternativas apresentadas nesta pesquisa. No que se refere às videoaulas, foco desta revisão de literatura, os conteúdos matemáticos abordados foram Equações exponenciais; Sistemas Lineares com duas equações; e Tetraedro; (VIÉGAS, 2019).

O público-alvo dessa pesquisa de campo foram alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio e do segundo e terceiro período do Técnico em Contabilidade de uma escola técnica estadual de Porto Alegre/RS. Questionários com perguntas abertas e fechadas sobre cada conteúdo de Matemática mencionado foram aplicados aos alunos (VIÉGAS, 2019).

Viégas (2019, p. 86) afirma que “os vídeos do Canal do Professor Viégas no YouTube cujos links eram disponibilizados nas atividades online, foram bastante explorados, já que era necessário que o aluno assistisse antes de responder as questões [...]”, enfatizando a importante contribuição que esse recurso pode ter no processo educacional. Por fim, a análise do questionário concluiu que os resultados foram satisfatórios em relação ao uso dos recursos tecnológicos, pesquisados e testados com os alunos, disponíveis na internet.

4.2 Discussão das obras

O Quadro 2 apresenta um resumo com todos os conteúdos matemáticos utilizados nas obras selecionadas para esta revisão. Além destes conteúdos, há uma divisão por ano escolar (Ensino Médio) que as pesquisas foram executadas. Tal quadro foi classificado de acordo com a ordem resultante da base OASISBR.

Obra analisada	Ensino Médio	Conteúdo	Referência
1ª	1º ano	Exponencial	Silva (2018)
2ª	3º ano	Geometria espacial	Roza (2018)
3ª	1º ano	Geometria analítica	Nogueira (2019)
3ª	3º ano	Geometria analítica	Nogueira (2019)
4ª	3º ano	Estatística	Dziadzio (2019)
4ª	3º ano	Matemática financeira	Dziadzio (2019)
5ª	1º ano	Equações exponenciais	Viégas (2019)
5ª	2º ano	Sistemas lineares com duas equações	Viégas (2019)
5ª	3º ano	Tetraedro	Viégas (2019)

Quadro 2: Resumo das obras selecionadas.

Fonte: Autoria própria.

No Gráfico 1 pode-se perceber que mais de 55% dos conteúdos abordados nas obras investigadas foram direcionadas para o terceiro ano do Ensino do Médio, seguido de aproximadamente 33% para o segundo e cerca de 11% para o primeiro. O nível de maturidade dos alunos, principalmente com relação ao uso de novas tecnologias como videoaulas, podem justificar a escolha dos autores para esse alto percentual no terceiro ano.

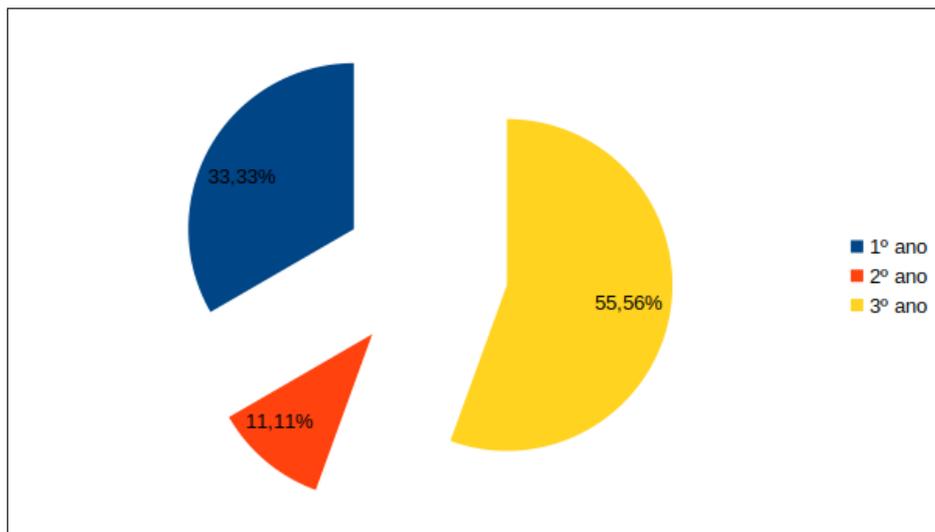


Gráfico 1: Pírculo-alvo das obras selecionadas.

Evidencia-se que todas as cinco obras estudadas neste trabalho foram investigadas em escolas públicas. Para Pereira (2020) a pandemia do COVID-19 tem exposto o desequilíbrio entre o sistema de ensino público e privado brasileiro. O autor aponta a escassez de infraestrutura tecnológica das escolas públicas como um dos fatores responsáveis por essa situação. Entretanto, mesmo diante desse cenário de infraestrutura, todas as pesquisas obtiveram resultados satisfatórios com o uso de videoaulas e diversas outras ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Roza (2018) relatou que todos os alunos investigados em sua pesquisa possuíam acesso à internet em casa, sendo que 90% era através de smartphones, o que pode explicar o êxito dos resultados das obras pesquisadas, porém, sabe-se que essa não é a realidade da maioria dos alunos de escolas públicas brasileiras.

5 | CONCLUSÃO

Pode-se concluir, através desta revisão de literatura, que as videoaulas de diversos conteúdos, mesmo com metodologias distintas como Resolução de problemas e Sala de aula invertida, são utilizadas satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem da Matemática em todos os anos do Ensino Médio.

Constatou-se que todas as obras pesquisadas realizaram suas investigações em escolas públicas e mesmo contando com problemas de infraestrutura tecnológica, obtiveram resultados positivos.

Outra observação importante é que a maior parte do público-alvo, correspondente a mais da metade do total, são alunos do terceiro ano do Ensino Médio, o que pode significar que é mais apropriado trabalhar as novas tecnologias com alunos mais experientes.

Os conteúdos utilizados com êxito nas obras pesquisadas, discriminados por ano, foram: Exponencial (1º); Geometria analítica (1º); Equações exponenciais (1º); Sistemas Lineares com duas equações (2º); Geometria espacial (3º); Geometria analítica (3º); Estatística (3º); Matemática financeira (3º); e Tetraedro (3º). Cabe ressaltar que essa lista não quer dizer que apenas estes conteúdos podem ser trabalhados com videoaulas, mas sim que estes foram testados e considerados exitosos pelos autores das obras investigadas.

Por fim, este trabalho beneficiará professores que busquem utilizar videoaulas no ensino da Matemática, uma vez que apresenta uma lista de conteúdos e seus respectivos anos escolares já avaliados como satisfatórios por outras pesquisas, e motiva o uso de novas tecnologias dentro e fora da sala, modernizando o ambiente escolar e deixando-o mais atrativo para os alunos.

5.1 Trabalhos futuros

Como propostas de novos trabalhos, espera-se criar videoaulas com conteúdos matemáticos não contemplados nas obras pesquisadas e realizar um estudo prático utilizando a metodologia Sala de aula de invertida.

Além disso, pretende-se expandir a busca realizada nesse trabalho para os conteúdos usados no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. B. Utilização de vídeos didáticos nas aulas de Matemática. *In*: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2011, Recife. **XIII CIAEM**. Recife: [s. n.], 2011. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1253/160. Acesso em: 23 dez. 2020.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro - RJ: Grupo Gen - LTC, 2016. *E-book*.
- BRESSAN, R. T. YouTube: intervenções e ativismos. *In*: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2007, Juiz de Fora - MG. **INTERCOM**. Juiz de Fora - MG: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R0040-1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- DZIADZIO, S. J. **Modelagem Matemática: potencializando a sala de aula invertida**. 2019. Mestrado - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1049>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- KAMERS, N. J. **O Youtube como Ferramenta Pedagógica no Ensino de Física**. 2013. Dissertação - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2013. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/nelito_jose_kamers.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 10ªed. Rio de Janeiro: HUCITEC, 2007.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, [s. l.], v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- NOGUEIRA, G. N. **Uma proposta de introdução do aplicativo calculadora gráfica do geogebra para alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12211>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- PEREIRA, C. L. Política Pública de inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena brasileira nos tempos atuais. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 12, p. e8591210393, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10393>
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo (RS): Universidade Feevale, 2013. *E-book*.
- ROCATO, P. S. **As concepções dos professores sobre o uso de vídeos como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem**. 2009. Dissertação - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo - SP, 2009.

ROZA, M. I. **O uso das vídeoaulas na perspectiva da sala de aula invertida**. 2018. Especialização - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Novo Hamburgo - RS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201369>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SILVA, J. A. da. **O potencial pedagógico da videoaula no aprender matemática**. 2018. Dissertação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas - RS, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4574/1/d_2016___Jaqueline.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

VIÉGAS, S. G. P. **Desenvolvimento de recursos educacionais disponibilizados na WEB**. 2019. Especialização - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194948>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CAPÍTULO 14

O USO DE COLEÇÕES ENTOMOLÓGICAS COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE BIOLOGIA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 04/02/2021

Tácia Michelle dos Santos Silva

Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
Teotônio Vilela-AL
<http://lattes.cnpq.br/8011533874564573>

Jadla Higino Vieira

Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
Arapiraca-AL
<http://lattes.cnpq.br/9564418118969007>

RESUMO: Os insetos são invertebrados que possuem importância ecológica e econômica diversa, fazendo parte dos conteúdos abordados na disciplina de biologia do ensino médio e conservados através de caixas entomológicas que servem de subsídio para observação e estudo desses organismos. Desta forma, esse artigo objetivou estudar a construção e a aplicabilidade de coleções entomológicas como recurso didático no ensino de biologia, em uma escola da rede pública estadual, situada no município de Teotônio Vilela – Alagoas. A abordagem seguiu com a matrícula dos alunos na disciplina eletiva “Biologia Interativa”, na qual houve práticas científicas voltadas à coleta, conservação e identificação para constituição de coleções entomológicas. Verificou-se que o estudo dos insetos por meio de coleções entomológicas foi bem aceito pelos estudantes, proporcionando interesse pelo grupo insecta e por outras práticas com material biológico.

PALAVRAS-CHAVE: Insetos, Recurso didático, Ensino.

THE USE OF ENTOMOLOGICAL COLLECTIONS AS A TOOL IN BIOLOGY TEACHING

ABSTRACT: Insects are invertebrates that are important, conserved through entomological boxes that serve as a subsidy for observation and study of organisms. In this way, this article aimed to study the construction and the applicability of entomological collections as didactic resource without teaching of biology, in a state public school located in the municipality of Teotônio Vilela - Alagoas. The approach followed with an enrollment of students in the elective course “Interactive Biology”, in which there are scientific approaches to the collection, conservation and identification for the constitution of entomological collections. It was found that the study of insects through entomological collections to well accepted by students, providing interest by the group of insects and other practices with biological material.

KEYWORDS: Insects, Didactic resource, Teaching.

INTRODUÇÃO

O uso de recursos didáticos como propostas de trabalho na educação básica vem tomando espaço ao longo dos anos e é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem (SILVA et al., 2012) já que vai além do ensino tradicional (RODRIGUEZ;

PAIVA, 2017) e complementa ou substitui o material didático impresso que se constitui em uma das principais mídias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem no Brasil; contudo, é um dos mecanismos didáticos com piores índices nas avaliações discentes (HEINSFELD; PENA, 2017).

Nesse caso, várias estratégias de ensino têm sido utilizadas para facilitar a compreensão e a aprendizagem, bem como a prática docente, como a experimentação, aulas em ambientes externos e o uso de recursos tecnológicos (LIMA; SILVA, 2016); o que condiz com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, já que através do ensino pode-se estimular uma postura crítica que permita avaliar como a sociedade intervém na natureza, visando assim, formar cidadãos mais atuantes e críticos (BRASIL, 1998).

Autores como Baptista e Nascimento (2017), Diedrich et al. (2017) e Ribeiro et al. (2017) avaliam atualmente a dinâmica interacional envolvida na produção de materiais didáticos e como essas intervenções educacionais podem facilitar a aprendizagem dos alunos, tornando as aulas mais interessantes, atraentes e serem base para métodos pedagógicos inovadores.

No que concerne ao ensino de Biologia, tem sido perceptível uma ação mecânica interligada à mera transmissão de conteúdos, dissociados de contextos e significados (BAPTISTA; NASCIMENTO, 2017) e sem abrir espaços para participação mais ativa dos estudantes, através de diálogos e práticas científicas (RIBEIRO et al., 2017).

Desta forma, é importante não privilegiar apenas a memorização, mas promover situações que possibilitem a formação cognitiva através da compreensão de fatos e conceitos fundamentais, além de espaços diferenciados, como a construção de jogos didáticos (MANZKE et al., 2016), modelos tridimensionais (RIBEIRO et al., 2017), recursos informatizados (OLIVEIRA et al. 2013), aulas práticas (MADEIRA; ROSANI, 2015) e coleções biológicas (CORRÊA et al., 2016) e (PEREIRA, 2016).

Nesse contexto, o ensino da classe dos insetos faz parte do conteúdo abordado na matriz curricular para Biologia do ensino médio. Esses organismos são destacados por sua importância ecológica (ZAZYCKIA et al. 2015) e econômica e da saúde (FRIZZAS et al., 2017), e seus estudos são realizados a partir de vários métodos, nos quais se destacam as coleções entomológicas (MUNHOZ et al., 2015) como recurso interativo das aulas (PEREIRA, 2016).

De tal modo, o presente estudo objetivou estudar a construção e a aplicabilidade de coleções entomológicas como recurso didático no ensino de Biologia, em uma escola da rede pública estadual, situada no município de Teotônio Vilela - Alagoas.

DESENVOLVIMENTO

Características do estudo

O estudo qualitativo foi desenvolvido de forma observacional e prática, durante o período de fevereiro a dezembro de 2017, no qual houve a construção da caixa entomológica e para a coleta de dados foi empregado o questionário avaliativo ao final do estudo.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual José Aprígio Brandão Vilela, localizada na cidade de Teotônio Vilela, pertencente à Zona da mata do estado de Alagoas e que possui um corpo discente distribuído em grupos do Ensino Médio, ou seja, 1º, 2º e 3º ano escolar. O município se estende por 297,9 km², possuindo 41 158 habitantes e limitando-se com as cidades de Junqueiro, São Sebastião e Campo Alegre (Figura 1) (IBGE, 2010).

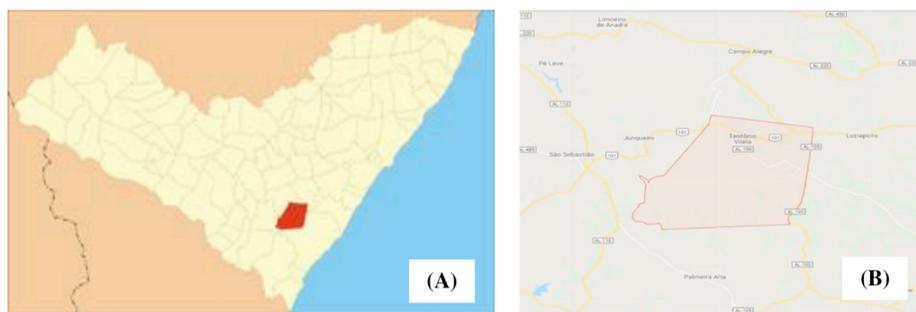


Figura 1: Mapa de Alagoas com destaque para a cidade de Teotônio Vilela (A) e delimitação territorial do município (B)

Fonte: Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 jan. 2018.

Em relação aos dados escolares, observa-se que os maiores números de discentes do município são encontrados no ensino fundamental (Tabela 1), e conseqüentemente há uma demanda maior de docentes para atender esse nível escolar (Tabela 2). Entretanto, o número de matrículas para o ensino médio também possui expressividade, sendo superior quando comparada as matrículas de cidades circunvizinhas (IBGE, 2015).

Nível	Teotônio Vilela	Alagoas	Brasil
Pré-Escolar	1430	812,85	49.165,25
Fundamental	7749	5.233,39	278.253,38
Médio	2670	1.232,81	80.748,81

Tabela 2: Número de matrículas de discentes por nível escolar no município de Teotônio Vilela, no estado de Alagoas e no Brasil.

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Acesso em: 20. jan. 2018.

Nível	Teotônio Vilela	Alagoas	Brasil
Pré-Escolar	95	44,13	3.079,06
Fundamental	388	238,13	15.495,21
Médio	99	67,40	5.697,34

Tabela 3: Número de docentes por nível escolar no município de Teotônio Vilela, no estado de Alagoas e no Brasil.

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Acesso em: 20. jan. 2018.

De tal modo, a Escola Estadual José Aprígio Brandão Vilela é considerada a principal instituição que dispõe desse nível escolar no município. Nesse caso, o âmbito escolar é composto por 15 salas de aula, dispoendo também de laboratórios de ciências, informática, robótica, biblioteca, auditório, salas com multimídias, pátio e refeitório.

Além disso, a escola está localizada entre dois conjuntos habitacionais e possui um entorno que pode ser considerado um laboratório vivo para coletas de material botânico, entomológico e animal que possibilitam o estudo de diversos aspectos biológicos, incluindo as relações ecológicas.

Diante desse cenário, montou-se o projeto em uma matéria eletiva em biologia intitulada, “Biologia Interativa”, na qual os alunos participavam ativamente de diversas atividades que complementavam os estudos teóricos em biologia e propiciava o contato com a flora, fauna e ambiente natural.

Assim, a equipe de estudos matriculada na disciplina eletiva era bem heterogênea composta por alunos de segundo e terceiros anos de turmas diferentes, por este motivo, a primeira etapa da pesquisa foi constituída por estudo do tema em sala de aula utilizando recurso de multimídia para abranger os conhecimentos prévios atrelados às coleções entomológicas. Foram utilizadas bibliografias que tratam do estudo da entomologia como Gallo et al. (2002), porém pode-se destacar também outros trabalhos que trazem uma unidade ou um capítulo sobre coleta e conservação de insetos (GULLAN; CRANSTON, 2008).

Após o estudo das principais características dos insetos foram destacadas técnicas de coletas e preservação do material, bem como a importância de coletas conscientes e a preservação da fauna entomológica, já que o uso de coleções entomológicas no ensino de biologia se configura em material de baixo custo e tem a potencialidade de tornar as aulas mais atraentes e motivadoras (MATOS et al. 2009), entretanto não pode se tornar um modo de exploração dos sistemas biológicas de forma desenfreada (PEREIRA, 2016).

As coletas aconteceram de modo contínuo em áreas do entorno da instituição escolar e com vegetação espontânea (Figura 2) utilizando-se sacos plásticos envelopes de papel à medida que os alunos capturavam os insetos, eles eram guardados em baixa temperatura (Freezer) para conservação dos tecidos até a etapa de secagem e alfinetagem.



Figura 2: Equipe de coleta de material entomológico em área de vegetação espontânea localizada no município de Teotônio Vilela - AL

Fonte: SILVA, T. M. dos, (2017).

Nesse caso, para a conservação dos insetos foi necessário uma estufa de secagem (confeccionada utilizando-se uma caixa de madeira revestida com papel alumínio e contendo oito lâmpadas), onde os insetos foram dispostos de três a quatro dias a depender da conservação dos tecidos de cada espécime (Figura3). Para a etapa de alfinetagem utilizou-se papel isopor (para disposição dos insetos), alfinetes de diversos tamanhos, papel em branco, cola branca e caixa de madeira seguindo as orientações de Gallo et al. (2002) com tampa de vidro e fundo de papel isopor (Figura 4). Essa etapa foi iniciada na sexta semana com grande quantidade de material biológico para identificação.

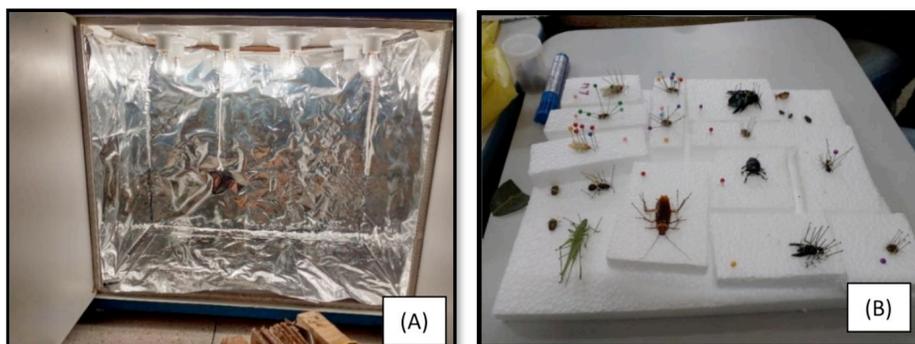


Figura 3: Estufa confeccionada para secagem e conservação dos tecidos pela equipe de trabalho (A), Alfinetagem e disposição dos espécimes de insetos em papel isopor pela equipe de estudantes da presente pesquisa (B).

Fonte: SILVA, T. M. dos, (2017).

Desta forma, foram adicionadas duas etiquetas, a primeira contendo o local e data segundo o aluno que o coletou e a segunda contendo identificação do espécime, ou seja, a ordem, espécie e nome popular. Para isso utilizou-se chaves de identificação e as propostas de alfinetagem contidas no trabalho de Gallo et al. (2002) (Figura 5) e os conhecimentos adquiridos durante as explicações prévias apresentadas aos grupos.

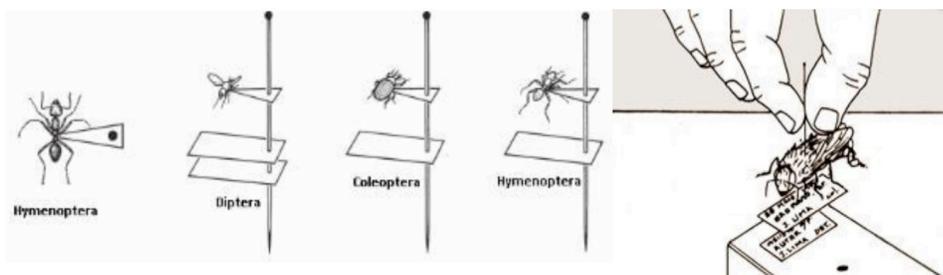


Figura 5: Modelo proposto por Gallo et al. (2002) para alfinetagem e identificação das coleções entomológicas.

Fonte: Gallo et al. (2002).

Posteriormente a caixa foi organizada contendo todos os exemplares entomológicos identificados por etiquetas (Figura 6). A seguir, no dia 1 de junho foi realizada uma apresentação na qual a turma foi dividida em grupos de alunos e houve a explanação sobre conceitos básicos de cada grupo de insetos, sua função e papel ecológico além de sua classificação taxonômica e morfológica, como tipo de aparelho bucal, tipos de pernas, antenas e asas, além da importância ecológica e econômica dos organismos da classe insecta (Figura 7).



Figura 6: Organização (A) e finalização (B) das coleções entomológicas pela equipe de estudantes da presente pesquisa

Fonte: SILVA, T. M. dos, (2017).



Figura 7: Apresentação dos principais aspectos de cada grupo da classe insecta e as respectivas caixas entomológicas pela equipe de estudantes da presente pesquisa para a comunidade escolar da Escola Estadual José Aprígio Brandão Vilela

Fonte: SILVA, T. M. dos, (2017).

Ao final de todo esse processo aplicou-se um novo questionário, que permitiu coletar junto aos estudantes informações a respeito da atividade prática e principalmente de sua visão sobre os insetos e sobre o desenvolvimento das atividades para construção da caixa entomológica.

Vale salientar que durante todo o processo do projeto foi possível perceber que alguns alunos se identificaram mais com o tema a ponto de querer estudar Biologia no ensino superior.

Coleções entomológicas como recurso didático

Recursos didáticos são entendidos como materiais utilizados como auxílio para o ensino do conteúdo proposto permitindo que os alunos aprofundem, apliquem e produzam outros conhecimentos a partir das aulas temáticas (SOUZA, 2007). Nesse sentido, Vasconcelos e Souto (2003) identificam que ao se ensinar ciências ou biologia, é importante promover situações que possibilitem a formação cognitiva através da compreensão de fatos e conceitos fundamentais, além de espaços diferenciados.

Nesse contexto, a caixa entomológica é um subsídio para ministrar aulas sobre a morfologia e ecologia dos insetos, e por este motivo, mostra-se como uma ferramenta dinâmica para o desenvolvimento de conhecimento científico e biológico, satisfazendo a curiosidade dos alunos (MUNHOZ et al., 2015).

De tal modo, quando utilizada como recurso didático durante as aulas da disciplina eletiva, biologia interativa, foi perceptível que a praticidade fornecida pela observação dos espécimes dispostos na caixa, favoreceu a motivação dos alunos que estavam relacionando o conteúdo aprendido nos limites da sala de aula com os espécimes coletados em campo

(Figura 8). Além disso, os discentes vivenciaram e conheceram espécies animais que, certamente, não tinham tido contato até o momento, já que os insetos são um grupo desprezado pela sociedade humana.



Figura 8: Estudo das diversas características dos grupos da classe insecta através de material biológico coletado pelos participantes da pesquisa.

Fonte: SILVA, T. M. dos, (2017).

Quanto à classificação das ordens da Classe Insecta, foram grandes as dificuldades apresentadas pelos estudantes nesta identificação, relacionadas a escrita e compreensão dos nomes dos táxons derivados do latim, observadas durante o desenvolvimento das atividades anteriores e semelhantes aos entraves observados por Munhoz et al. (2015).

Essas questões foram perceptíveis nos relatos registrados durante as etapas de desenvolvimento do projeto. Nesse caso, verifica-se que a curiosidade acerca das características morfológicas dos insetos, antes desconhecidas, foi despertada nos alunos com todas as etapas que se seguiram para a montagem da coleção entomológica. As nomenclaturas consideradas “estranhas” ou “difíceis” não diminuíram o interesse dos alunos sobre o assunto. Justamente por essa condição Diedrich et al. (2017) comentam que faz-se necessário que o professor lance mão de recursos didáticos e linguísticos que possam aproximar os estudantes dos conteúdos abordados e fazê-los refletir sobre sua participação na natureza. Assim, destacam-se os relatos transcritos a seguir:

“Consegui! Consegui! Peguei um Louva-a-Deus! Adulto e grande!! Ele é muito lindo!!Pesquisei sobre ele. Que interessante, pernas anteriores raptatórias, antena filiforme e aparelho bucal mastigador” (Relato 1).

“Antes eu tinha nojo desses insetos ou não dava muito valor. Agora percebo como são interessantes e importantes.” (Relato 2).

“Tem muito mais coisa nesses besouros do que eu imaginava. Veja! Olha as asas dele!” (Relato 3).

Como Malafaia e Rodrigues (2008) apontam a evolução do ensino de biologia tem passado pelas atividades de laboratório, por discussões, simulações, jogos, entre outras experiências, e já se encaminham para a inserção cada vez maior das aulas interativas. Em contrapartida, Carvalho (2000) observa que em muitos casos o ensino de ciências e biologia ainda é reduzido à transmissão de conceitos prontos, mesmo com os estímulos de propostas pedagógicas inovadoras e com o advento acelerado da tecnologia e da consciência ambiental.

Desse modo, quando solicitado aos alunos participantes da pesquisa para descreverem suas experiências com o recurso didático proposto na disciplina, foram identificados os seguintes relatos:

“O projeto é muito interessante produtivo, pois é muito legal poder conhecer e identificar cada tipo de inseto, além de estarmos produzindo materiais que poderão ser usados por outros professores e alunos” (Relato 4).

“Aumentei meus conhecimentos sobre os insetos, examinei de um jeito diferente o comportamento dos insetos, foi algo incrível pra mim” (Relato 5).

“Estou adorando participar desta eletiva, é muito interessante vê as transformações dos seres vivos e a importância ecológica de cada um” (Relato 6).

“É como se fosse um mundo totalmente diferente e interessante, porque eles estão bem no quintal da minha casa e agora percebo como são importantes para tudo” (Relato 7).

A partir dos relatos percebe-se que os discentes consideraram as práticas e o modelo proposto como satisfatório uma vez que foi possível conhecer as características de cada grupo e (Relato 4), o comportamento dos insetos no âmbito da natureza (Relato 5) a importância ecológica desses animais (Relato 6), bem como sua proximidade e como estão encaixados no nosso cotidiano (Relato 7).

Nesse contexto, a utilização de variados recursos didáticos é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem e superar lacunas deixadas pelo ensino tradicional, uma vez que devesse explorar novas metodologias para facilitar e auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem (SILVA et al., 2012).

Rodrigues (2012) comenta que é importante destacar que o ensino baseado apenas em aulas teóricas faz com que os alunos vivenciem de forma passiva o ensino sem estímulo ao desenvolvimento de técnicas e habilidades de observação para uma abordagem mais dinâmica, que compactua com as diretrizes atuais para o ensino de Ciências e Biologia, podendo ser considerados elementos-chave da aprendizagem.

Desta forma, quando os alunos participantes foram questionados sobre a metodologia aplicada nas aulas da disciplina biologia interativa, 100% dos alunos aprovaram o recurso didático utilizado que foi classificado como: Interessante (50%), Inovador (30%) e diferente (20%).

Pode-se entender que o estudo dos insetos por meio de coleções entomológicas foi bem aceito pelos estudantes e proporcionou a curiosidade, uma vez que são animais extremamente bem sucedidos, encontrados em todos os tipos de ecossistemas naturais e modificados, além de sua enorme diversidade, incríveis adaptações a diferentes habitats e diversos padrões de vida diferenciados (PEREIRA et al., 2016).

Autores como Pereira et al. (2016) e Santana (2008) enfatizam a importância da utilização de métodos lúdicos no processo de ensino, possibilitando o desbloqueio dos alunos e maior descontração para melhor interação do grupo, facilitando a aprendizagem. No caso do estudo dos insetos, o uso de coleções entomológicas como estratégia didática também possuiu resultados positivos nos trabalhos de Pereira et al. (2016), Lima et al. (2015) e Munhoz et al. (2015) e Lourindo et al. (2012). Santos e Souto (2011), por sua vez, evidenciaram um avanço cognitivo em 75% dos alunos participantes utilizando aula teórica e aulas práticas com montagem de caixa entomológica. Em todos os trabalhos mencionados esse recurso didático permitiu a vivência da manipulação de material biológico, aumentando a percepção de detalhes e melhorando a capacidade de reconhecimento de um inseto, quando comparado a outros animais.

Nesse sentido, dentre os benefícios da coleção entomológica Danks (1991) cita o reconhecimento de espécies e elaboração de chaves para identificá-las; melhor documentação sobre extinção e alterações de distribuição de espécies; análise e monitoramento em longo prazo de mudanças ambientais, descoberta de novos recursos biológicos; manejo de recursos naturais sustentáveis; entre outros. De acordo com Pereira et al. (2016) as coleções são ainda a base para pesquisas em biodiversidade, sistemática e evolução.

De modo geral, ao longo da pesquisa os alunos participantes compreenderam como esses animais estão presentes no dia-a-dia e reconheceram a importância dos insetos para o equilíbrio dos ecossistemas terrestres, já que desenvolvem atividades que são fundamentais na manutenção da vida.

Houve também destaque para a importância ecológica e econômica dos insetos. Nesse, caso, 90% dos alunos indicaram que os insetos possuíam alto valor na natureza e para os seres humanos por isso, devem ser estudados de forma mais abrangente. 5% afirmaram que possuem um valor médio, enquanto 5% responderam que possuem baixo valor, visto que existem outros animais que possuem maior valor em suas relações ecológicas e nas atividades humanas.

Constatou-se que uma parcela significativa dos alunos participantes compreendeu o papel dos insetos no ambiente e a diversidade de interações que estes realizam com

outros organismos. Lima et al. (2015) ao trabalhar com o mesmo recurso didático, também observou que as atividades promoveram um aprendizado significativo para os alunos, pois possibilitou a interação e o compartilhamento de conhecimentos de diferentes assuntos propostos em sala de aula, através de abordagens práticas e lúdicas conduzindo os alunos a uma melhor forma de compreensão do conteúdo.

Além disso, como material didático para a escola de Educação Básica, as coleções entomológicas podem se configurar em material de baixo custo, com a potencialidade de tornar as aulas mais atraentes e motivadoras, além de contribuir para diminuir as características repulsivas associadas comumente aos insetos (SANTOS e SOUTO 2011), que frequentemente são lembrados apenas como seres causadores de doenças e outros prejuízos (PEREIRA et al., 2016).

Desta forma, com atividades práticas em biologia objetiva-se dotar os indivíduos de condições teóricas e práticas para que utilizem, transformem e compreendam o mundo de forma responsável (SANTOS et al., 2011).

CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que as atividades práticas de coleta, conservação e montagem das caixas entomológicas propiciaram uma demonstração da validade da experimentação científica nas aulas de Biologia, na qual o quadro e o livro didático não são suficientes para explorar os assuntos e obter bons resultados, quanto à aprendizagem, bem como evidenciaram a necessidade de repensar novamente essa prática e complementá-la com os registros de diários de bordo, coletas guiadas, contato com a população, e outros.

Nesse caso, as práticas de intervenção que envolveu o ensino de entomologia através da montagem de caixas entomológicas propiciam um aumento no desempenho dos alunos durante as atividades realizadas, bem como ampliarão a visão sobre a docência, oportunizando situações práticas na escolha e aplicação de diferentes estratégias, já que permitem o exercício de uma docência mais reflexiva, baseada em diagnósticos das dificuldades e oportunidades de acordo com a realidade escolar.

Deste modo, o professor deve estar sempre atento às novas possibilidades metodológicas de ensino o focando na realidade dos estudantes, adaptando estratégias que já foram colocadas em prática, já que metodologias que enfatizam a inserção de atividades com manuseio de materiais biológicos e lúdicos, pode facilitar a apropriação dos conceitos científicos e relacionar teoria e prática de forma mais expressiva.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; NASCIMENTO, Janaina Gelma Alves do. Formação de professores de ciências para o diálogo intercultural: análise de um caso. **Revista Ensaio**, v.19, P. 1-22, 2017.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –. **Conheça cidades e estados do Brasil**: Junqueiro-AI, 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/all/junqueiro/panorama>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

CARVALHO, W. (org). **Biologia**: o professor e a arquitetura do currículo. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.

CORRÊA, Bruno Jan Schramm. Aprendendo botânica no ensino médio por meio de atividades práticas. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 4314- 4324, 2016.

DANKS, H. V. “Regional Collections and the concept of regional centres.” In: **Faber, D. J. Proceedings of 1981 workshop on care and maintenance of natural history collections**. Syllogeus, 196p. 1983.

DIEDRICH, Marlete Sandra; VALÉRIO, Patrícia da Silva; RIGO, Karina de Almeida. A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 17, n. 3, p. 349-359, set./dez. 2017.

FRIZZAS, Marina Regina; OLIVEIRA, Charles Martins de; OMOTO, Celso. Diversity of insects under the effect of Bt maize and insecticides. **Arq. Inst. Biol.**, v.84, p. 1-8, 2017.

GALLO, D. et al. **Entomologia Agrícola**. Piracicaba: FEALQ, 2002.

GULLAN, P. J.; CRANSTON, P. S. **Os insetos**: um resumo de entomologia. 4. ed. São Paulo: Rocca, 2012.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólon; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. **Rev. bras. Estud. pedagog.**,v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017.

LIMA, Kelliane Medeiros de; ARAÚJO, Emanuela Suassuna de; LIMA, Begna Janine da Silva. Coleção entomológica como recurso interativo de aula: uma experiência com alunos da APAE/ Areia. In: II Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Campina Grande, p. 1-6, 2015. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA3_ID2691_14082015110014.pdf> Acesso em: 21 de Nov. 2017.

LIMA, Raquel Rocha; SILVA, Adriano Sales dos Santos. Práticas pedagógicas no ensino de ciências: sentidos narrativos. In: Congresso internacional de pesquisa (auto) biográfica. 7, 2016, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2016. Disponível em: <http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/CV2T_Raquel-Rocha-Lima.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2017.

LOURIDO, Gilcélia Melo. et al. Coleção didática de insetos como ferramenta de ensino e pesquisa no IFAM - campus Parintins. In: VII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas, TO. 2012. **Anais...** Palmas, 2012. Disponível em:<file:///C:/Users/Jadla/Downloads/310-1794-1-PB.pdf> Acesso em: 13 de dez. 2017.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima Rodrigues. Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação. **Ciência & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 1-9, jun. 2008.

MATOS, Cláudia Helena Cysneiros. et al. Utilização de Modelos Didáticos no Ensino de Entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 9, n. 1, p. 19-23, 2009.

MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin; SILVEIRA, Milena dos Santos; LIMA, Johny Soares de. Confecção de caixa entomológica como estratégia de mediação do conhecimento científico no ensino fundamental. In: II Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente(SIPD/ CÂTE-DRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22097_10720.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula Guedes. et al. A importância do uso de recursos informatizados no processo de ensino - aprendizagem de biologia In: XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência, 2013, Universidade do Vale do Paraíba, **Anais...** 2013. Disponível em:< http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0552_0521_01.pdf> Acesso em: 04 de nov. 2017.

PEREIRA, Adriana Couto. O uso de coleções entomológicas como ferramenta de ensino na educação básica no Brasil. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 4437- 4448, 2016.

RODRIGUES, Renata Ferreira. O uso de modelagens representativas como estratégia didática no ensino da genética: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 2, p. 53-66, ago. 2012. ISSN 1982-2413.

RODRIGUEZ, Jesús Rodríguez; PAIVA, Margarida Delgado. Dificuldades de aprendizagem nos manuais e materiais didáticos em Portugal. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 3, p. 765-784, jul./set., 2017.

RIBEIRO, Greicy Kelle D. et al. A importância da produção de materiais didáticos no ensino de biologia. In: II Simpósio Estadual de Ensino Pesquisa e Extensão da FBJ, II Encontro Institucional do PROUPE/ FBJ e III Encontro Institucional do Pibid/FBJ. **Anais...** 2017. Disponível em:<<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/39433.pdf>> Acesso em: 04 de nov. 2017.

SANTANA, Eliana Moraes de; REZENDE, Daisy de Brito. **Influência de Atividades Lúdicas na Aprendizagem de Conceitos Químicos**. Disponível em:< http://www.seneptcefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo4.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

SANTOS, Aline Coêlho dos. et al. A importância do ensino de ciências na percepção de alunos de escolas da rede pública municipal de Criciúma – SC. **Revista UNIVAP**, São José dos Campos, v. 17, n. 30, p. 68-80, dez. 2011.

SANTOS, D. C. e SOUTO, L. S. Coleção entomológica como ferramenta facilitadora para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. **Scientia Plena**, v. 7, n. 5, p 1-8, 2011.

SILVA, Maria do Amparo dos Santos. et al. Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí -Congresso norte e nordeste de pesquisa e inovação, 7. 2012, Palmas, **Anais...** Palmas, 2012. Disponível em: <<http://propi.iftto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>>. Acesso em: 04 de nov. 2017.

SOARES, Raquel Madeira¹; BAIOTTO, Cléia, Rosani. Aulas práticas de biologia: suas aplicações e o contraponto desta prática. **Revista di@logus**, v. 4, n. 2, p. 53-68, 2015.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: encontro de pesquisa em educação, 1, Jornada de prática de ensino, 4, Semana de pedagogia da uem, 13: "infancia e praticas educativas". **Anais...** Maringá, p. 110-114, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2017.

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, n.1, p. 93-104. 2003.

ZAZYCKIA, L. C. F. et al. Biology and fertility life table of *Eriopis connexa*, *Harmonia axyridis* and *Olla v-nigrum* (Coleoptera: Coccinellidae). **Braz. J. Biol.**, v. 75, n. 4, p. 969-973, 2015.

PROJETO CINE-EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM BASE NO DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 17/02/2021

Wanessa Gorri de Oliveira

Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de
Campo Mourão, Colegiado de Pedagogia
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2102079390585757>

Nathalia Milioli

Escola Municipal Professora Irene Mendes
Alves Pereira
Engenheiro Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6599384649227952>

Divania Luiza Rodrigues

Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de
Campo Mourão, Colegiado de Pedagogia
Campo Mourão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7170935324820591>

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo central de expor a experiência de um trabalho de educação desenvolvido com base no documentário brasileiro “Pro Dia Nascer Feliz” (2006), dirigido por João Jardim. Essa experiência integrou o Projeto Cine-Educação – projeto vinculado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, *Campus* de Campo Mourão/PR – de que um dos focos consiste em utilizar filmes/documentários como recursos pedagógicos na formação de professores. O mencionado documentário, por tratar das angústias e das inquietações dos adolescentes e dos jovens, em especial por

tratar da maneira como eles se relacionam com a escola, possibilitou reflexões acerca da realidade dos jovens brasileiros de diversos estados e de diferentes classes sociais, bem como acerca de uma suposta “igualdade” nas condições de acesso e de permanência na escola a que são submetidos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Cine-Educação, Formação de professores, Escola, Igualdade.

CINE-EDUCATION PROJECT: AN EXPERIENCE BASED ON THE DOCUMENTARY “PRO DIA NASCER FELIZ”

ABSTRACT: This article has as its main objective of exposing the experience of an educational work developed based on the Brazilian documentary “Pro Dia Nascer Feliz” (2006), directed by João Jardim. This experience was part of the Cine-Education Project - a project linked to the Collegiate of Pedagogy at the State University of Paraná - Unespar, Campus of Campo Mourão / PR - one of its focuses is to use films / documentaries as pedagogical resources in teacher training. The aforementioned documentary, since it deals with anxieties and concerns of adolescents and young people, especially because it deals with the way they relate to the school, made it possible to reflect on the reality of young Brazilians from different states and different social classes, as well as about a supposed “equality” in the conditions of access and permanence in the school to which they are submitted.

KEYWORDS: Cine-Education Project, Teacher training, School, Equality.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo central de expor a experiência de um trabalho desenvolvido com base no documentário brasileiro intitulado “Pro Dia Nascer Feliz” (2006), dirigido por João Jardim. O respectivo trabalho integrou o Projeto Cine-Educação, projeto vinculado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Campo Mourão/PR. Esse projeto, por meio do cinema, disponibiliza títulos de filmes/documentários capazes de instigar a reflexão sobre a educação, relacionando-a com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Esse documentário “Pro Dia Nascer Feliz” foi selecionado pelo potencial de sua narrativa, por ser capaz de fomentar reflexões sobre a educação escolar brasileira, assim como de ampliar a interpretação do gênero documentário como pertencente a um projeto específico de cinema que permite acessar menos a realidade em si e muito mais a relação entre o autor do filme e os personagens, pois, sua elaboração consiste numa intervenção na realidade (PENAFRIA, 2004).

Fruto de uma autoria, de personagens específicos e de uma intervenção na realidade, a função de um documentário junto aos expectadores se diferencia, por exemplo, da função de uma ficção. A função da ficção é auxiliar tanto o desenvolvimento da linguagem cinematográfica quanto a forma como os sujeitos olham e questionam o mundo. Por sua vez, a função de um documentário é mais inevitável. Ao exibi-lo, emergem temas capazes de se vincular, num grau maior, às experiências vividas pelos espectadores (PENAFRIA, 2004).

Para expor aspectos da experiência vivida durante o planejamento, a exibição, a mediação dos debates e as reflexões propiciadas pelo Projeto Cine-Educação, a narrativa será perfilada pelo potencial apresentado pelo documentário “Pro Dia Nascer Feliz” aos participantes, durante a sessão, a respeito da realidade da educação brasileira sob o prisma das diferenças de acesso e a permanência na escola de alunos provenientes de classes sociais distintas. Essas diferenças autorizam o levantamento de uma problematização para balizar a escrita desse artigo: – Como a suposta “igualdade” de acesso e permanência na escola foi interpretada pelos participantes da sessão?

Com intento de responder a essa problematização, o artigo, em sua primeira seção, abordará as características centrais do trabalho proposto pelo projeto Cine-Educação. Posteriormente, demonstrará como se deu o planejamento das ações para a organização, a exibição, a mediação dos debates e as reflexões “provocadas” nos participantes pela via do documentário “Pro Dia Nascer Feliz”. Por fim, serão apresentadas algumas considerações finais convergentes ao potencial desse documentário em suscitar leituras da realidade educacional brasileira.

2 | OS ASPECTOS CONSTITUTIVOS DO PROJETO CINE-EDUCAÇÃO

O Projeto Cine-Educação, vinculado ao colegiado de Pedagogia da Unespar, *Campus* de Campo Mourão/PR, desenvolve ações desde o ano de 2015. Estabelece como o público-alvo estudantes de licenciaturas, estudantes e professores da educação básica, egressos, idosos e comunidade externa.

Esse projeto entende que uma das possibilidades de interpretar os vínculos entre cinema e educação conflui para a perspectiva de Duarte (2002). Para a autora, várias concepções que circulam em nossa cultura, por exemplo, sobre o amor romântico, possuem como referência as significações originadas das relações elaboradas entre espectadores de filmes.

Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (DUARTE, 2002, p. 19).

Se os filmes contribuem para a forma como os sujeitos constroem saberes, visões, identidades, dentre outros, então há de se perceber a relevância do cinema ao campo educacional e buscar explorar a natureza pedagógica contida no cinema com intento de contribuir para a ampliação da compreensão e da reflexão de temáticas afetas ao campo educacional, mediante ações planejadas e atreladas a uma finalidade.

Dessa forma, esse projeto, coordenado pela professora Dra. Divania Luiza Rodrigues, propõe a exibição de filmes relacionados ao campo da educação e articulados aos seis ciclos temáticos que o compõe: i) políticas educacionais, gestão da escola, infância e educação infantil; ii) leitura, literatura e cinema; iii) envelhecimento humano; iv) educação especial; v) gênero e sexualidade; e vi) ciclo livre (a ser composto por indicações). Cada ciclo temático é coordenado por um professor do Colegiado de Pedagogia da Unespar, *Campus* de Campo Mourão/PR.

O planejamento dos ciclos temáticos e das respectivas sessões exige encontros para discussões teóricas, estudo da linguagem cinematográfica, escolha e preparação dos debatedores/mediadores, que poderão ser também alunos da graduação envolvidos no projeto ou em práticas de estágio. A sugestão é que seja planejada uma sessão de filme por mês, sendo que as três primeiras semanas serão dedicadas ao estudo e à organização e a última à exibição e à discussão. Assim, portanto, os momentos efetivos de exibição e de discussão dos filmes ocorrerão uma vez por mês, em horário matutino, vespertino ou noturno e com duração de 4 horas.

As sessões são divulgadas na página da Unespar, *Campus* de Campo Mourão/PR, em redes sociais, em WhatsApp e pela exposição, nos murais da instituição, dos cartazes elaborados sob orientação das coordenadoras dos ciclos temáticos. Segue um exemplo de cartaz utilizado para a divulgação de uma das sessões:



Imagem 1- Cartaz do Projeto Cine-Educação

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Para a divulgação, como exemplificado pela Imagem 1, apresenta-se o título do filme e seu ano de divulgação, a direção, a data da sessão, o local de realização da sessão, a indicação de que a atividade é gratuita e que gera 4 horas de certificação e orientações para a realização das inscrições (isso não impede que os participantes façam inscrições no dia da sessão).

Após o planejamento, a metodologia utilizada nos dias das sessões envolve as seguintes etapas: i) preparação: momento em que se contextualiza o filme e se instiga o espectador; ii) exibição: em ambiente próprio (cinema) ou ambiente aproximado para a exibição do filme selecionado; iii) debate: momento em que o(s) debatedor(es)/mediador(es) conduz(em) a discussão temática; e iii) indicação de leitura complementar.

Ademais, o referido projeto parte da premissa de que os filmes estabelecem uma relação com as nossas memórias, evocando lembranças, objetos, canções que marcaram as nossas vidas, ou que relembrem uma experiência corriqueira, porém fundamental para sonhar e perceber outros mundos, ou mesmo fazer sentido para o nosso mundo. As atividades propostas proporcionam, aos participantes, oportunidades de ampliação do conhecimento pela via das artes visuais, nesse caso, o cinema. Especificamente, para os docentes participantes e para os acadêmicos das licenciaturas, as atividades permitem pensar o uso do cinema como metodologia e recurso didático em sala de aula, incrementando a sua prática docente.

Desse modo, as atividades propostas pelo Projeto Cine-Educação, como as que serão narradas com base no documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, podem produzir o enriquecimento das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

3 I DO PLANEJAMENTO ÀS REFLEXÕES GERADAS PELO DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

Iniciou-se o planejamento das ações de modo a propiciar um melhor aproveitamento por parte dos participantes. Menegolla e Sant’Anna (1999) afirmam que o ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Por esse motivo, o planejamento é considerado uma exigência, por ser um ato de pensar sobre o que é possível e viável fazer. Nesse caso, o planejamento das ações exigiu leituras prévias e a análise do documentário pelas debatedoras /mediadoras.

A análise do documentário amparou-se na análise de conteúdo. Penafria (2009) esclarece que esse tipo de análise interpreta o filme como um relato e leva em consideração seu tema. A análise do conteúdo, portanto, permitiu interpretação da temática central do documentário.

Assim, pode-se dizer que o documentário brasileiro “Pro Dia Nascer Feliz”, com duração de 88 minutos, filmado nos Estados de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, e realizado com a direção de João Jardim, trata das angústias e das inquietações dos adolescentes e jovens e de como eles se relacionam com a escola. Foram ouvidos sujeitos desde uma das escolas públicas mais pobres do Brasil, localizada em Manari, Pernambuco, a uma escola particular, no Alto de Pinheiros, em São Paulo.

O documentário retrata visões e condições distintas de acesso e de permanência na escola, com destaque para aquelas visões construídas pelos alunos, pelos professores e/ou pelos profissionais vinculados diretamente com determinada instituição escolar e pelos familiares dos estudantes. Assim, o documentário apresenta aspectos que perpassam o sistema educacional brasileiro e delineia diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e educacionais, bem como diferenciações de acesso e de permanência na escola.

Após a análise do conteúdo do documentário estabeleceu-se o objetivo para intermediar o debate/mediação, a saber: “Perceber a suposta ‘igualdade’ de acesso à e de permanência na escola de adolescentes e jovens brasileiros provenientes de diferentes estados da federação e de diferentes classes sociais”.

Traçado esse objetivo, o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), intitulado “Situação da Adolescência Brasileira 2011: o direito de ser adolescente” (BRASIL, 2011), que trata sobre como enfrentar vulnerabilidades e desigualdades para realizar direitos, foi disponibilizado, antecipadamente, aos participantes da sessão com o intento de nortear o debate após a exibição do documentário, baseado no objetivo elencado e nas demais questões que pudessem ser levantadas pelos participantes.

No dia da sessão compareceram 97 participantes, sendo a maior parte deles alunos do Curso de Formação de Docentes em nível médio. No início da sessão (etapa da preparação) apresentou-se a sinopse do documentário, a direção, duração, elenco, ano de lançamento, gênero e nacionalidade. Essas são informações fundamentais aos

participantes para uma familiarização com o documentário antes de a ele assistir. Na sequência, a seguinte imagem foi exposta aos participantes para que refletissem sobre o sistema educacional brasileiro:



Imagem 2: Uma representação do sistema educacional brasileiro

Fonte: <<http://4.bp.blogspot.com/-oellk862gbQ/UEESOaYjfUI/AAAAAAAAALk/9eArNasCgUg/s1600/Avalia%C3%A7%C3%A3o++Sistema+educacional+brasileiro.jpg>>.

A Imagem 2 sugere uma representação do sistema de ensino brasileiro – sistema injusto e desigual. Essa linguagem metafórica da imagem pode denotar a desigualdade existente nos processos de acesso e de permanência na escola, pois uniformiza os educandos como portadores das mesmas condições de inserção na escola, assim como de permanência nela. Sustentando-se na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), pode-se dizer que existe um processo de reprodução da cultura dominante por meio do sistema de ensino. Essa reprodução da cultura dominante, pela via do poder simbólico, reproduz gradativamente as relações de força presentes na sociedade.

A exposição da Imagem 2 aos participantes intencionou “provocar” o processo de debate/mediação, encaminhado posteriormente. Os participantes observaram a imagem e não se pronunciaram sobre o seu conteúdo, porém ficou notável a postura reflexiva de muitos participantes. Na sequência, o documentário foi exibido.

Durante a exibição, os participantes esboçaram reações como risos durante algumas falas de Dêvison Douglas, 16 anos, do Colégio Estadual Guadalajara, de Duque de Caxias,

Rio de Janeiro, e admiração como na cena da aluna que escrevia poemas, Valéria, de 16 anos, da Escola Dias de Lima, de Inajá, Pernambuco. No geral, os participantes interagiram com o conteúdo veiculado.

Para o início do debate, após a exibição, foram apresentadas as seguintes perguntas aos participantes – essas relacionadas com o conteúdo da Imagem 2: —*Que papel tem a escola na vida do jovem/adolescente? —É o mesmo papel para os sujeitos das diversas classes sociais?*

No início do debate, destacou-se como a situação de pobreza de Valéria, de 16 anos, da Escola Dias de Lima, de Inajá/PE influenciou a percepção dos professores em relação à sua capacidade de produzir poemas. No depoimento da aluna ficou explicitado que, devido à sua condição social de pobreza e padrão de ensino da escola, os seus poemas eram considerados plágios. Os participantes apresentaram um posicionamento de descontentamento diante dessa questão.

Por que será? Será porque a escola destinada aos pobres é para acolhê-los e negar-lhes o ensino dos conhecimentos científicos e culturais – parafraseando Libâneo (2012); será porque tentar “matar” a sensibilidade e o desenvolvimento da aluna foi a alternativa viável ao invés de investir tempo com sua aprendizagem; será porque muitos educadores nivelam a capacidade intelectual de seus alunos por aquilo que os pais possuem financeiramente; será porque a realidade das escolas periféricas é árdua e difícil. Nesse universo escolar de adolescentes e jovens, um fator é certo: negar o ensino, o desenvolvimento das capacidades e coagir de alguma forma os alunos – mais especificamente os pobres e os expropriados dos saberes científicos e culturais – é um ato de violência, de violência simbólica que reproduz as diferenças entre os possuem capital material e cultural e os que não possuem (LIBÂNEO, 2012; BOURDIEU, PASSERON, 2014).

Em relação à pobreza, realidade da maioria dos personagens do documentário, o documento “Situação da Adolescência no Brasil” (BRASIL, 2011) apresenta que:

A pobreza nega aos adolescentes seus direitos. Ela representa uma situação de vulnerabilidade que potencializa outras vulnerabilidades. Torna mais frágil o que poderiam ser ambientes de proteção e segurança de meninos e meninas, aumenta os riscos de abuso e exploração. (BRASIL, 2011, p. 27).

Se a pobreza gera vulnerabilidade, certamente os alunos das escolas periféricas não estão protegidos das circunstâncias capazes de estimular/facilitar o uso de drogas. Por assim ser, a questão do uso de drogas trazida pelo documentário foi citada no debate e articulada com a percepção de que os alunos das escolas periféricas são mais vulneráveis ao uso de drogas. No filme, a maioria das escolas retratadas sofria com esse problema. No debate, os participantes afirmaram que comumente observam pessoas tentando aliciar adolescentes nas mediações da escola e que esse problema deveria ter mais atenção por parte das autoridades:

[...] em 2005, 54,2% dos brasileiros entre 12 e 17 anos de 108 cidades com mais de 200 mil habitantes do Brasil afirmaram ter feito uso de álcool; e, em 15,2% havia prevalência de uso de tabaco, pelo menos uma vez na vida. Em relação às drogas ilícitas, na mesma faixa etária, 4,1% afirmaram ter usado maconha; 3,4%, solventes; e 0,5%, cocaína, pelo menos uma vez na vida. (BRASIL, 2011, p. 47).

Esses números preocupam, uma vez que o uso de drogas na adolescência pode ser o principal motivo para o uso de drogas na vida adulta. Os participantes elencaram que é um problema que precisa ser combatido para que as pessoas se conscientizem dos riscos do uso de drogas.

O ponto culminante do debate baseou-se em uma cena do documentário. A cena mostra Cissa, de 16 anos, estudante de uma escola particular de elite de São Paulo, sendo entrevistada. Cissa expõe, emocionada e angustiada, que, por dedicar-se muito aos estudos durante o ano letivo, menos meninos se interessaram por ela e que havia ficado apenas com um menino durante o ano todo. Questiona a si própria se “não estava sendo muito mulher”. Tal questionamento é seguido do esclarecimento de que não queria ser vista como uma menina que só estuda. Ao contrário, afirma ter uma vida para além dos estudos – citou como parte integrante de sua vida as atividades de natação e de yoga. Quando questionada sobre qual a área de interesse no ensino superior, apontou engenharia ou medicina. Cabe salientar que, ao final do documentário, uma nota exposta esclareceu que Cissa estava cursando Engenharia na Universidade de São Paulo (USP).

Os participantes pontuaram a diferença entre a aluna Cissa e os demais entrevistados das escolas periféricas. Enquanto que nas escolas periféricas a preocupação dos alunos e das alunas é se terão o que comer, ou mesmo se chegarão vivos em casa, na escola de classe média e alta, a angústia maior de Cissa pairava sobre a quantidade de meninos interessados nela. Apontou-se o “futuro” no ensino superior de elite “garantido” a essa entrevistada em oposição às condições de continuidade dos estudos dos alunos desprovidos do mínimo para a subsistência, que, inclusive, param de estudar e começam a trabalhar.

Os participantes afirmaram haver uma falsa igualdade nos processos de acesso e de permanência na escola, pois os sujeitos provenientes das classes sociais mais altas possuem maiores e melhores condições de sucesso escolar, profissional e pessoal.

Tais afirmativas dos participantes confluem para a perspectiva disseminada por Boudieu e Passeron (2014). Para os autores há desigualdades no êxito escolar dos alunos provenientes de classes sociais diferentes. O *habitus* adquirido pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelos pais é um pré-requisito para a continuidade da reprodução social por intermédio do *habitus* desenvolvido pelo trabalho pedagógico escolar. A escola constitui-se, então, como espaço peculiar para a reprodução social existente.

As distinções nas condições de acesso e de permanência na escola se vinculam diretamente com a classe social dos alunos. Cissa teve condições devido à sua condição

material, de investir seu capital cultural acumulado em um curso de Engenharia da USP (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Em contrapartida, os alunos das classes menos favorecidas, na maioria das vezes, sequer conseguem inserção no universo universitário.

Ademais, durante o debate, o assunto pertinente foi relativo às diferenças sociais, econômicas e culturais e dos seus desdobramentos nos processos de acesso e de permanência na escola. Para encerrar a sessão, reafirmou-se a indicação da leitura do Relatório “Situação da Adolescência Brasileira 2011: o direito de ser adolescente” (BRASIL, 2011), recomendação que fora feita antecipadamente aos participantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os olhares e as leituras intermediadas pelo documentário “Pro Dia Nascer Feliz” foram bem diversificadas. Como qualquer ação educacional planejada requer um objetivo claro, priorizou-se “ler” aspectos da realidade da educação brasileira com o objetivo de perceber as diferenças de acesso à escola e de permanência na escola de alunos de distintas classes sociais.

Essas diferenças, embora atenuadas muitas vezes, não levam em consideração as reais condições materiais dos sujeitos, não levam em consideração as condições oferecidas pelo poder público na manutenção das instituições escolares públicas que deveriam apresentar o mínimo para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Ao omitir essas e outras diferenças, corre-se o risco eminente de proferir discursos que culpam os sujeitos pelo “insucesso” escolar e pessoal e, ainda mais, negligenciar direitos e propor “fórmulas” incapazes de solucionar as reais causas das diferenças de acesso e de permanência na escola, supondo existir uma “igualdade” que, na realidade, não existe.

No decorrer da introdução deste artigo essa problematização foi levantada: –Como a suposta “igualdade” de acesso à e de permanência na escola foi interpretada pelos participantes da sessão? Essa problematização pode agora ser respondida, ao menos parcialmente.

Os participantes da sessão apontaram aspectos centrais e demarcadores da suposta “igualdade”. Identificaram a diferença da estrutura oferecida pelo Estado para as escolas sob sua responsabilidade; identificaram a precariedade e as condições de quem entra e estuda nas escolas públicas e notaram o quanto uma escola privada, como a retratada pelo documentário, apresenta condições de acesso e permanência distintas daquelas das escolas periféricas.

Pode-se afirmar que os participantes refletiram a respeito do quão distante se encontra a sociedade brasileira de possibilitar igualdade de entrar e de estudar nas escolas públicas. Infelizmente, os alunos que possuem condições materiais significativas, cujos pais podem pagar uma escola de qualidade, terão maiores condições de ocupar as vagas das grandes universidades brasileiras. Em contrapartida, os alunos desprovidos de condições

materiais, nessa idade, entre estudar e trabalhar, optam, quase sempre, pelo trabalho, por lhes oferecer o mínimo para sobrevivência.

Inúmeras são as formas de refletir sobre a educação brasileira. Certamente a forma que articula cinema e educação, como essa representada pelo projeto Cine-Educação, permite utilizar a linguagem própria do cinema, rica, capaz de sensibilizar, de instigar reflexões, para esmiuçar temáticas emergentes e fundamentais em torno da educação. Por isso, o rigor, o planejamento, o diálogo dos educadores com o campo do conhecimento do cinema, o saber mediar, ouvir e conduzir processos analíticos e reflexivos apresenta-se como um desafio.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **O direito de ser adolescente**. Brasília, DF: Unicef, 2011.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

JARDIN, J. **Pro dia nascer feliz**. [Documentário] Direção de João Jardim. Brasil, 2006. 88 min.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** Como planejar? Currículo – Área – Aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PENAFRIA, Manuela. O documentarismo do cinema. *Ícone*, Ano 6, nº 7, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, p. 59-72, 2004.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes - conceitos e metodologia(s). In: VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009. **Anais eletrônicos...** Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf>.

A PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL E AS TIC NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Vera Regina de Aquino Vieira

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Professora aposentada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC)

Myrian Vasques Oyarzabal

Doutora no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC)

Paula Balbis Garcia

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC)

RESUMO: O objetivo deste trabalho é compartilhar parte dos resultados de nossa pesquisa sobre a elaboração de materiais didáticos e atividades online, no contexto da disciplina Língua e Ensino III, do Curso de Letras Espanhol a Distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, no último semestre do curso, 2015.1. Com esta pesquisa, a partir de uma abordagem crítica, foi possível avaliar, refletir e propor a reflexão sobre a adaptação de atividades para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira, com base na experiência individual e coletiva do discente, durante o seu processo de ensino e aprendizagem na licenciatura. As atividades propostas na disciplina objetivavam promover as capacidades e as estratégias (meta) cognitivas durante o processo de ressignificação

dos conteúdos revisitados, dando ênfase à importância dos conhecimentos prévios de cada sujeito, que tal conhecimento é diferenciado e que, sendo assim, os resultados obtidos também serão diferenciados e, por esta razão, mais ricos e cheios de significados. Para fins deste trabalho, foram selecionadas quatro atividades adaptadas pelos estudantes para a Atividade Obrigatória 4 - Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o Ensino de Línguas, de modo que contemplassem recursos relacionados à produção escrita e oral. Como resultado, observou-se a criticidade na escolha das atividades e também a evolução de estratégias metodológicas na ressignificação das atividades, além de recursos básicos e também inovadores para o desenvolvimento das tarefas propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino–aprendizagem, Língua Estrangeira, Atividades online, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Educação a Distância.

ABSTRACT: The objective of this work is to share part of the results of our research on the development of teaching materials and online activities in the context of the Language and Teaching III course of the Spanish Distance Learning Program, at Universidade Federal de Santa Catarina, during the last semester of the program, in 2015. This research made it possible to evaluate, reflect and propose a reflection on the adaptation of activities for the teaching of Spanish as a Foreign Language from a critical approach, based on the individual and collective experience of the student, during his/her teaching process and undergraduate learning. The activities proposed in the course aimed to

develop cognitive skills and (meta)strategies during the process of reframing the revisited topics, emphasizing the importance of each student's prior knowledge, that such knowledge is differentiated and that the results obtained will therefore also be differentiated and for this reason, richer and full of meaning. For the purposes of this work, four activities selected by students for Mandatory Activity 4 – Information and Communication Technologies (ICT) and Language Teaching – were selected, in order to include resources related to written and oral production. As a result, there was a criticality in the choice of activities and also the evolution of methodological strategies in the reframing of activities, in addition to basic and also innovative resources for the development of the proposed tasks.

KEYWORDS: Teaching-learning, Foreign language, Online activities, Virtual learning environment, Distance Education.

INTRODUÇÃO

Vivemos um processo de transformação social e cultural de grande impacto, e sabemos que essas mudanças colocam em xeque os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, obrigando-nos a fazer discussões e a rever certos padrões, uma vez que as novas tecnologias ampliam, consideravelmente, o acesso ao conhecimento e provocam uma inexorável mudança nas formas tradicionais de comunicação e difusão do conhecimento. De fato, os instrumentos de formação, disponíveis graças às novas tecnologias, possibilitam a aquisição do conhecimento e de competências fora das esferas educativas tradicionais, já que a informação passa a ser vislumbrada a partir do desenvolvimento de um sistema educativo amplo, aberto e repleto de potencialidades.

Nesse sentido, as novas formas de ensino e aprendizagem, como é a proposta da educação por meio de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA), seja na modalidade presencial ou a distância, têm como requisito a permanente atualização dos modelos de educação, inovando os conteúdos das disciplinas, reorganizando os currículos, propondo novas diretrizes e implementando um novo olhar e fazer pedagógicos com vistas a formar profissionais críticos e em permanente reflexão sobre o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Entretanto, cabe salientar que a formação de professores de línguas, na modalidade a distância, enfrenta alguns desafios a mais, uma vez que as leis, os documentos institucionais, pautam-se na educação presencial e tradicional. Por exemplo, as disciplinas de Prática de Ensino ou Estágio Obrigatório Supervisionado, se realizam em escolas físicas, 100% presenciais, com poucos recursos para trabalhos online. Isto requer muita reflexão e critério por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as TIC já estão completamente inseridas nas práticas sociais, o que facilita, em muito, novas propostas de atividades e objetos de aprendizagem. No entanto, a educação como um todo, a escola e sua estrutura não acompanham com a mesma velocidade a revolução tecnológica, dificultando o desenvolvimento e a implantação de um trabalho mais acorde com seu tempo.

A APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS

A revolução digital em que vivemos envolve não apenas novas formas de comunicação. Na verdade, as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos obrigam a repensar todo o processo de criação e de gestão de conhecimentos, uma vez que o educador, querendo ou não, se vê inserido em um ambiente de constantes mudanças e precisa aliar-se a elas para estar *up to date* com seu tempo e com a expectativa de quem se insere no circuito educacional.

O ambiente virtual de ensino aprendizagem (AVEA) é o local criado para disponibilizarmos o material referente às disciplinas, suas atualizações e ampliações. Esses ambientes se transformam em verdadeiras “salas de aula”, frequentadas por professores, tutores e alunos, sendo várias as modalidades de trabalho possíveis e os recursos disponíveis: uma sala para chat, onde os usuários conversam e trocam informações; um fórum virtual, onde acontecem discussões online; um mural, onde são colocadas notícias ou informes; uma biblioteca virtual, onde o professor expõe exercícios para os alunos resolverem com textos complementares ao material didático. São ferramentas que ensinam o contato com o tutor e com os demais sujeitos participantes e têm a finalidade de propiciar a interação e a permanente troca de informações.

O AVEA permite, ainda, o desenvolvimento de exercícios de aprendizagem, as tarefas, que servem como atividades individuais ou coletivas, com o propósito de acompanhar o desenvolvimento do aluno no universo dos conteúdos abordados nas disciplinas e seu aprendizado. Os prazos de execução dessas tarefas, previamente fixados, devem ser rigorosamente cumpridos, exigindo de todos disciplina e comprometimento.

Acreditamos que o uso de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem é uma forte alternativa para motivar o aluno e tornar as aulas presenciais mais dinâmicas e interessantes. Porém, sua adoção e êxito, como suporte ao ensino presencial, dependem da existência de infraestrutura adequada e de uma proposta pedagógica eficiente, fatores primordiais na promoção e melhoria significativas do processo.

Ao pensarmos em material didático para cursos on-line, é necessário primeiro pensar na construção de um projeto educativo. Segundo Vygotsky (1991), a educação deve ser concebida como prática social, que acontece na e da relação entre sujeitos historicamente situados e que é a partir dessas relações, que se constroem sentidos que interferirão diretamente na vida das pessoas e na vida social. Ressalta o autor que o aprendizado ocorre com a ajuda de uma pessoa – professor ou não – cujo conhecimento seja maior do que o do aprendiz, que será assistido até que não necessite mais de ajuda. Portanto, a tecnologia quando usada em sintonia com o planejamento promove significativa assistência e promove a autonomia do aprendiz.

O contexto social, a interação e a mediação são para Vygotsky (1991) os elementos primordiais na concepção de educação, sobretudo na vertente sociointeracionista. De

acordo com essa perspectiva, a interação mediada pela linguagem sempre ocorre em um determinado lugar social e certo momento da história, sendo imprescindível que o profissional da linguagem tenha isto em mente, bem como dê atenção aos aspectos políticos, culturais e ideológicos que sempre estão associados à linguagem. Seguindo este entendimento, nossas experiências e pesquisas na utilização do ambiente virtual nas disciplinas do Curso de Letras Espanhol EaD/UFSC, apontam que, com abordagens e materiais adequados, além de estratégias bem definidas e com professores e tutores realmente envolvidos, os resultados encontrados podem ser muito bons e animadores, superando muitas vezes os cursos com aulas unicamente presenciais, uma vez que os alunos sentem-se motivados e apresentam um ótimo rendimento nas atividades propostas.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A autonomia e flexibilidade que tem o estudante para melhor distribuir seu tempo, a possibilidade de acompanhar os estudos a partir de qualquer lugar, a ausência da obrigatoriedade da frequência à aula são alguns dos elementos que constituem a EaD, tornando-a uma ótima escolha para o momento presente, pois permite compatibilizar as exigências de capacitação humana da sociedade global com as limitações de espaço e tempo impostas pela vida contemporânea. Deste modo, a relação professor-aluno aparece mediada pelos meios tecnológicos, que possibilitam o diálogo didático para tornar possível o processo educativo. Nessa perspectiva, a EaD é uma modalidade educativa na qual a relação pedagógica entre quem ensina e quem aprende se dá por intermédio de um diálogo mediado por uma série de recursos, meios técnicos e estratégias que permitem uma comunicação bi e multidirecional.

São muitas as teorias sobre a EaD, sua estrutura, funções, propósitos e metas (Mclsaac & Gunawardena, 2001). No entanto, dispomos de uma série de construtos teóricos que destacam alguns elementos fundamentais para compreender esta modalidade de ensino, ainda que de maneira parcial e por vezes contraditória.

Roesler (2008) considera que a utilização de recursos midiáticos na aula on-line proporciona subsídios que se revelam eficientes estratégias de organização dos materiais didáticos, possibilitando a interação direta com os conteúdos desenvolvidos em diversos formatos como diagramas, textos, animações, audiovisuais, simulações, tutoriais, jogos, objetos de aprendizagem, entre outros, conforme os objetivos traçados.

Já Beaugrande (2002) afirma que “a tecnologia sempre se fez presente na educação para facilitar a representação da informação”. O autor ressalta, no entanto, que, comparados aos tradicionais espaços para o ensino da língua estrangeira, os atuais laboratórios informatizados propiciam aos aprendizes um ambiente mais atrativo para a aquisição da língua, uma vez que os infinitos sites da web permitem o acesso à informação por meio de textos escritos, áudio, vídeo, imagens gráficas, animações, etc. A esse respeito,

Beaugrande (2002) lembra que por se apresentarem na web de um modo não linear e multidimensional, os recursos eletrônicos podem ser explorados pelos sujeitos de forma adequada aos estilos cognitivos de cada um. Ressalta ainda o autor que “tal fato remete ao conceito de hipertexto e, por conseguinte, a sua implicação nas novas metodologias de ensino de línguas”. (BEUGRANDE 2002, p.76)

O TEXTO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO

Falamos, frequentemente, sobre a importância da leitura e a necessidade de seu hábito ser estimulado entre crianças e jovens e o papel que desempenha a escola na vida e formação de sujeitos e leitores competentes (Koch e Elias, 2010). No entanto, por mais incentivados que tenham sido os alunos dos cursos de graduação- e nos interessa aqui os graduandos dos Cursos de Letras- quando chegam à universidade, enfrentam-se a novos textos e são requisitados a compreender e produzir uma gama infinita de teorias e pensamentos que exigem outro olhar, muitas reflexões e novas posturas para as quais não foram preparados. A vida acadêmica impõe, aos novos estudantes, muitos conhecimentos em curto espaço de tempo, o que por vezes gera dificuldades ao terem de dar conta das variadas modalidades exigidas.

Assim, ao concebermos a língua como representação do pensamento e o sujeito psicológico, individual, como dono de sua vontade e de suas ações, podemos dizer que o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, “nada mais cabendo ao leitor senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 10)

Já ao concebermos a língua em seu aspecto dialógico, em que os sujeitos passam a ser “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 11) , a leitura é vista como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, que exige do leitor um variado repertório de conhecimentos, além dos elementos linguísticos indispensáveis, a coesão e a coerência (KOCH & ELIAS, 2010, p.11).

TEXTO, FALA E ESCRITA

O texto é uma realização sociocomunicativa que passa a existir em um processo de interação. “Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13). Partindo-se da concepção de que o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, que dialogam, podemos dizer que ao ler e dar sentido aos textos precisamos considerar

que a escrita e a fala apresentam formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e por isso, em nossas atividades comunicativas cotidianas, lemos e produzimos uma infinidade de enunciados que fazem referência aos gêneros textuais que usamos. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13)

Quando falamos, utilizamos sempre os gêneros do discurso, quer dizer, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais. Na prática usamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (KOCH & ELIAS, 2010, p. 13). Assim sendo, no texto escrito há um distanciamento entre quem escreve e quem lê, ficando a coprodução restrita a um leitor ideal, em que o escritor tem em mente para quem o faz, podendo apenas prever as possíveis reações desse leitor.

Já no texto oral os interlocutores estão co-presentes, há uma resposta imediata. “Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação.” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 14). E a esse respeito, as autoras dizem que: “fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias”. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 17) Para elas, a escrita não é a transcrição da fala e reforçam a ênfase às diferenças de grau de manifestação da coprodução discursiva. Não seria correto dizer, no entanto, que as duas modalidades sejam vistas dicotomicamente, pois se entende que os textos das várias práticas sociais estão situados ao longo de um “contínuo tipológico”, de um lado posicionada à escrita formal e do outro à conversação espontânea, coloquial. (MARCUSCHI, 1995)

AS TIC E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS

Para pesquisadores e profissionais responsáveis pela formação de professores, as atividades mais significativas são aquelas que permitem criar nas aulas situações reais de comunicação. Em sua opinião, é importante usar diferentes recursos para entender as práticas sociais de compreensão e produção, oral, escrita, visual, participando ativamente e apropriando-se de expressões e configurações linguísticas, que muitas vezes fogem aos padrões normativos, mas contêm grande significado cultural. Também, segundo Moita Lopes (1996) é interessante que os jovens produzam textos em outra língua, pois “se antes havia o modelo do download, de baixar conteúdo na internet, hoje existe o upload, com as pessoas produzindo informação. Isso tem reflexos no processo educacional: “Os alunos não são passivos diante do conhecimento” (Moita Lopes, 1996 p.46). A própria natureza da linguagem exige que se considere seu uso social, e não apenas sua organização. O importante é incorporar o contexto de produção dos discursos, permitindo a compreensão do uso que as pessoas fazem do idioma ao agir na sociedade.

É fato que, nos últimos 20 anos, está em processo uma mudança paradigmática e conceitual no que se refere ao lugar e ao tempo do ensino aprendizagem em geral e

em particular no que se refere às línguas estrangeiras. As atividades, na aula de línguas, precisam privilegiar o tempo real, com o cuidado na seleção de materiais originais e recursos que promovam a curiosidade e o despertar para novos conhecimentos e para a interação entre culturas. Além disto, ao estudar outro idioma os alunos usam conhecimentos prévios de leitura e escrita e fazem analogias com a língua materna. Embora a maior parte dessas comparações não tenha correspondência, existe um conceito abrangente, vindo da área da alfabetização, que pode ser usado em língua estrangeira: o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores por meio das práticas sociais.

Os principais instrumentos para trabalhar nessa perspectiva são os diversos gêneros textuais ou discursivos. “Os pesquisadores estão ampliando o conceito de texto, inserindo nele outras unidades linguísticas, como fotografias, ilustrações, vídeos e obras de arte», diz Walkyria Monte Mór (2010, p. 28). Ela ainda complementa, explicando que existem discussões sobre os letramentos e os multiletramentos - no plural por se tratar de gêneros escolarizados (narração, dissertação) e outros de uso social, como a página de um site ou o manual de um aparelho eletrônico. Isso requer novas habilidades de leitura que permitam interrelacionar textos, cores, movimentos, design, imagens e sons. O trabalho com gêneros também possibilita o estudo de questões relacionadas à diversidade cultural e social, diz Moita Lopes (1996) e acrescenta que “uma atividade com hip hop com uma turma que aprecia o estilo permite uma reflexão sobre diferentes realidades e modos de viver” (MOITA LOPES, 9, 1996).

Ao pensar na organização dos conteúdos, não se pode esquecer o conceito de mediação, centro do pensamento de Vygotsky, pois é na mediação e no trabalho conjunto que novos saberes são construídos. Mesmo em se tratando de educação a distância, interagir com o outro é a melhor maneira de se avançar no aprendizado, principalmente de língua estrangeira, que requer habilidades comunicativas e destrezas como desenvoltura, naturalidade. Dessa maneira, pensar a comunicação entre sujeitos, em um processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em EaD, requer ir além dos conteúdos teóricos. É, portanto, fundamental que se possibilite aos estudantes, futuros professores, o uso de materiais, recursos, estratégias inovadoras e autênticas que contemplem os objetivos pedagógicos previstos no planejamento das atividades, pois entende-se a tecnologia não como um processo final, mas sim como o meio que possibilita a criticidade dos envolvidos.

A elaboração do material didático, na educação a distância, permite inovar no uso das TIC e também aproveitar o espaço informal de aprendizagem, possibilitado pelas redes sociais e a internet no sentido mais amplo, o que inclui uma gama de recursos gratuitos e também aplicativos que podem ser adaptados para atender demandas específicas de alunos e professores.

Sendo assim, durante a produção do material didático formal para o Curso, o livro impresso, além do conteúdo mínimo necessário procuramos ir além, sugerindo espaços informais de aprendizagem para que a experiência dos estudantes pudesse ser ampliada,

a fim de que conseguissem transitar entre os dois espaços, formal (Moodle¹) e informal (outras páginas e plataformas na internet). Nesse sentido, a riqueza de recursos da internet permitiu planejar atividades tanto síncronas quanto assíncronas. Para tanto, foi fundamental ter bem claros os objetivos pedagógicos e os meios pelos quais se pretendia alcançar bons resultados, fazendo uso de estratégias metodológicas bem definidas. A proposta da atividade buscou despertar reflexões tanto sobre a tecnologia, meios, recursos, quanto sobre o conteúdo, pois não visou aprofundar o que os estudantes sabiam do assunto, mas saber de que maneira eles, como estudantes de um curso realizado 70% de maneira online, viam e entendiam seus próprios processos, suas experiências.

AS ATIVIDADES, OS RESULTADOS, OS MATERIAIS

A proposta da atividade, descrita neste trabalho, conforme figura a seguir, consistia em fazer com que os estudantes revisitassem os ambientes de língua espanhola I a VIII, a fim de refletir sobre as atividades propostas e seus recursos. Após a reflexão, deveriam escolher uma atividade e fazer uma nova proposta com a manutenção ou inclusão de pelo menos uma tecnologia digital em uma atividade de produção escrita e uma de produção oral, além de justificar a sua escolha. Então, a partir dos trabalhos realizados, as autoras selecionaram, com base na relevância do tema, critérios metodológicos e recursos, dois exemplos de atividades adaptadas pelos estudantes.

Os resultados são descritos a seguir, de acordo com o tipo de habilidade solicitada, disciplina, tema, atividade fonte (atividade utilizada como referência), considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade, proposta de adaptação e recursos em destaque da atividade.

PRODUÇÃO ESCRITA - LÍNGUA ESPANHOLA IV

Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: A atividade pesquisada nos levou a escolher temas sobre atualidade, como forma de provocar uma motivação maior nos alunos, ao tratar de algo ligado diretamente ao cotidiano e à realidade vivida por cada um: “La difícil tarea de reciclar la basura”. A nossa opção pela atividade proposta na disciplina de LE IV levou em conta o nosso grupo de alunos do estágio supervisionado, tendo em vista ser um público bastante jovem e com interesse intrínseco no tema. Foram apresentadas estratégias como: exibição de vídeos, proposição de um debate e a elaboração de um texto com a possibilidade de várias reescritas.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: blog da escola, celular smatphone. Após assistirem aos vídeos, “Basura que no es Basura” e “Informe sobre el reciclaje de la basura: experiencia brasileña”, participar de um debate com a classe onde será apresentado o gênero textual “campanha publicitária”. Os alunos deverão, em

1. Disponível em: <<https://ead2.moodle.ufsc.br/>>.

grupos de três, produzir frases e/ou enunciados com sugestões e conselhos para que as pessoas possam contribuir com a reciclagem do lixo, fomentando assim a criação de uma campanha de conscientização acerca do tema. Após revisão e orientações do professor, cada grupo faz as correções e reescrita dos enunciados. A seguir, apresentam aos colegas de turma, escolhendo as melhores sugestões para a elaboração de cartazes para a sobre campanha de reciclagem. Como finalização, se solicita ao diretor da escola a socialização da campanha no espaço físico escolar, bem como no site da escola com a criação de um blog para a divulgação dos trabalhos. Os alunos são incentivados, com autorização da escola, a utilizar o celular para fotografar a campanha e socializar nas redes sociais com amigos e familiares.

Língua Espanhola VIII - Tema: gênero textual carta

Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Atividade adaptada e adequada a nosso público-alvo, alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nossa equipe de estágio levou em consideração a escola, o grupo e o nível de conhecimento linguístico na língua estrangeira, uma vez que os alunos já tiveram contato com a língua espanhola nos anos anteriores.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: editor de texto colaborativo Google Docs. Nesta adequação da atividade, inserimos recursos tecnológicos que não estavam na atividade original e que consideramos interessantes para se atingir os objetivos propostos inicialmente, pois os alunos poderiam interagir na atividade de forma online, inclusive extraclasse.

1. A atividade consiste em apresentar o material disponível no Moodle/AVEA, para os alunos, inclusive o filme “Diarios de la calle” que foi a base das discussões, nota publicada “Diario oficial de la secretaria de educación”.
2. Os alunos divididos em grupos criam um link no Google Drive, uma ferramenta de TDIC, que deve servir para objetivar o desenvolvimento da atividade, possibilitando a participação mais ativa de todos os alunos.
3. Cada grupo fica responsável por apoiar ou criticar um personagem envolvido, e cada integrante do grupo deve descrever, de forma argumentativa, seu ponto de vista sobre a situação (um parágrafo de no mínimo cinco linhas na língua estrangeira). Link compartilhado com a turma.

PRODUÇÃO ORAL - LÍNGUA ESPANHOLA I

Tema: Viagem – Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Para a atividade com foco na habilidade oral, escolhemos um *Skype* de Língua Espanhola I, no qual teríamos que ler um texto e conversar com o tutor sobre viajar, especificamente sobre um teste de compatibilidade de viagem. Seguindo este pensamento, nossos alunos teriam que, primeiramente, escolher uma cidade de seu interesse.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: skype, vídeo, blog. A partir daí, na sala de informática, os alunos devem pesquisar sobre a localidade, os pontos turísticos, as atrações, história, geografia, entre outros aspectos, além de recolher fotos sobre o local. Na proposta, eles produzem um texto em espanhol, gênero textual anúncio publicitário/propaganda, convidando as pessoas para visitar a cidade. Como finalização, se solicita a produção de um vídeo, com fotos, para divulgar a cidade e convidando as pessoas para visitarem. Feito isto, os professores criam um *blog* na internet para que os alunos postem seus vídeos. A seguir, após a publicação dos vídeos, cada dupla consulta no blog o trabalho de outro grupo e faz um comentário, analisando, criticando, destacando os pontos positivos e negativos da produção.

PRODUÇÃO ESCRITA – LÍNGUA ESPANHOLA VII

Tema: O direito à infância numa realidade de guerra – Considerações dos estudantes sobre a escolha da atividade: Desta forma, com nossos alunos fictícios, a proposta é passar o mesmo filme, com uma breve contextualização inicial. A partir de então, os alunos elaboram um pequeno *post* para o *Facebook*, em duplas, com o mesmo tema do projeto.

Proposta de adaptação - Recursos em destaque: *Facebook*. Este *post* deve ser lançado na rede social e tem o propósito de instigar as pessoas, os amigos virtuais, a opinarem sobre o tema. Por fim, eles fazem um pôster com as ideias retiradas dos seus *post* no *Facebook* e apresentam para a turma.

CONSIDERAÇÕES

Os recursos utilizados nos exemplos citados neste trabalho foram celular, editor de texto colaborativo, skype, vídeo e Facebook, ferramentas já utilizadas durante todas as disciplinas do curso, o que reforça a necessidade de cada vez mais planejamento da equipe docente, pois, além da mediação, permitem que os estudantes explorem ferramentas trabalhadas nas atividades regulares do curso e que certamente serão base para seus próximos planos de aula.

Como a reescrita já é um recurso incorporado em todas as disciplinas do Curso, pensamos a revisão e adaptação de atividades, especificamente de língua, para que pudessem refletir sobre seus próprios processos, pensar no que estão fazendo e adaptar novas propostas aos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem. Isto exige, dos profissionais da educação, o conhecimento de diferentes áreas, como: a informática, a programação visual, a psicologia da aprendizagem e, fundamentalmente, dos conteúdos específicos a serem ensinados.

Fazer uso do ambiente virtual exige o comprometimento entre equipes transdisciplinares e requer do professor, que se insere nesse novo formato, a reformulação

de suas práticas e abordagens de ensino, possibilitando mudanças significativas no processo e nos conteúdos da formação didático pedagógica. Acreditamos que com esta perspectiva, é possível proporcionar ao aprendiz maior qualidade e resultados mais representativos para o exercício de sua docência.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. (2002) **Cognition and technology in education**: knowledge and information – language and discourse. International Journal of Cognitive Technology. Vol. 1, n. 2.

CAIXETA, Daniel et al. (2007). Educação a distância para o ensino superior. Comunicação apresentada no evento: Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional, Mar Del Plata, Argentina.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. (2010). **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto.

_____. (2010). **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo, Contexto.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996). **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p.

MCISAAC, Marina Stock & GUNAWARDENA, Charlotte Nirmalani. (2001), “Distance Education”. In: D. H. Jonassen (Ed.) The Handbook of Research for Educational Communications and Technology, (p. 403-438), Bloomington: AECT.

MONTE MÓR, W. (2010). **Multimodalidades e comunicação**: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. R. Let. & Let., Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476.

ROESLER, Jucimara et al. Comunicação, Socialidade e Educação on-line. 2008.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich (1991). Obras Escogidas. Vol. II. Madrid, Visor.

DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 28/01/2021

Ricardo Sérgio da Silva

<http://lattes.cnpq.br/8354808367373706>

Edson Francisco do Carmo Neto

<http://lattes.cnpq.br/3024251927221479>

Samuel Lima de Santana

<https://orcid.org/0000-0003-4234-5907>

Luzia Abilio da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-8623-3045>

Luci Claudio Cassimiro Amorim

<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/0000-0002-6991-5060>

Paulo Henrique Oliveira de Miranda

<http://lattes.cnpq.br/5840083869575860>

André Ricardo Nunes Nascimento

<http://lattes.cnpq.br/6906955548075324>

Daniel Leonardo Ramírez Orozco

<https://orcid.org/0000-0003-0563-2907>

Rosana Maria da Silva

<http://lattes.cnpq.br/0121039435727895>

RESUMO: A modalidade de Educação à distância traz consigo a praticidade de se estudar onde quer que esteja, mas por outro lado intensifica por meio do desafio de ser disciplinado para que realmente esse processo aconteça e de forma plausível. Diante do exposto, o objetivo

do trabalho foi conhecer os desafios relatados por professores em lidar com o ensino remoto e desenvolver habilidades em lidar com as novas ferramentas e recursos dispostos, assim como, traçar sugestões de melhorias para essa nova dimensão exigida pela pandemia do Covid-19. A pesquisa foi do tipo qualitativa, realizada no primeiro semestre de 2020. O campo de pesquisa foi situado por análises de artigos científicos localizados na plataforma Google Acadêmico, Plataforma PubMed e Scielo, para a obtenção de informações, explorando o problema de pesquisa e traçando perspectivas para o processo e ensino-aprendizagem. Constatamos que os professores enfrentam vários desafios em lidar com a Educação à distância, buscando desenvolver habilidades em lidar com as novas ferramentas e recursos dispostos, sendo necessário traçar sugestões de melhorias para essa nova dimensão exigida pela pandemia do Covid-19. Entretanto, faz-se indispensável que professores e alunos estejam em sintonia para que o processo de ensino-aprendizagem seja intensificado. Mesmo que desafiador demonstre-se importante e necessário o desenvolver de novas habilidades de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores que estabelecem novos métodos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino-aprendizagem, Educação à distância.

ABSTRACT: The distance education modality brings the practicality of studying wherever you are, but on the other hand it intensifies through the challenge of being disciplined so that this process actually happens in a plausible way.

Given the above, the objective of the work was to know the challenges reported by teachers in dealing with remote education and develop skills in dealing with the new tools and resources available, as well as to outline suggestions for improvements for this new dimension required by the Covid pandemic. -19. The research was a qualitative type, carried out in the first semester of 2020. The research field was located by analysis of scientific articles located on the Google Scholar platform, PubMed and Scielo platform, to obtain information, exploring the research problem and drawing perspectives for the process and teaching-learning. We found that teachers face several challenges in dealing with Distance Education, seeking to develop skills in dealing with the new tools and resources available, making it necessary to outline suggestions for improvements for this new dimension required by the Covid-19 pandemic. However, it is essential that teachers and students are in tune so that the teaching-learning process is intensified. Although challenging, it is important and necessary to develop new learning skills for both students and teachers who establish new learning methods.

KEYWORDS: Education, Teaching-learning, Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

No ápice da terceira revolução industrial, em que a globalização, a informatização e velocidade na disseminação de informações se perpetuam, a escola ainda não acompanha esse processo de evolução. Nesse contexto, são grandes os percalços para se estabelecer relações mais próximas da educação com as tecnologias e principalmente de tornar ambientes educacionais mais tradicionais em ambientes educacionais tecnológicos – ou que, pelo menos, coloquem as tecnologias da informação nos mesmos índices de utilização em que elas circulam nos meios sociais.

O Brasil, assim como todos os outros países do mundo, encara uma profunda conjuntura provocada pela pandemia da Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, onde o paciente apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a um quadro respiratório grave (BRASIL, 2020a).

O ano de 2020 inaugurou um novo ciclo – bastante custoso, inclusive para a sociedade e, por conseguinte, para a educação. A pandemia do novo coronavírus desafiou a todos para um convívio educacional com o isolamento social, e, quando chegamos ao tocante dos projetos educacionais que estruturam as tecnologias para a educação brasileira, o desafio se potencializa. Assim, recaem as maiores responsabilidades aos docentes na promoção e/ou efetivação de uma educação à distância (EaD). Todavia, estamos fadados à estagnação por inúmeros fatores:

Portanto a razão do fracasso de muitos projetos de educação para o desenvolvimento deve ser buscada lá mesmo onde se encontram bloqueadas as veleidades da escola nos países subdesenvolvidos, isto é, no conjunto dos fatores sócio-econômicos e culturais, no chão social sobre o qual os projetos são construídos. Ora, o que importa aqui é que, freqüentemente, *o chão social compromete não só as experiências, mas com elas, a intenção de avaliá-las.* (SANTOS, 1981, p. 169).

Existe uma super culpabilização dos professores em relação à falta de êxito para a constância do convívio harmônico com as tecnologias. No entanto, as questões socioeconômicas ganham essa frente, trazendo à tona os verdadeiros responsáveis. No período de pandemia, o termo Ensino Remoto ganhou espaço e se viabilizou através das tecnologias em um país subdesenvolvido e de mínimas estruturas para sua efetivação.

As salas de aula deram espaço às telas e também a necessidade de novas estratégias de ensino para um processo educacional que ocorre agora à distância. Some-se a isso a desmotivação discente, falta de contato ou de instrução dos familiares e até mesmo falta de internet. Aos docentes brasileiros, a pouca formação para a convivência com as novas tecnologias aplicadas à educação trouxe inúmeros desafios.

O professor, desvalorizado socialmente, economicamente e politicamente, é colocado à prova e se vê diante de um novo desafio, diferente de todos os outros encontrados em sua carreira. Acostumado a lecionar para turmas lotadas e à falta de estrutura e materiais para executar plenamente o seu trabalho, é obrigado a se reinventar, como se já não o fizesse a cada aula que ministra. (SOUZA e MIRANDA, 2020 p. 83).

Nessa perspectiva, novos aplicativos e plataformas como Zoom, Webex, Skype, Google Meet e Microsoft Teams, sendo a plataforma Zoom, Google Meet e Skype, dentre outros ganham espaço e os professores se tornam blogueiros educacionais tendo que se adaptar a demandas que não se apresentavam na modalidade presencial. De acordo com Behar (2020), com o ensino remoto, muitos professores precisaram reestruturar sua forma de trabalho, pois não estavam preparados e nem capacitados para atuar nesta modalidade de ensino.

A tecnologia trouxe algumas vantagens para o ensino a distância, no entanto a utilização dessas plataformas (Zoom, Google Meet e Skype, dentre outros) se tornou um grande desafio para os pais, referem-se por exemplo na ausência de computadores em suas casas, a própria falta de expertise com a interface dessas plataformas que vem sendo usada para as aulas virtuais, somado a isso a grande dificuldade em mediar as atividades que seguem uma ordem baseada nas aulas presenciais, onde exige dos pais conhecimento e adaptação para ensinar seus filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos educadores (ALVES, 2020).

Diferentemente dos professores que atuam no EaD, os desafios expostos pela tecnologia desenvolveram uma nova adaptação aos educadores de ensino presencial. É possível perceber que a modalidade à distância se tornou uma primeira opção para minimizar os impactos negativos da educação diante da pandemia do coronavírus. Esta modalidade educacional e seus mecanismos de gestão mesmo que distante dos alunos conduziu uma esperança e oportunidade em diversas escolas e instituições. Na educação a Distância o aluno é o protagonista da sua aprendizagem, tornando-se assim, autônomo, capaz de criar e buscar novas habilidades para que seja capaz de interferir na sua realidade cotidiana (OLIVEIRA et al., 2020).

Porém outras questões também são discutidas e direcionadas aos desafios desse modelo educacional como por exemplo a meritocracia e a desigualdade social. A modalidade EaD é conduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e com suas portarias o ensino remoto é uma alternativa temporária para o cenário atual e devido ao Brasil ser um país em desenvolvimento diversos fatores socioeconômicos prejudicaram o progresso e a educação de vários jovens e adultos principalmente do que se refere ao acesso à internet e a participação nos aplicativos e plataformas educacionais online.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Desafios entre professores e alunos

No contexto do ensino a distância, as tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam uma variedade de recursos no processo de ensino/aprendizagem. Diante dessa realidade, o professor e o estudante lidam com diferentes estratégias didáticas e contam com a colaboração do tutor. O professor é responsável pela elaboração das estratégias pedagógicas e conteúdos a serem desenvolvidos em cada módulo e/ou disciplina, já o tutor faz a mediação pedagógica para que o aluno consiga desenvolver o que foi proposto como atividade, além de acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem (BRANCO, 2017).

O tutor tem grande importância no processo de aprendizagem na EAD, de acordo com Branco (2017) uma de suas principais funções é a de dar feedback aos alunos, valendo-se do incentivo ao estudo e a pesquisa, do compartilhamento de informações, da provocação de reflexões e discussões. Se configurando como orientador, coordenador, facilitador e mediador da aprendizagem.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Vieira e Abreu (2016) o trabalho de mediação do professor-tutor é imprescindível no ensino a distância, pois ao promover a interação com o aluno poderá o apoiar e motivar, fazendo com que reflita, questione e levante hipóteses sobre seu estudo. Tal atuação permite ao professor-tutor o acompanhamento de todo o progresso dos estudantes no processo de construção e compartilhamento do conhecimento. O desafio do professor-tutor, consiste em repensar o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a rede de conexões em que o conhecimento é construído, assim como, a compreensão de que no espaço de compartilhamento, existe um sujeito ativo e não um mero receptor de informações.

Por sua vez, o professor precisa propor uma aprendizagem significativa, de modo a determinar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino, identificar os conceitos, proposições e ideias claras, relevantes à aprendizagem que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva e ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aprendizagem (FURTADO, et al., 2018).

Na perspectiva da Educação a Distância o professor passou a ter que desempenhar um novo papel, atuando como uma espécie de coordenador, aliando outros atores às tarefas, conduzindo turmas com grandes quantidades de alunos e tendo que fazer uso de ferramentas que até bem pouco tempo desconhecia. Na pesquisa desenvolvida por Furtado et al. (2018) identificou-se duas dificuldades mais citadas pelos professores diante da atuação no ensino a distância, são elas a dificuldade de desenvolver estratégias metodológicas eficientes para o perfil do aluno da EAD e a dificuldade em utilizar recursos de tecnologia da informação e comunicação.

No contexto da pandemia do Novo Coronavírus diversas instituições tiveram que oferecer o ensino remoto e foram levados a considerar tanto os aspectos do ponto de vista educacional quanto social. Desse modo, além dos aspectos relacionados ao ensino, como material adequado, ambiente virtual, etc., havia a preocupação a respeito das condições de aprendizagem dos estudantes. Assim, o acesso à internet, a um aparelho digital e a um ambiente apropriado para o estudo, tornaram-se desafios para os estudantes quer seja no ensino remoto ou na Ead.

2.2 Estratégias de ensino usando recursos digitais

As tecnologias digitais são essenciais na educação a distância pois aproxima professores de alunos e fornecem aos tutores uma variedade de opções metodológicas, permitindo organizar sua comunicação com os alunos, introduzir um tema, avaliar, etc. Podemos destacar alguns dos recursos digitais utilizados na EAD: imagens, vídeos, jogos, animações, arquivos de áudio, ebooks, aplicativos móveis, dentre outros (VALENÇA, JÓFIL e BARROS, 2016). Além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é um sistema ou software que proporciona o desenvolvimento e distribuição dos conteúdos, podendo ser utilizado tanto na modalidade EAD quanto semipresencial.

A integração de ferramentas digitais com a exploração de conteúdos atuais através de metodologias inovadoras “tem atraído cada vez mais alunos imersos na cultura digital e ultrapassado os limites e desafios enfrentados pela educação, em meio às transformações vividas pela sociedade contemporânea” (FILHO, GOMES, 2019, p. 4) promovendo a modificação e ampliação das formas de ensino e de aprendizagem.

Para aproximar alunos e professores que se encontram distantes de forma física e temporal existem dois tipos de comunicação, o síncrono e o assíncrono. Na comunicação síncrona alunos e professores dialogam em tempo real, através de recursos como videoconferência, audioconferência ou sala de bate-papo. Na comunicação assíncrona a interação não é em tempo real, podendo ser realizada a qualquer momento por meio de fóruns, e-mail, etc., que podem ser utilizados no próprio AVA.

A realidade virtual e aumentada também é um recurso utilizado na Educação a Distância que consiste do uso de dispositivos multissensoriais que permitem a navegação em espaços tridimensionais promovendo a experimentação de fenômenos realísticos.

Outros recursos são a gamificação, utilizada no contexto educacional com recursos típicos dos jogos, como desafios e premiações com objetivos didáticos (TORI, et al., 2016) e a aprendizagem móvel que é um processo educacional que conta com a utilização de dispositivos móveis para a aprendizagem dos estudantes em qualquer tempo e lugar (FILHO e GOMES, 2019).

No âmbito da Educação a Distância existe uma variedade de recursos digitais, não tivemos a pretensão de esgotá-los nessa pesquisa. As ferramentas apresentadas também podem ser utilizadas em outras realidades como no ensino remoto emergencial devido ao Novo Coronavírus e no ensino presencial, podendo promover um ensino interativo e dinâmico.

2.3 A EAD quebrando paradigmas

A metodologia de ensino presencial é a considerada como tradicional, por isso, pessoas que desconhecem as estratégias do Ensino a Distância (EaD) podem subjugar essa modalidade, criando assim uma visão distorcida e preconceituosa dos profissionais formados nesta modalidade (RIBAS et al, 2017, p. 1598). Entretanto, de acordo com Mantoan (2004, p.37) o modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, para o autor, neste vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações.

Desta forma, é referente a tal esgotamento que a afirmação de Brito e Purificação (2012, p.115) ganha sentido quando dizem que a internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, onde não é mais possível persistir na linearidade de pensamento, na existência de um único caminho a ser trilhado. Sendo desta assim, a recorrência a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação é, no mínimo, possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas, e cabe a figura insubstituível do professor a análise junto com seu aluno de um novo vislumbrar de “verdades” e “possibilidades”.

E é neste sentido de quebra de paradigmas e criação de possibilidades que se encontra a educação a distância, que se constitui em uma modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Tal modalidade é regulada por uma legislação específica, podendo a educação a distância ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2020). Sendo desta forma um meio apropriado e importante para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades, e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida (OLIVIERA, 2007, p. 588).

Para embasar ainda mais a importância da modalidade EaD na criação de possibilidades temos a recente e atual a pandemia da Covid-19, onde em março de 2020, as instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais e, por autorização do Ministério da Educação, passaram a adotar, como solução, recursos digitais de ensino-aprendizagem, com os professores e alunos separados espacialmente (numa estratégia designada como ensino remoto), com destaque para a videoconferência, audioconferência, apresentações e disponibilização via internet de materiais de leitura (LEAL, 2020, p. 42).

Ainda de acordo com Leal (2020, p. 42), tal estratégia educacional de comunicação via ensino remoto possibilitou a continuidade do ano letivo e mostrou que o mundo acadêmico, cada vez mais, terá que adequar o ensino do século XXI a um novo projeto pedagógico, tendo a tecnologia como aliada contínua, selecionando, sobretudo, qual ferramenta digital levará o estudante a ter uma aprendizagem significativa.

2.4 Usos e aplicações de plataformas de ensino

Explorar as possibilidades tecnológicas do contexto dos processos de ensino aprendizagem deveria constituir uma obrigação para a política educacional, um desafio para professores e conseqüentemente, um incentivo para os alunos descobrirem, senão todo universo que permeia a educação, pelo menos o necessário, nesse processo, para sua formação básica, como ser integrante de uma sociedade que se transforma a cada dia (LEITE, 2015, p.17).

Questões como o desenvolvimento crescente das tecnologias de informação e comunicação representam para Neves Júnior, Machado e Silva (2006, p.1) uma excelente alternativa para a educação, possibilitando assim alternativas educacionais, facilitando a criação de novas formas de aprendizagem mais atrativas e motivadoras.

Como proposto por Churkin (2018, p. 159), a internet é uma grande via que conduz e entrelaça um emaranhado virtual de dispositivos da tecnologia de informação e comunicação (TIC) com a intenção da conectividade para informar-se e relacionar-se. Sendo a presença da internet e das novas tecnologias de informação e comunicação um fato, estando aí a influenciar e promover novas possibilidades e perspectivas em todos os segmentos, não sendo diferente com o ensino e aprendizagem, vindo a contribuir para o “empoderamento” e “pertencimento” da educação à distância no emaranhado social.

Com o emprego destes métodos de ensino mais dinâmicos, o aluno ocupa uma posição de agente ativo dentro do processo de aprendizagem, por meio de atividades estimuladoras do desenvolvimento e da capacidade de iniciativa e descobrimento, propiciando uma aprendizagem contínua e dinâmica (MARION, 2001).

E é pensando assim que novas tecnologias educacionais com o apoio do ensino a distância e web podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que essas alternativas pedagógicas compartilham características comuns, tais como, centrar a aprendizagem no aluno, desenvolver habilidade de comunicação e aquisição

do conhecimento de forma autônoma, além de permitir o acesso à informação, o acompanhamento das turmas, a interatividade entre os alunos e entre os alunos e o professor, facilitando a colaboração e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para o aprimoramento do aprendizado (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2017 *apud* ROCHA; ROCHA, 2019, p. 2).

3 | CONCLUSÃO

Através deste estudo buscamos conhecer os desafios relatados por professores em lidar com o ensino remoto e desenvolver habilidade em lidar com as novas ferramentas e recursos dispostos, assim como, traçar sugestões de melhorias para essa nova dimensão exigida pela pandemia do Covid-19. Nesta perspectiva discutimos, através de artigos científicos, sobre os desafios para os professores e alunos na EAD e no ensino remoto, as estratégias de ensino utilizando os recursos digitais e sobre os usos e aplicações das plataformas de ensino.

A partir das situações supracitadas conclui-se que o ensino remoto ainda estabelece um desafio para professores e alunos, entretanto, faz-se necessário que ambos os envolvidos estejam em sintonia para que o processo de ensino-aprendizagem seja intensificado. O ensino remoto mesmo muito desafiador demonstra-se eficaz no desenvolver de novas habilidades de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores que estabelecem novos métodos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. “O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância”. Jornal da Universidade [06/06/2020]. Disponível em: . Acesso em: 14/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da **COVID-19**. 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996

BRANCO, Lílian Soares Alves. O Papel do Aluno e tutor Na Educação a Distância. Disponível em <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-do-aluno-e-tutor-na-educacao-a-distancia>> Acesso em: 19 Out. 2020.

FURTADO, Ulisses de Melo. COSTA, Ângelo Gustavo Mendes. PEREZ, Francisca Monteiro da Silva. FERNANDES, Jéssica de Oliveira. BEZERRA, Kalyne Kegia Cardoso. O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições. Disponível em: <https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/186738_1_ok.pdf> Acesso em: 20 Out. 2020.

FILHO, Paulo de Sá. GOMES, Roberta Martins Mendonça. Tecnologias digitais e usabilidades no ensino a distância. R. UFG, Goiânia, v. 19, 1-13, e-61452, 2019.

VIEIRA, Celuta Maria Santos. ABREU, Roberta Melo de Andrade. Educação a distância: uma reflexão sobre a relação professor tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. Revista Intersaberes | vol. 11, n.23, p.284-303| maio.ago. | 2016| 1809-7286

TORI, Romero. Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2016.

VALENÇA, Juliana da Silva. JÓFILI, Zélia Maria Soares. BARROS, Marcos Alexandre de Melo. Os recursos digitais educacionais como ferramentas de apoio no curso de pedagogia - versão ead da ufrpe. Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. O que é Educação a Distância. 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRITO G.; PURIFICAÇÃO, I. da. Educação e novas tecnologias: um(re) pensar. Curitiba: Intersaberes, (2012).

LEAL, P. C. S. A educação diante de um novo paradigma: Ensino a distância (EaD) veio para ficar!. Gestão & Tecnologia, v. 1, n. 30, p. 41 – 43, 2020.

LEITE, B. S. Tecnologias no Ensino de Química: Teoria e Prática na Formação Docente. 1. Ed. – Curitiba, Appris, 2015.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Rev. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MARION, J. C. O ensino da contabilidade. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

NEVES Jr., I. J.; MEDEIROS, T. A.; BATISTA, C. P. Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Disciplina de Contabilidade Geral II do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Católica de Brasília - em Estilo Salesiano de Educar. In: XXX EnANPAD, 2006, Salvador. Anais do XXX EnANPAD. Salvador : ANPAD, 2006.

OLIVEIRA, M. A. N. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente: possibilidades e desafios. Rev. Bras. Enferm., Brasília, v. 60, n. 5, p. 585-9, 2007.

OLIVEIRA, E. S.; CRUZ, T. N.; SILVA, M. R.; FREITAS, T. C.; SANTOS, J. R. N.; SANTOS, W. F.A educação a distância (EaD) como ferramenta democrática de acesso a educação superior: formação docente. In: Digitalização da educação: desafios e estratégias para a educação da geração conectada. 1 ed, Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 8-14.

RIBAS, João Luiz, Coelho et al. A visão da sociedade para os profissionais com formação EaD: a quebra de um paradigma. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.esp.3, p. 1598-1610, dez., 2017. ISSN: 1519-9029.

ROCHA, E. F.; ROCHA, V. C. F. Novas tecnologias educacionais aplicadas ao ensino odontológico brasileiro: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, v.5, 2019.

SANTOS, L.G. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Revista Digital em Debate*, v. 15, p. 107 – 123, 2017.¹

SOUZA, Dominique Guimarães de. MIRANDA, Jean Carlos. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. *Revista Boca*, v. 4, n. 11 (2020).

1. profricardosergio.bio@gmail.com

CAPÍTULO 18

“ABC DA PEDAGOGIA”: UM LEVANTAMENTO EM TORNO DO PAPEL DO PEDAGOGO

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 09/02/2021

André Souza dos Santos

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-4192-9946>

Adriele Borges Araújo

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-2950-589X>

Ana Mara Borges Araújo

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-4065-241X>

Gione Pinheiro Santana

Universidade Norte do Paraná
Esplanada, Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-7439-4693>

Geilda Pinheiro Filgueiras

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Tobias Barreto, Sergipe
<https://orcid.org/0000-0003-2958-8349>

Jeferson de Menezes Souza

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-7688-8606>

Jaciara Pinheiro de Souza

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-4056-974X>

Joniene Pereira Bispo dos Santos

Universidade Federal da Bahia-UFBA
Salvador, Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-6889-0578>

Maria de Fátima Santana de Souza Guerra

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<http://orcid.org/0000-0002-2760-8230>

Maria Janiclécia de Santana Sales

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-8725-0800>

Murilo de Jesus Porto

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Salvador, Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-2339-8173>

Welde Natan Borges de Santana

Centro Universitário UniAges
Paripiranga, Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-9781-2934>

RESUMO: Ser pedagogo implica em construir competências interdisciplinares que gira em torno de ensinar, gerir, coordenar, supervisionar e avaliar. No entanto, a sociedade, por diversas vezes, provoca a ação de reduzi-lo a “ensinar crianças”. Dessa maneira, é necessário buscar a articulação em torno de pesquisas que frisem o papel dos profissionais de pedagogia na sociedade. É nesse intuito que o presente trabalho se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica buscando apontar as principais áreas de atuação do pedagogo e outros aspectos

em torno da profissão na atualidade. Teve como problema norteador as possibilidades de atuação do pedagogo no mercado de trabalho, o que tornou possível a revisão da literatura em bases de dados científicos para apontar as pesquisas e contribuições deste profissional nas mais diversas áreas. Para tanto, teve como objetivo apontar as áreas de atuação do profissional de pedagogia. É perceptível que o campo de atuação do pedagogo além de vasto é diverso, e isso estaria diretamente ligada as mudanças ocorridas na sociedade do século XXI, a qual é caracterizada pelo acesso a informações rápidas e que são criadas e recriadas a todo momento. Este contexto criou uma sociedade altamente pedagógica, com espaços formais e não formais de ensino, cabendo ao sujeito saber se apropriar das informações e criar seu próprio repertório de conhecimento, e neste processo é que surge o pedagogo como a autoridade responsável por zelar pela mediação entre o conhecimento e os educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo, Competências, Comunicação.

“ABC DA PEDAGOGIA”: A SURVEY AROUND THE ROLE OF THE PEDAGOGUE

ABSTRACT: Being a pedagogue implies building interdisciplinary skills that revolve around teaching, managing, coordinating, supervising and evaluating. However, society, on several occasions, provokes the action of reducing it to “teaching children”. Thus, it is necessary to seek articulation around research that emphasizes the role of pedagogical professionals in society. It is in this sense that the present work was developed from a bibliographic review seeking to point out the main areas of activity of the educator and other aspects around the profession today. It had as a guiding problem the possibilities of the pedagogue’s performance in the job market, which made it possible to review the literature in scientific databases to point out the research and contributions of this professional in the most diverse areas. Therefore, it aimed to point out the areas of expertise of the pedagogy professional. It is noticeable that the pedagogue’s field of action, besides being vast, is diverse, and this would be directly linked to the changes that occurred in the society of the 21st century, which is characterized by the access to fast information that is created and recreated at all times. This context created a highly pedagogical society, with formal and non-formal teaching spaces, it being up to the subject to know how to appropriate the information and create his own repertoire of knowledge, and in this process the pedagogue emerges as the authority responsible for ensuring mediation between knowledge and learners.

KEYWORDS: Pedagogue, Skills, Communication.

INTRODUÇÃO

É proeminente iniciar o presente trabalho discorrendo sobre a pedagogia partindo da necessidade de defini-la para além da “arte de ensinar”, uma vez que, não tão somente o pedagogo irá se dedicar ao ensino (condução) de crianças, mas, se qualificar dentro de uma área educacional que pesquisa, sistematiza e propõe princípios e normas visando os fins e meios da educação. Libâneo (2012) rompe definitivamente com a visão simplista em torno da pedagogia, caracterizando-a como o campo de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais próprios, que investiga a realidade educacional apontando objetivos e processos inerentes a formação humana, para tanto, entende-se que a educação vai além

das instituições escolares perpassando o conjunto de práticas que ocorrem na família, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, entre outros.

Na perspectiva histórica, remonta-se a Pedagogia como o curso que formava profissionais com duas funções, a de técnico educacional e docente. Esta característica é justificada pelo formato dos cursos 3+1, em que nos três primeiros anos do curso formavam-se bacharéis e no último ano dedicava-se à licenciatura. A ideia do profissional formado para atuar exclusivamente na educação escolar permaneceu por muito tempo, só recentemente a partir da chamada “Pedagogia social” se compreendeu todos os processos educativos, formais ou informais levando a pedagogia a outros campos e espaços (AGUIAR *et al.*, 2006; PAULA; MACHADO, 2009).

Libâneo (2002) já apontava o leque de possibilidades para atuação do pedagogo atual, indo além das ações escolares. Neste sentido, na escola percebe-se a prática da pedagogia voltada para o trabalho docente, como também na gestão escolar, supervisão e coordenação do trabalho pedagógico. Na dimensão extraescolar, o trabalho volta-se para todas as atividades desenvolvidas fora da escola, mas com caráter pedagógico, a saber: criadores de materiais educativos (vídeos, livros, cartilhas, etc.), comunicadores sociais e trabalho pedagógico em hospitais e empresas.

É perceptível que as competências gerais do pedagogo são em torno dos processos que envolvem o aprender e o ensinar. Atualmente, por exemplo, se fala da pedagogia hospitalar, que se trata de um esforço para garantir o direito de aprender às crianças hospitalizadas. Nesse espaço a figura do pedagogo ganha um papel de destaque, já que é o profissional que promove a intersecção entre o convívio escolar e as atividades de promoção da saúde (SANTOS; RODRIGUERO, 2012).

Outro exemplo das mudanças de perspectiva em torno do pedagogo é a pedagogia empresarial, cada vez mais, com a globalização e tecnologia o mercado de trabalho tem ficado mais acirrado e as empresas competitivas. Desta forma, para garantir o bom desempenho dos funcionários e o comprometimento, a pedagogia tem assumido a função de promover a mudança de comportamento dos indivíduos e permitir o constante aprendizado dentro do ambiente empresarial (CLARO; TORRES, 2012).

Ser pedagogo implica em construir competências interdisciplinares que gira em torno de ensinar, gerir, coordenar, supervisionar e avaliar. No entanto, é necessário buscar a articulação em torno das pesquisas que estudem os profissionais de pedagogia. É nesse intuito que o presente trabalho se desenvolveu a partir de uma revisão bibliográfica, buscando apontar as principais áreas de atuação do pedagogo e outros aspectos em torno da profissão na atualidade.

Teve como problema norteador as possibilidades de atuação do pedagogo no mercado de trabalho, o que tornou possível a revisão da literatura em bases de dados científicos para apontar as pesquisas e contribuições deste profissional nas mais diversas áreas. Para tanto teve como objetivo geral apontar as áreas de atuação do profissional de

pedagogia, e os objetivos específicos foram: (i) analisar a produção científica em torno da pedagogia; (ii) apontar a pedagogia como campo de pesquisa educacional; (iii) analisar os seguimentos da pedagogia, como a escolar, empresarial, hospitalar e coordenação, (iv) apontar a contribuição do pedagogo na educação básica e (v) mostrar as competências e habilidades do profissional de pedagogia em torno da coordenação, docência e pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Os procedimentos científicos exigem a adoção de um caminho metodológico, que perpassa pela formulação de um problema, definição de objetivos e métodos claros para que se permita a construção de um saber pautado no empirismo e racionalidade (LAKATOS; MACONI, 2010). Neste sentido, Gil (2002) corrobora que a pesquisa consiste em um conjunto de procedimentos científicos que têm como objetivo solucionar um problema, ou seja, duas razões podem justificar uma pesquisa, seja o interesse de conhecer e popularizar uma determinada temática ou a necessidade de produzir novos saberes. Para ambos, as pesquisas podem ser classificadas quanto aos seus objetivos, natureza, procedimentos e abordagem. Na presente pesquisa, o procedimento optado, tratou-se da revisão bibliográfica. Esta que compreende estudos realizados a partir da análise de material elaborado por outrem, sendo livros, artigos científicos, projetos de lei, dentre outros (GIL, 2002). A principal vantagem de analisar referências já publicadas consiste na possibilidade de permitir ao pesquisador o contato direto com trabalhos diferentes, mas que tem em comum o mesmo objeto de pesquisa a partir de óticas distintas, contemplando um maior número de aplicação do objeto de pesquisa (FONSECA, 2002).

Sobre a abordagem da pesquisa é compreendida como qualitativa, uma vez que, o pesquisador buscou o aprofundamento de uma determinada temática, através da interpretação do fenômeno a partir da origem do mesmo, nesse intuito, a representação numérica não é considerada (TERENCE; EXCRIVÃO-FILHO, 2006).

O caráter dos objetivos do presente trabalho é de cunho descritivo e exploratório. As pesquisas de sentido exploratório cumprem respectivamente as funções de proporcionar maior familiaridade com o objeto pesquisado e permitir a construção de hipóteses referente ao problema de pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Sendo pesquisas apropriadas para o aprofundamento de ideias ou para confirmação de intuições (GIL, 2002).

Já os objetivos descritivos têm como função descrever um determinado fenômeno, estudando as características de um tema dentro um determinado grupo de dados, neste ponto, admite-se uma íntima relação das pesquisas descritivas com as exploratórias, utilizadas por pesquisadores das áreas sociais, como a educação (GIL, 2002). Enquanto a natureza do presente trabalho, ele é classificado de natureza básica. Haja vista, que tem como objetivo contribuir para produzir novos conhecimentos úteis para a sociedade, mas sem aplicação imediata (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

A etapa inicial de toda e qualquer pesquisa consiste no levantamento bibliográfico (GIL, 2002). Neste trabalho, a pesquisa do material foi realizada levando em consideração a base de dados sendo consultado a Scielo, Google Acadêmico e Periódicos Capes. O recorte temporal foi de 2000 a 2019, considerando trabalhos escritos em português. Os descritores utilizados foram: Pedagogia; Pedagogo; Educação básica; Pedagogia empresarial; Pedagogia hospitalar; Coordenação; Competências e habilidades. Combinações foram realizadas utilizando os operadores booleanos OR e AND.

A utilização dos operadores booleanos na pesquisa na base de dados permite o retorno de uma maior quantidade de artigos. Os operadores utilizados foram o “And” e o “or”, utilizando o primeiro, a pesquisa dar como resultado os trabalhos que apresentam as duas palavras chaves utilizadas. Utilizando o “or” é possível recuperar documentos, que tenha as duas palavras chaves, ou pelo menos uma das duas palavras.

O processo de inclusão e/ou exclusão dos artigos foi feito a partir da leitura dos títulos e dos resumos. Buscou-se selecionar os trabalhos que focasse especificamente a atuação do pedagogo em áreas correlatas da pedagogia, quando os artigos especificaram o nível, a prioridade foi para os trabalhos que fizessem referência ao ensino médio.

ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Uma vez selecionados optou-se pela análise bibliométrica dos artigos. Que consiste na observação de uma área científica a partir da produção científica registrada em um repositório de dados, por tanto, baseia-se na contagem de artigos científicos, patentes e citações sobre um determinado tema. Desta forma, a bibliometria permite registrar as tendências de crescimento em uma área, autores e instituições mais produtivos, periódicos mais utilizados, temas obsoletos, dentre outras características (SOARES *et al.*, 2016).

Através da bibliometria é possível sistematizar as pesquisas realizadas em campo e apontar possíveis problemas para pesquisas futuras (CHUEKE; AMATUCCI, 2015). No presente estudo, os artigos foram selecionados a partir da leitura do título e dos respectivos resumos, agrupados por base de dados e palavras-chaves através da construção de tabelas no programa Microsoft Excel 2016, onde foram tomadas as medidas estatísticas básicas (porcentagem, média, mediana, desvio padrão). As análises de interesse consistiram no número de publicações encontradas por base, ano e foco de cada um dos artigos.

RESULTADOS DA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Foram selecionados para análise e discussão um quantitativo de 42 artigos a partir da leitura dos títulos e respectivos resumos, dos quais 41 foram obtidos por meio do Google Acadêmico e apenas um da plataforma SciELO. O número incipiente de trabalhos em plataformas diferentes do Google Acadêmico é justificado por esta ter sido a primeira

plataforma pesquisada, desta forma nas outras duas (SciELO e Periódicos Capes) os artigos tenderam a ser repetidos ou fugirem dos critérios da pesquisa.

Enquanto ao tipo de trabalho houve predominância dos artigos científicos (83%) seguido de Trabalhos de conclusão de curso (7%) e Dissertações (5%); teses e livros representam 3% e 2% respectivamente. O ano de 2012 foi o que teve maior expressão em número de publicações sendo acompanhado por 2013 (Gráfico 01). Nos últimos anos percebe-se a diminuição significativa de estudos em torno da pedagogia, devido ao baixo número de publicações encontradas.



Gráfico 1 - Número de trabalhos publicados por ano.

Fonte: Elaboração própria. (Produzido em Setembro de 2019).

Nesta pesquisa as revistas mais recorrentes foram a Educar, Educação em Revista, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação & Sociedade e Cadernos de Pedagogia, em que a primeira revista somou três trabalhos e as demais tiveram dois trabalhos cada. Os trabalhos publicados em anais de eventos científicos totalizaram quatro, sendo o meio mais abundante (Tabela 01).

Revistas	Número de trabalhos	Revistas	Número de trabalhos
Educação & Sociedade	02	Cadernos de pedagogia	02
Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	01	Revista Brasileira de Educação e cultura	01
Revista de Estudos Aplicados em Educação	01	Revista Educação	01
Revista de Administração Educacional	01	Revista Eletrônica da Faculdade Metodista	01
Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais	01	Pensar a Prática	01
Halos	01	Cadernos de Pesquisa	01
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	02	Educação em revista	02
Revista Eventos Pedagógicos	01	Educar	03
Contra pontos	01	Revista científica FAP	01
Momento	01	Papeis pedagógicos	01
Analicta	01	TCC, Dissertações, teses e outras fontes.	11

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por revista.

Fonte: Elaboração própria. (Produzido em Setembro de 2019)

Sobre as referências analisadas foi constatado que grande maioria dos trabalhos (76,2%) se tratou de revisões bibliográficas e 23,8% se desenvolveu por meio de pesquisas de campo. Os 42 artigos selecionados foram agrupados ainda por categoria, de acordo com os seus respectivos objetos de estudo conforme na tabela 02.

CATEGORIA	NÚMERO DE TRABALHOS	CATEGORIA	NÚMERO DE TRABALHOS
Pedagogia • Aspectos históricos*. • Área da educação. Diretrizes e parâmetros.	07	Supervisão	02
Pedagogo • Desafios e perspectivas. • Funções, papel e competências.	15	Prática docente	02
Pedagogia Hospitalar	05	Atuação em espaços não escolares**	02
Gestão escolar • Gestão democrática	03	Coordenação	03
Orientação educacional	01	Pedagogia empresarial	02

Tabela 2 - Distribuição dos artigos por categoria de análise.

Fonte: Elaboração própria. (Produzido em Setembro de 2019). Legenda: (*) trata-se de subcategorias que foram analisados pelos trabalhos selecionados. (**) os trabalhos analisaram vários campos de atuação da pedagogia e/ou pedagogo diferentes do espaço escolar.

É perceptível que as discussões em torno do pedagogo têm crescido significativamente, esse fator tem contribuído para superar o estigma que a sociedade tem em torno deste profissional, sendo apenas um “condutor de crianças”. Valendo pensar que os indivíduos estão em constante aprendizado logo surge uma demanda de pessoas capacitadas para entender os processos de ensino e aprendizagem em todas as áreas.

COMUNICAÇÃO ACERCA DO PAPEL DO PEDAGOGO

Visando manter a coerência entre os artigos encontrados é pertinente apresentar primeiramente as concepções em torno da pedagogia e do que é ser pedagogo. Nesse ponto, Libâneo (2001) aponta as mudanças sofridas pela sociedade no que diz respeito aos processos socioeducacionais. Para o autor, houve a ampliação do conceito de educação e diversificação das atividades educativas, possibilitando a produção de uma “sociedade pedagógica”.

O que o autor Libâneo (2001) faz é ir além da visão reducionista de pedagogia, dimensionando-a como o campo do conhecimento que se debruça sobre a prática educativa, não se encerrando em ambientes escolares, mas contemplando a educação informal e não formal, uma vez que, os processos educativos ocorrem o tempo todo e em todos os lugares. Ferreira (2010) refaz o percurso histórico da pedagogia, visando superar os estigmas em torno desta ciência e concluir que a mesma trata-se de uma ciência interdisciplinar que deve ser analisada a partir de uma percepção multirreferencial. Sendo, portanto, uma área que vai além do saber ensinar, das metodologias e da orientação de crianças, uma vez que, contempla o fenômeno da prática educativa de forma holística.

Em um trabalho com 17 pedagogos, Cruz (2009) registrou que segundo os depoentes é impossível pensar na pedagogia de forma indissociável da educação e criticou a tendência tecnicista em torno do curso, que fragmenta e limita a atuação do pedagogo. Para Sá (2000) a perspectiva de uma pedagogia que é social, histórica e crítica está em consonância com as diretrizes educacionais que prevê um trabalho educativo em espaços diversos, podendo ser instituições públicas, privadas, organizações produtivas, movimentos sociais e organizações civis. Desta forma, embora exista a docência como identidade profissional do pedagogo, não se encerra apenas nesta.

Para tanto, é perceptível que há avanços nas diretrizes e processos formativos do pedagogo, tratando-o como um profissional que valorize todos os espaços de formação, tanto escolares como não escolares, fazendo-se necessário compreender o pensar, refletir, agir, transformar, articular, direcionar e coordenar dentro do universo da educação (PAULA; MACHADO, 2009; BRITO; ROCHA, 2012; MELO, 2012). Em um artigo sobre a prática educacional do pedagogo se constatou que as funções exercidas por este profissional consistem na docência, gestão e atuação em setores de recursos humanos, apontando os novos nichos de trabalho para o pedagogo. Foi constatado ainda que dentro do ambiente

de empresas seja esperado que os pedagogos detenham competências de planejar, desenvolver e coordenar atividades relacionadas com projetos “criativos” e que vinculem uma determinada série de conhecimentos (CAVALCANTE; FERREIRA; CARNEIRO, 2006).

A perspectiva do pedagogo docente na educação infantil é apontada por Barbosa (2002), em que são defendidas sete teses, que de forma resumida trata-se de: (i) o perfil de educador é uma construção histórica e a formação da criança deve ser engajada como um projeto educacional global; (ii) a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento; (iii) não deve-se separar o cuidar e o educar; (iv) a teoria e a prática são partes indissociáveis de um todo; (v) não se investe na carreira do professor de educação infantil, daí surge a necessidade de especializações e investimentos; (vi) o profissional deve estar alinhado às diferentes linguagens, emoções, racionalidade, etc; (vii) as propostas didático-pedagógicas acontecem de maneira holística.

Por outro lado Ramal (2002) discorre que com as mudanças tecnológicas, o papel do pedagogo passa a ser o de mobilizador de grupos aprendentes, capazes de desenvolver projetos em conjunto, comunicar e aprender de forma colaborativa. Essa perspectiva reforça a ideia que a pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da Educação, e a educação por sua vez, um processo que perpassa todas as atividades humanas (ARAÚJO, 2006; BOGORNÝ, 2015).

No que tange o ambiente escolar, o pedagogo, em boa parte, articula o processo de ensino-aprendizagem de tal forma que possibilite aos professores, aos alunos e aos pais discutirem e avaliarem a qualidade do trabalho realizado (PINZAN; MACCARINI; MARTELLI, 2003). Desta forma, o pedagogo assume o lugar de elo entre a escola e as demais instâncias da comunidade local, desenvolvendo um trabalho que consegue transcender os muros da unidade escolar, trazendo a comunidade para participar ativamente nas questões pedagógicas (PINTO, 2006; CARBELLO, 2013).

Dentre das perspectivas profissionais da profissão, é recorrente pensar nos desafios em torno da gestão escolar, seja na função de supervisão ou de orientação (SALERNO; LOPES; KFOURI, 2015). Seguindo o princípio democrático da gestão, esta é constituída pela direção, auxiliar da direção, eleitos democraticamente, e pelo pedagogo (BARBOSA; ABDIAN, 2013). Acerca da gestão escolar o pedagogo assume as funções de coordenar e promover a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, coordena reuniões, organiza o trabalho pedagógico, garante a função social da escola e promove a formação continuada dos profissionais da escola (TAQUES *et al.*, 2010).

É consenso que na instituição escolar emerge a necessidade de um ente articulador que cumpra a dual função de apoiar o professor e orientar a participação da comunidade, esse agente costuma ser o coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). É de grande importância que através da experiência, o coordenador desenvolva sua identidade voltada para a assistência didática pedagógica, exercendo as funções de integrar e articular o trabalho docente, neste ponto demanda-se atributos como: ser empreendedor, formador e mediador no projeto pedagógico da escola (PRECINOTTO, 2014).

Os saberes inerentes à coordenação pedagógica são plurais e construídos coletivamente no cotidiano da escola, e perpassam pela competência de se relacionar com professores, alunos e pais, ou seja, pela capacidade de mediar conflitos e de garantir o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico (TOZETTO; KAILER, 2016).

Indo além da coordenação, Oliveira (2011) aponta outra função para o pedagogo, que consiste na supervisão. Para o autor, a função supervisora é mais ampla, consistindo no profissional que vê o processo como um todo, se inserindo num processo constante de reflexão-ação para se fazer cumprir o processo educativo. É esperado ainda do supervisor, a competência de resolver os problemas e superar os desafios na escola, os quais exigem o olhar investigativo. O que se percebe é a tendência de aproximação do supervisor com as funções de coordenar e de gerir a equipe educativa. Todavia, o supervisor agrega as funções de acompanhar, controlar, avaliar e direcionar as atividades da escola para atingir os propósitos desta (PASCOAL; HONORATO; ALBUQUERQUE, 2008; CARVALHO, 2014; LORENZET; ZITKOSKI, 2017).

Dentre das atribuições previstas, foi citada, de forma breve, na literatura consultada, o papel de orientação educacional, sendo a tarefa que por meio do diálogo, o pedagogo consegue levar ao educando a organizar seus pensamentos e atitudes. Neste processo é realizado um trabalho de escuta humanizada que visa atender as demandas dos alunos em torno das questões pertinentes a vida escolar, dando suporte as suas dificuldades e acompanhando em sua progressão (LORENZET; ZITKOSKI, 2017).

Os espaços de educação não formal também são apontados como nichos de atuação do pedagogo, havendo destaque para a pedagogia hospitalar e empresarial. Esta tendência de atuação em espaços diversos, parte da perspectiva em que a sociedade é extremamente “pedagógica”, o que consiste em dizer que não há um único modelo de educação, e tão pouco a escola seja o único espaço que ocorra aprendizagem (MARTINS, 2008).

No que concerne ao pedagogo empresarial, constrói-se um profissional que está inserido no contexto das empresas, preocupando-se com os processos de ensino aprendizagem do trabalhador (MARTINS, 2008). Alinhando este processo com os objetivos da empresa, uma vez que, a formação continuada do profissional é pensada para tornar a empresa competitiva, podendo contar com profissionais altamente capacitados.

Esta articulação feita pelo pedagogo entre o trabalhador e o conhecimento é realizada a partir da posição que o profissional de pedagogia ocupa no setor de RH da empresa, sendo necessário o domínio em torno de como os adultos aprendem, saber desenvolver competências e dominar técnicas de motivação (MARTINS, 2008). Segundo Claro e Torres (2012) há um leque de possibilidades para o pedagogo dentro das empresas, trabalhando como recursos humanos ou em consultorias internas e externas, desenvolvendo atividades prescritas no Quadro 01.

RECURSOS HUMANOS	CONSULTORIAS INTERNAS E EXTERNAS
Treinamento e desenvolvimento; Desenvolvimento de competências; Qualificação profissional; Programas de especialização.	Capacitação e formação profissional; Elaboração de projetos educacionais para público interno ou externo; Formação continuada; Alfabetização de adultos; Elaboração de jornais educativos Campanhas educativas.

Quadro 01 – Atividades desenvolvidas pelo pedagogo empresarial.

Fonte: (CLARO; TORRES, 2012).

No trabalho de Araújo (2009) é posto o perfil do pedagogo empresarial desejado pelas empresas, baseando-se em pressupostos como a criatividade, espírito de inovação, compromisso, pensamento estratégico, trabalho em equipe, capacidade de realização, direção de grupos, condução de reuniões, enfrentamento e análise das dificuldades da empresa.

Sobre a vivência do pedagogo no ambiente hospitalar, cinco artigos se desenvolveram em torno desta temática, a saber: Silva; Cardoso e Santos (2011); Santos e Rodriguero (2012); Cardoso; Silva e Santos (2012); Mazer e Tinós (2013); Loredó e Linhares (2016).

Antes de retratar a atuação do pedagogo hospitalar, é necessário ponderar que as classes hospitalares surgiram como uma modalidade de atendimento educacional ofertado a crianças e a adolescentes hospitalizados, esta prática foi efetivada mediante o direito das crianças e dos adolescentes hospitalizados à educação. O educando hospitalizado se ver impossibilitado de frequentar as aulas normais, neste ponto é que a mediação do pedagogo no hospital surge como alternativa para amenizar o sofrimento da enfermidade, conciliando o bem-estar físico, psíquico e emocional da criança (SANTOS; RODRIGUERO, 2012).

Esta perspectiva da pedagogia hospitalar está diretamente atrelada à noção da educação especial que prevê a inclusão de todas as crianças na rede regular de ensino, desta forma evitando-se prejuízos na aquisição de saberes decorrentes do adoecimento (MAZER; TINÓS, 2013). O professor da classe hospitalar cumpre uma série de funções, deste a de minimizar o sofrimento dos enfermos, ajudar na socialização da criança e garantir o aprendizado dos mesmos articulando desta forma dimensões psicológicas, educacionais e sociais (SILVA; CARDOSO; SANTOS, 2011). Em suma, o pedagogo hospitalar é o elo entre o aluno internado e a escola, garantindo o direito a aprender para todos (CARDOSO; SILVA; SANTOS, 2012; LOREDO; LINHARES, 2016).

Em suma, o pedagogo ocupa a posição de organizador do trabalho pedagógico, que se dá tanto na escola, quanto nos espaços não formais de ensino, levando em consideração as ações pedagógicas e administrativas em pró do ensino aprendizagem (VILA; SANTOS, 2012; HAAS, 2016). Desta forma, cabe ao profissional desenvolver as

competências necessárias em torno da convergência teoria-prática, da inclusão escolar, da mediação tecnológica e, sobre tudo, da formação eficaz e eficiente dos sujeitos (LEITE, 2007; ANDRADE, 2011; MARUYAMA; PACHECO, 2011; KAILER, 2013; JANZ, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que o campo de atuação do pedagogo além de vasto é diverso, e isso estaria diretamente ligada as mudanças ocorridas na sociedade do século XXI, a qual é caracterizada pelo acesso às informações rápidas e que são criadas e recriadas a todo momento. Este contexto criou uma sociedade altamente pedagógica, com espaços formais e não formais de ensino, cabendo ao sujeito saber se apropriar das informações e criar seu próprio repertório de conhecimento, e neste processo é que surge o pedagogo como a autoridade responsável por zelar pela mediação entre o conhecimento e os educandos.

Percebe-se que há uma progressiva superação da imagem em torno do pedagogo como o profissional que “conduz crianças”, sendo comprovada com a produção científica em torno dos espaços ocupados pelo pedagogo, a saber: coordenação pedagógica, supervisão, pedagogia hospitalar e empresarial.

Essa revisão bibliográfica contribuirá para a desmistificação do reducionismo que vincula à função do pedagogo na sociedade. Ainda esse trabalho se constitui um arcabouço, fonte de conhecimento, para ampliar a discussão da importância do pedagogo com agente de transformação socioeducacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela.; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena Costa.; SILVA, Marcelo Soares Pereira.; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ANDRADE, Elisa Daniele. **O pedagogo e as novas tecnologias**. TCC (Pós-Graduação em Mídias Integradas na Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ARAUJO, Fracilane de Souza. **Pedagogia empresarial: uma nova área de atuação do pedagogo**. Monografia (Especialização em pedagogia empresarial). Universidade Candido Mendes. Posse, GO, 2009.

ARAÚJO, Gláucia Maria Guerra. **Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da secretaria de estado de educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BARBOSA, Andrea Haddad.; ABDIAN, Graziela Zambão. . Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, p. 245-276, 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar**, v. 05, p. 71-91, 2002.

BOGORNYY, Quitéria Luiz da Silva. Atuação dos pedagogos em Universos não escolares. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 06, n. 01, p. 200-208, 2015.

BRITO, Kelly Brandão.; ROCHA, Luciana Alves. Formação de pedagogos: desafios e perspectivas no campo de atuação. IN: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4, 2012, Paraíba, **Anais do evento**, Campina Grande: Realize Editora, 2012.

CARBELLO, *Sandra Regina Cassol*. A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade como um desafio. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 04, n. 10, p. 1-202, 2013.

CARDOSO, Cristiane Aparecida.; SILVA, Aline Fabiana.; SANTOS, Mauro Augusto. Pedagogia hospitalar: a importância do pedagogo no processo de recuperação de crianças hospitalizadas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 05, n. 10, p. 46-58, 2012.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Holos**, Natal, RN, v. 2, p. 65-74, 2014.

CAVALCANTE, Maria.; FERREIRA, Eveline.; CARNEIRO, Isabel. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 188-197, 2006.

CHUEKE, Gabriel Vouga.; AMATUCCI, Marcos. O que é bibliometria? Uma introdução ao fórum. **Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**. São Paulo, v. 10, n. 02, p. 1-5, 2015.

CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos.; TORRES, Mariana de Oliveira Fernandes. Pedagogia empresarial: a atuação dos profissionais da educação na gestão de pessoas. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 02, p. 207-216, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, 2009.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, C. M. "Ser pedagogo" para alunos egressos de um curso de pedagogia: dialogando com a prática formativa. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 01, n. 01, p. 30-48, 2016.

- JANZ, L. A. Y. **Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- KAILER, P. G. L. O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013. Curitiba, **Anais do evento**, Curitiba, 2013.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEITE, I. O pedagogo e o cientista da educação. **Momento**, Rio Grande, v. 18, p. 113-123, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- LIBÂNEO, José. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.
- LIBÂNEO, José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª. ed.-São Paulo, Cortez, 2002.
- LOREDO, C.; LINHARES, P. Pedagogia hospitalar: reflexões sobre a atuação do pedagogo no hospital. IN: CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 14, 2016, **Anais do evento**, São Paulo, 2016.
- LORENZENT, D.; ZITKOSKI, J. J. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 03, p. 459-468, 2017.
- MARTINS, E. B. A. Educação além dos muros da escola: o papel do pedagogo. **Revista Eletrônica da faculdade Metodista Granbery**, n. 05, p. 1-13, 2008.
- MARUYAMA, H. H.; PACHECO, M. E. C. **O pedagogo na docência e sua importância no ensino-aprendizagem**. 2011. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_3_1247601325.pdf. Acesso em Outubro de 2019.
- MAZER, S. M.; TINÓS, L. M. Classe hospitalar como possibilidade de atuação do pedagogo em educação especial: compreendendo trajetórias profissionais de professoras. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 06, n. 12, p. 141-155, 2013.
- MELO, A. L. B. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. In: Seminário ANPAE, **Anais do evento**, Goiás, 2012.
- OLIVEIRA, E. G. A função do pedagogo como supervisor escolar. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**, Jaciara-MT, v. 04, n. 06, 2011.
- PASCAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, 2008.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, E. R. Pedagogia: concepções e práticas em transformação. **Educar**, Curitiba n. 35, p. 223-236, 2009.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINZAN, L. T. M.; MACCARINI, N. B. B.; MARTELLI, A. C. O pedagogo numa perspectiva de trabalho coletivo na organização escolar. **Analecta**, Guarapuava, Paraná, v. 04, n. 01, p. 19-28, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, 2012.

PRECINOTTO, V. L. **O pedagogo como coordenador pedagógico e sua função: situando a questão em suas reais dimensões**. TCC (Especialização em Coordenação Pedagógica). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAMAL, A. C. **"Pedagogo: a profissão do momento"**. Rio de Janeiro: Gazeta Mercantil, 6 de março de 2002.

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 171-180, 2000.

SALERNO, S. K.; LOPES, R. P.; KFOURI, S. F. O pedagogo na rede estadual do paraná: reflexões acerca de seu campo de atuação. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 01, p. 2-16, 2015.

SANTOS, B. S.; RODRIGUERO, C. R. B. A atuação do pedagogo na ambiência hospitalar: perspectivas e limites. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 02, p. 425-444, 2012.

SILVA, A. F.; CARDOSO, C. A.; SANTOS, M. A. O trabalho do pedagogo no Ambiente Hospitalar. **Revista Brasileira de Educa o e Cultura**, n. 4, p. 01-11, 2011.

SOARES, P. B.; CARNEIRO, T. C. J.; CALMON, J. L.; CASTRO, L. O. C. O. Análise bibliométrica da produ o científica brasileira sobre tecnologia de constru o e edifica es na base de dados *web of scienc*. **Ambiente Construido**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 175-185, 2016.

TAQUES, M. F.; CARVALHO, P. H. S.; B NI, A. C. S. D.; FANK, E.; LEUTZ, M. A. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de media o do currículo. 2010. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/4opapeldopedagogo.pdf>. Acesso em Outubro de 2019.

TERENCE, A. C. F.; ESCRIVÃO-FILHO, E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utiliza o da pesquisa-a o nos estudos organizacionais. IN: ECONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODU O, 26, Fortaleza, **Anais do Evento**, Fortaleza, 2006.

TOZZETO, S. S.; KAILER, P. Forma o inicial do coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. Especial, p. 67-80, 2016.

VILA, M. F.; SANTOS, S. A. O papel do pedagogo e a organiza o do trabalho na escola. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/641-4.pdf>. Acesso em Outubro de 2019.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS/AM

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 18/02/2021

Jessiane de Lima Veras Alves

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Normal Superior. Atua como professora na Educação Infantil The Kingdom Centro Educacional em Manaus
<http://lattes.cnpq.br/9727271738189609>

Leni Rodrigues Coelho

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas, mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora na Universidade do Estado do Amazonas em Manaus
<http://lattes.cnpq.br/8271320720687193>

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar a formação das professoras da Educação Infantil, bem como, os pressupostos que fundamentam suas práticas pedagógicas e os principais desafios enfrentados em sala de aula. Para a realização da pesquisa, fundamentamos teoricamente nas obras Saviani, (2008), Lazzari (2006), Alarcão, (2001, 2010), Tardif e Lassard (2013), entre outros. Após a leitura dos teóricos, foram realizadas as entrevistas com professoras e a observação participante em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, práticas pedagógicas, formação de professores.

1. A identidade das professoras não será revelada, utilizaremos nomes fictícios para representá-las.

TEACHING PRACTICE IN CHILD EDUCATION IN MANAUS/AM

ABSTRACT: This study aims to analyze the education of Early Childhood Education teachers, as well as the assumptions that underlie their pedagogical practices and also investigate the main challenges faced in the classroom. In order to carry out the research, we theoretically based upon on the works of Saviani, (2008), Lazzari (2006), Alarcão, (2001, 2010), Tardif, Lassard (2013), among others. After reading the theoreticians, interviews with teachers and peer observation in the classroom were carried out.

KEYWORDS: Early childhood education, pedagogical practices, teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação das professoras da Educação Infantil, bem como, os pressupostos que fundamentam suas práticas e os principais desafios enfrentados em sala de aula.

Para desenvolvê-la realizamos a revisão bibliográfica de obras que tratam da temática, e dentre elas citamos, Saviani, (2008), Lazzari (2006), Alarcão, (2001, 2010), Tardif e Lassard (2013), Tardif (2013, 2014) Libânio (1994, 2013) e Barbosa (2006). Após a leitura dos teóricos, foi realizada a observação participante em sala de aula e entrevistas com cinco professoras¹ que atuavam em uma escola de educação infantil - crianças de quatro e cinco anos -, na zona sul

da cidade de Manaus/AM. As entrevistas foram constituídas como fonte de pesquisa e tiveram o intuito de ouvir as professoras para que relatassem os fatos que marcaram as suas trajetórias pessoais e profissionais. Neste sentido, Pinsky (2008, p. 155), ressalta que as “entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como, que destino será dado ao material produzido”. Para analisar as práticas das professoras em sala de aula, nos apropriamos também do Projeto Político Pedagógico da escola, pois nossa intenção era de fazer uma aproximação da proposta pedagógica da escola e a prática docente.

21 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falar sobre educação infantil precisamos ressaltar que é uma etapa da Educação Básica destinada ao público com faixa etária de 0 a 6 anos de idade. É uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança e deve ser oferecida com qualidade. No que se refere a escola analisada percebemos que trabalha apenas com a educação infantil, atendendo crianças de 4 a 6 anos, divididas em seis turmas, sendo elas, de 1º e 2º período. A concepção de educação infantil, vem mudando e o perfil do educador também precisa acompanhar tais mudanças. Atualmente para atuar na educação infantil é necessário que os profissionais da educação possuam licenciatura plena em pedagogia.

A escola investigada conta com um corpo docente de dez professoras licenciadas em Pedagogia, ou seja, todas são graduadas e com experiência na docência entre três e dezoito anos. Desse total, 63% possuem uma especialização em diferentes áreas do conhecimento e apenas 17% das professoras buscaram uma formação continuada na área que atua.

Embora as professoras tenham formação, sabemos que não basta apenas um diploma para se tornar professor, envolve outras questões, como por exemplo, aptidão pelo público infantil, desenvoltura em sala de aula, formação continuada, recursos adequados para o desenvolvimento da aula com qualidade, entre outros. Neste sentido, ser professor envolve relações entre pessoas, projetos e situações que vêm se adaptando diariamente, buscando sempre o melhor para a criança, para a sociedade e conseqüentemente, para o mundo. O professor deve ser visto como um profissional que desempenha uma função extremamente importante, uma vez que é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo, dedicação e requer comprometimento.

A escola onde foi realizada a pesquisa possui uma professora por turma, com o quantitativo de 20 a 23 crianças por classe. Ao analisarmos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), produzido pelo Ministério da Educação, verificamos que a recomendação é de um(a) professor(a) para trabalhar com a média de seis a oito bebês de 0 a 2 anos; um(a) professor(a) para uma turma de quinze crianças de 3 anos, e por fim, um(a) professor(a) para vinte crianças de 4 a 6 anos de idade. Desta forma,

concluímos que a escola não atende por completo o parâmetro, tendo em vista que duas turmas possuem mais alunos do que o recomendado por lei.

A instituição envolvida na pesquisa possui uma rotina para as crianças cumprirem. A direção da escola estabeleceu o horário de entrada e de saída das crianças, bem como, o horário para o lanche. No decorrer da aula, cada professora produz sua rotina para os alunos (sujeita a variações), geralmente inicia a aula com a recepção dos alunos, depois prossegue com uma roda de conversa, a apresentação do calendário com os dias da semana, contação de história, desenvolvimento de atividade escrita, lanche, higienização bucal, descanso e por fim, o momento de brincadeiras, que no geral ocorre no pátio da escola, na sala de referência ou na brinquedoteca. No Projeto Político Pedagógico da escola consta a justificativa da importância de estabelecer uma rotina para as crianças. De acordo com este documento, a educação infantil é:

[...] a primeira etapa da educação básica e o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, precisamos desenvolver uma rotina na qual essa criança sintase segura, bem acolhida e que possa adquirir uma formação dimensional no âmbito emocional, ético, pedagógico e afetivo na busca de construção de um cidadão pleno (PPP, 2017, p. 16).

Entendemos que a formação dimensional assegurada no Projeto Político Pedagógico da escola, não está se referindo apenas a criança meramente como aluno, e sim, uma criança inserida no meio social, onde vive com toda a sociedade. Neste sentido, cabe ao educador trabalhar em sala de aula questões relacionadas aos âmbitos sociais, culturais, emocionais e éticas, para que a criança tenha uma formação pautada nestes valores. Sabemos que a educação infantil se faz no processo, a cada novo dia, há uma nova experiência que surge na criança curiosidade e dúvidas que são próprias da idade. Desse modo, é fundamental que a escola e a família se tornem responsáveis de fato pelo desenvolvimento pleno da criança. Ao longo da investigação percebemos que as professoras se esforçam para trabalhar de forma lúdica com as crianças, buscam recriar um mundo a partir da realidade concreta, objetivando a construção de conhecimentos sociais, culturais, éticos e literários, que com o passar do tempo faz sentido para a criança no qual ela reconstrói seus conceitos. Em relação aos aspectos éticos, emocionais e sociais, o Projeto Político Pedagógico da Escola (2017, p. 19), ressalta que:

O CMEI busca por meio das brincadeiras promover a interação da criança nos aspectos sociais, físicos, emocionais, políticos e econômicos, de forma lúdica por meio dos projetos desenvolvidos na escola, e com o compromisso de preparar esta criança para a próxima etapas da educação, o ensino fundamental, assim, posicionamo-nos em termos de valores e ideias para criar uma proposta de mudança, construção ou reconstrução de valores e saberes que sejam úteis para sociedade e, mais que isso, que seja à base de uma educação eficaz e humana.

A partir da observação participante na escola verificamos que as crianças se expressavam através de brincadeiras, muitas vezes reproduzem a realidade vivenciada em casa com os seus familiares. Geralmente repetem as práticas de suas mães nos afazeres domésticos, o labor dos seus pais e até mesmo encenam ações que se remetiam a outra faixa etária. Entendemos que é por meio da brincadeira a criança experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações e constrói autonomia de ação nas diferentes situações. Para Vygotsky (1991), as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente, desta forma, pelo faz de conta, ela testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade.

É importante ressaltar que as professoras, respeitam e estimulam o brincar das crianças, e a escola, destina todos os dias, pelo menos uma hora, para que as crianças possam brincar livremente. A criança brinca daquilo que considera agradável, dentro da sala de aula, as professoras disponibilizam brinquedos que a escola possui, como jogos de panela, bonecas(os), carros, lego, entre outros.

Em relação a escola, percebemos no Projeto Político Pedagógico que há uma preocupação em estabelecer os objetivos, as metas e as estratégias na busca do bem-estar coletivo. O PPP é um documento de suma importância para a escola, pois é a partir das discussões e elaboração desse documento que todos devem ter voz ativa na busca de melhoria para a educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Art. 12, inciso VI, é por meio do PPP da escola que deve “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Portanto, o PPP da escola deve contar com a participação de todos na sua elaboração, criando assim, o hábito da decisão coletiva, ou seja, deve visar a participação da comunidade e de todos que estão inseridos na escola. A Proposta Pedagógica da escola foi elaborada em parceria com o corpo docente e demais funcionários, em encontro com os pais, através de questionários contendo quinze perguntas, deixando claro que é uma construção coletiva. Assim, elaborar este documento,

[...] não é uma ação simples, implica em diversos encontros coletivos e individuais, sendo fundamental para o sucesso do processo de uma equipe articuladora, forte e embasada teoricamente, mas que não se considera detentora do conhecimento. A construção coletiva é possível pautada na necessidade e da possibilidade da comunidade (PPP, 2017, p. 6).

No entanto, a participação da família e da comunidade escolar, não deve ser apenas no desenvolvimento do documento, e sim durante todo o processo educacional, os responsáveis dos alunos devem ser participativos nos eventos que ocorrem na escola, ou seja, ser participativo na vida educacional dos alunos.

No decorrer do período em que foi realizada a pesquisa percebemos que as professoras e o apoio pedagógico buscam desenvolver atividades que trabalhem a criatividade das crianças e dentre as ações acompanhadas, destacamos os contos de

fada de chapeuzinho vermelho, três porquinhos e patinho feio. Esta ação estava visando à construção e formação do prazer de ler, como também o desenvolvimento integral da criança. Para o encerramento destas atividades, as professoras contaram com a participação dos alunos para ornamentação da sala de aula, os trabalhos das crianças foram expostos para a apreciação de toda comunidade escolar e houve também a apresentação dos contos pelas crianças. Vale ressaltar que as professoras respeitaram as ideias dos alunos e estimulam o seu desenvolvimento global. A respeito dessa questão a professora ressaltou que:

[...] não há limites ou possibilidades na educação infantil, pelo contrário desde que haja estímulos apropriados as crianças para o desenvolvimento, não há limites de aprendizado, há desenvolvimento global em todo o ser cognitivo e motor desde que haja o estímulo (Maria, 22/11/2018).

As narrativas das entrevistadas demonstraram uma preocupação em relação a leitura de forma prazerosa, e procuram desconstruir a ideia de que ler é um exercício chato e monótono, pois a leitura pode ser um processo de aquisição de novos significados, e a escola deve trazer novas ideias e projetos que estimulem esse hábito e novas perspectivas que possibilitem os alunos a se interessarem pela prática de forma prazerosa. A respeito do processo de leitura significativa, Souza e Andreatta (2016, p. 01), salientam:

A leitura envolve um processo ativo de construção de significados, o que requer uma atenção especial para o ensino e a aprendizagem de estratégias de leitura necessárias para compreender e construir significados dos textos, agregando aos nossos conhecimentos de mundo já existentes, novas ideias e percebendo as condições histórico-sociais que o envolvem.

As professoras afirmaram trabalhar na perspectiva do desenvolvimento humano, e acreditam que para que isso ocorra se faz necessário repensar cotidianamente os processos de aprendizagens, as metodologias e os projetos escolares para que possam ser bem desenvolvidos e contribuir de fato com os conhecimentos significativos. Desse modo, haverá uma melhor compreensão do processo de apropriação/elaboração de novos conhecimentos. Em relação ao material didático utilizado em sala de aula, a professora, afirma que na escola

[...] temos nossas apostilas que a gente mesmo monta, faz pesquisa de vários livros, a gente pede dos pais, nós somos proibidas de pedir esse tipo de material dos pais, mas como a gente vê a necessidade, que pela SEMED mesmo não poderia, eles queriam que as crianças brincassem, brincassem e a gente não vê por ai a educação infantil. A brincadeira tem que estar inclusa? Têm, mais, nós temos também que trabalhar com o papel, então nós temos nossas apostilas, sucatas que a gente usa, nossas aulas também são através de fantoche, música, teatro, vídeos, elas são bem diversificadas (Lúcia, 23/11/2018).

Nesta investigação, todas as entrevistadas concordam com o uso de um material didático próprio, e como dito anteriormente, produzido pela escola. Muitas escolas ainda

utilizam métodos de ensino que se baseiam na concepção de que os conceitos são passados as crianças e por eles devem ser memorizados. Sobre esse tipo de método, Fontona e Cruz (1997, p. 107), afirmam:

Ensinam-se às crianças os conceitos científicos, transmitindo-se a elas seu significado por meio de definições. Essas definições são, então, utilizadas em uma série de exercícios para treinamento e memorização. Pela repetição dos exercícios, a definição é fixada (memorizada) e utilizada (reproduzida) pela criança, além de reconhecida na fala de seus interlocutores.

Ao analisar as atividades presentes nas apostilas adotadas pelas professoras da escola investigada, percebemos que eram de repetição e cobrir letras ou números, e costumavam ser entregues aos alunos após a explicação de um conteúdo para que as crianças exercitassem o que foi explicado anteriormente. A apostila que tivemos acesso era composta por apenas duas disciplinas, língua portuguesa e matemática, e fica apenas na escola, ou seja, as crianças não podem levar para casa, pois as professoras têm o receio de que o material não retorne a escola, e com isso, a criança não possa dar continuidade nas atividades juntamente com os demais colegas da turma. Neste sentido constatamos que a escola e as professoras entraram em contradição, pois em um momento, ressaltam a importância de ações mais lúdicas e inteligentes, e em outros, adotam apostilas com viés mais tradicional e “cobram” dos responsáveis recursos financeiros para a confecção do material didático.

Ressaltamos ainda que até os cinco anos de idade a orientação do Ministério de Educação (MEC) é de que sejam priorizadas as brincadeiras, adiando a entrada do aluno em um ensino mais sistematizado e com maiores regras ou cobranças, pois é nesta fase que as crianças precisam de estímulos diversos, como brincadeiras e atividades lúdicas. Neste sentido, as aulas não podem se limitar a atividades propostas na apostila, pois desta forma restringe a criatividade e a experimentação das crianças, e isso é preocupante.

Não existe uma norma ou uma legislação específica que proíba o uso de apostilas na educação infantil, no entanto, devemos respeitar as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que não orienta a utilização desse material para esta modalidade de ensino, e tão pouco, solicita a contribuição financeira dos pais para a compra do material, já que estamos fazendo referência a escola pública. Apesar disso, em alguns momentos as professoras buscam o desenvolvimento do aluno por meio de ações variadas e afirmam que acreditam que as crianças são detentoras de conhecimento e cabe a escola potencializá-los. Assim, acreditamos que a criança ao receber novos estímulos na escola, poderá associá-los a um conhecimento previamente estabelecido, que se ampliará, criando, desse modo, um novo conhecimento, e este novo conhecimento, o que acarretará o desenvolvendo novas aprendizagens. De acordo com Herculano (2010, p. 01):

[...] podemos definir o aprendizado como a modificação do cérebro com a experiência, ou seja, o cérebro que faz alguma coisa se modificar de uma maneira tal que da próxima vez, ele age de uma maneira diferente de acordo com a experiência anterior que ele teve.

Por meio da observação participante, verificamos que a cada novo assunto ministrado pelas professoras, as crianças eram consultadas para saber se estavam entendendo o assunto, se gostariam de uma nova explicação. Geralmente as professoras desenvolviam atividades de fixação de conteúdo, projetavam filmes, fazendo perguntas ao final e solicitavam atividades com desenhos e pinturas. Na maioria das vezes as professoras demonstravam afeto em suas relações com os alunos e estavam atentas aos alunos que apresentavam mais dificuldades no desenvolvimento cognitivo. Sobre as relações humanas no ambiente escolar, Tardif e Lessard (2013, p. 35), ressaltam:

[...] a docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerente ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

As professoras da escola onde ocorreu a investigação, considera este espaço como um local de trocas culturais, pois acreditam que a educação não é apenas a transmissão de informações, mas a ampliação da capacidade de relacionar os conteúdos com questões culturais, respeitando assim, os costumes e os hábitos diferentes, ou seja, valorizando a diversidade presente na sociedade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a forma de ensinar e aprender mudou e isso se reflete no dia a dia das escolas. O professor no decorrer da sua formação é norteado por teorias e metodologias que têm importância fundamental na atuação docente, pois ao tomar posse de fundamentações teóricas se beneficiam de variados pontos de vista para uma tomada de decisão.

O educador somente poderá ensinar aquilo que aprendeu no decorrer de sua formação e das experiências vividas. Estes conhecimentos devem ser adquiridos por meio do diálogo, da troca de experiências e do convívio com os colegas na escola e na comunidade onde o professor está inserido, para então, entender as necessidades e ou dificuldades dos alunos e procurar as melhores estratégias para desenvolver seu trabalho. Sobre o relacionamento da escola com a comunidade e os professores, Alarcão (2010, p. 17), afirma que “a escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere”. Falar sobre ensino envolve diversos fatores, entre eles o recebimento de materiais didáticos, desta forma, percebemos que o maior desafio encontrado na escola é a falta de materiais para que o trabalho seja executado no tempo planejado.

Acreditamos que a atuação dos educadores deve ser pautada no comprometimento com a educação pública e de qualidade, embora sejamos sabedores dos imensos desafios enfrentados em sala de aula, dentre as quais salientamos as condições de trabalho, as questões salariais, a estruturas das escolas, a falta de valorização, de incentivo e até mesmo as fragilidades na formação inicial e continuada. Mesmo assim, precisamos lutar por mudanças que muitas vezes são estruturais, mas não podemos perder a esperança de reconstruirmos nossa sociedade, com valores éticos, morais e educacionais mais justos para todos. Para finalizar, sugerimos que a escola incentive constantemente a formação continuada das professoras, e que sejam criadas estratégias para auxiliá-las em sala de aula. Além disso, é necessário providenciar um professor auxiliar para ajudar o docente na prática pedagógica e substituí-los nos momentos de formação e produção de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed. 2001.

AMAZONAS. Projeto Político Pedagógico. Manaus, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/01/2019.

BRASIL. Decreto – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10/01/2019.

BRASIL. Decreto - Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: Pelos Direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação, 2006.

FELDMANN, Marina. *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FONTANA, R. e CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática Geral*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática Geral*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária LTDA, 1986.

MOYSÉS, Lucia. *O Desafio de Saber Ensinar*. São Paulo: Papyrus, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZ, Suzana. *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014.

SEVERINO, Antônio. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: LAZZARI; Raquel Leite Barbosa (Org). *Formação de educadores: artes e técnicas - ciências e políticos*. São Paulo: editora Unesp, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 16. ed. Petrópolis; Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1991.

CAPÍTULO 20

O PROFESSOR PESQUISADOR FRENTE AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 21/02/2021

Francisco Marquelineo Santana

Doutor em Geografia e vive coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas, Modos de Vida e Cultura Amazônica - GEPCULTURA, do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG da Universidade Federal de Rondônia - UNIR

RESUMO: No presente artigo pretendo mostrar o papel do professor pesquisador e suas atribuições no exercício ético da docência. A iniciação científica neste processo torna-se fator relevante na construção de uma educação básica de qualidade, porém é necessário que o professor supere algumas barreiras que o impossibilita de verdadeiramente tornar-se um investigador de problemas. É preciso que este construa a práxis de uma ação transformadora, que busque a ética triunfante, que sepulte os retrocessos e que proclame o advento e os valores emancipatórios da pesquisa na escola e na sociedade, através de uma linguagem crítica da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa, escola, linguagem e sociedade.

THE RESEARCHER PROFESSOR FACING THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: In this article I intend to show the role of the researcher teacher and his / her attributions in the ethical exercise of teaching. Scientific initiation in this process becomes a relevant factor in the construction of quality basic education, but it is necessary for the teacher to overcome some barriers that make it impossible to truly become a problem investigator. It is necessary that it builds the praxis of a transforming action, that seeks the triumphant ethics, that buries the setbacks and that proclaims the advent and the emancipatory values of research in school and in society, through a critical language of education.

KEYWORDS: Research, school, language and society.

1 | INTRODUÇÃO

Analisar o papel do professor pesquisador na escola e na sociedade é sem dúvida mergulhar na incansável busca de encontrar explicações Relevantes diante da dura realidade social que enfrentamos, não basta para este profissional da educação básica se conter apenas dentro do contexto dos quatro cantos da sala de aula e de observar a escola à revelia de seus problemas sociais. É por demais urgente e necessário que este professor como investigador seja ousado e dinâmico e que dentro da própria construção do seu trabalho de pesquisa, ele crie propostas claras de reconstrução e transformação do “status quo” vigente.

Desta forma apontamos no primeiro capítulo deste artigo a pesquisa como ação transformadora. A seguir analisamos quais passos devem ser dados pelo professor-pesquisador para conseguir almejar os degraus da ética triunfante, neste sentido a sua formação ética e cidadã surge como princípio básico na superação de problemas crônicos da educação brasileira, tais como o próprio conformismo que atormenta este profissional, pois o professor pesquisador em educação que “ignora os referenciais teóricos, obras e implicações nas ciências sociais” estará certamente produzindo sua própria ignorância. “A ética profissional transcende o mundo privado” (CHIZZOTTI, 2007) e neste sentido estaremos “assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996).

No terceiro capítulo procuro focar os retrocessos e superações da pesquisa na educação básica, consciente de que “o método científico por si não produz conhecimento” (SALOMON, 2010), e que, portanto, devemos acreditar no “educar pela pesquisa” (DEMO, 2009).

Enfim no quarto capítulo, apresento o professor-pesquisador como sujeito-histórico que dialeticamente precisa estar reconstruindo uma linguagem crítica na educação. É neste percurso que devemos entender que, “a repressão lingüística é igualmente caminho para a repressão social e cidadã” (MAESTRI, CARBONI, 2005), pois conforme esclarece Bagno, o professor precisa “estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação” (1999). Finalizando, é preciso que estejamos conscientes de que jamais poderemos criar uma linha divisória entre a sociedade, sua língua e sua cultura, pois a “história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2007).

2 | A PESQUISA COMO AÇÃO TRANSFORMADORA

O professor pesquisador ao deparar-se diante de um problema de pesquisa e ao proceder seu ato investigatório, a coleta de dados torna-se fator primordial e imprescindível num processo qualitativo de obtenção de resultado de seu trabalho.

É bem verdade, porém, que por mais árduo que seja esta coleta minuciosa de dados, os valores e sua significativa relevância jamais poderão resumir-se somente neles, visto que por mais que se queira valorizar ou até imortalizar uma pesquisa apenas de cunho quantitativo, por mais que se queira atribuir conceitos dos mais relevantes a dados estatísticos, torna-se quase que vulnerável ou impreciso, dentro do contexto educacional, não considerar como eixo fundamental toda comunidade escolar, com enfoque maior a sociedade, a língua e a cultura de um povo.

É necessário dizer que no dia-a-dia do convívio escolar é importante que estejamos intimamente ligados não só aos fatores internos do processo ensino-aprendizagem, mas, que, dentro deste mesmo contexto educacional, estejamos interagindo e investigando fatores externos que influenciam de forma significativa nos indicadores do desempenho escolar. Os dados, portanto, são reflexos oriundos da sociedade e de seu regime tácito.

E desta forma o tradicionalismo conservador analítico-experimental, poderá resumir-se pura e simplesmente num conceito sucinto da realidade, totalmente desprovida de um mundo intercultural, de uma sociedade heterogênea ou de fatores mais próximos do professor-pesquisador, que às vezes ele próprio convive, mas ainda não despertou para a importância do conhecimento científico, refiro-me as peculiaridades de uma comunidade, que por mais reduzida que seja seu nível populacional, traz no seu bojo uma identidade complexa de riquezas e que infelizmente passa despercebida do senso comum escolar – ainda presente em muitos educadores – resultando assim numa forma reacionária de tratamento a própria comunidade onde o educador reside.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam de que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (1997. P. 163).

Não há escola de gestão verdadeiramente democrática se esta não “abre as portas” ao conhecimento verdadeiramente científico. A escola precisa adotar a figura do professor pesquisador, assim como, o professor pesquisador precisa adotar esta mesma escola, descobrindo-a de maneira crítica, interagindo-a no seio da comunidade, olhando-a com um olhar amoroso e transformando-a num aparelho que lapida crianças e adolescentes, e que, forma cidadãos críticos, tornando-os agentes também transformadores do “status quo” vigente.

Desta forma, não se trata apenas de pesquisar, não se trata apenas de encontrar um problema, de realizar uma análise profunda da seleção de dados ou de apenas encontrar uma explicação relevante frente à dura realidade.

É preciso ser mais ousado, mais dinâmico, é preciso que este pesquisador inicie dentro da própria construção do seu trabalho de pesquisa, uma proposta clara de reconstrução, isto é, construindo e reconstruindo, investigando e transformando, para finalmente não se tornar apenas um manipulador de dados e sim um eficiente professor pesquisador, que não trata sua comunidade a revelia, que não vê sua comunidade apenas como objeto de estudo, mas que vive a sonhar com uma utopia emergente, indispensável à construção de uma sociedade onde predomine a justiça social.

A idéia proposta neste artigo, não é a de resolver através de um toque de mágica, a transformação imediatista de um professor em mero pesquisador profissional, mas sim, entrelaçá-lo ao conhecimento científico encontrar caminhos que amplie e que forneça sua

ética profissional, tornando-o cada vez mais capaz, inovando práticas e reconstruindo saberes necessários a sociedade planetária.

Algumas barreiras porem precisam ser superadas, o professor ao desacorrentar-se do tradicionalismo caduco das quatro paredes da sala de aula, ele estará dando um passo importante para sepultar seu próprio conformismo. O individualismo surge depois como fator visivelmente negativo, pois agride a coletividade, causando certa divisão na equipe. É preciso aceitar e saber lidar com as diferenças, atenuar divergências internas e resgatar valores na escola e na sociedade, construindo e cotidianamente reconstruindo praticas, através do potencial internalizado em cada professor, fortalecendo sua liderança e promovendo o bem-estar social de sua comunidade. Desta forma o professor, politizando, deve também politizar e a base fundamental do seu discurso deve obrigatoriamente ir de encontro a sua realidade social. São estes a autonomia e o compromisso que devemos firmar, conforme expressa Chizzotti:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma pratica válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativa, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e a objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (2006.p.58)

A consciência brota e internaliza no pertencimento de cada ser, fazendo com que haja uma dinamização e reflexão dos processos metamorfoseados no espaço de ação do cotidiano educacional.

3 I A PESQUISA RUMO À ÉTICA TRIUNFANTE

Comprovadamente a prática de pesquisa na educação básica, continua sendo um desafio aos nossos educadores. A universidade coloca todos os anos à disposição da sociedade, milhares de educadores que na sua grande maioria deixam muito a desejar quanto a seu caráter de pesquisador, e cambaleando, assim vai, com uma qualificação vulnerável aos desafios da sociedade globalizada

Recém-formado, coloca-se diante de crianças e adolescentes também vítimas de relações sociais selvagens e desta forma, pouco terá a oferecer no sentido de atribuir aos discentes uma iniciação à filosofia investigatória de vida. Daí a necessidade mais que urgente de fazer com que a universidade mantenha um convívio sócio-interacional com as escolas de educação básica do país.

Despertar, portanto a consciência do aluno-pesquisador é estar plantando a semente do professor pesquisador e neste novo processo histórico-dialético, a sua formação ética e cidadã, surge como princípio básico na superação de problemas crônicos da educação brasileira, proporcionando principalmente ao investigador desvincular-se do individualismo

e do conformismo, que o incomoda, convertendo-se num sujeito ativo, participativo, dinâmico e transformador, pois a:

A ética social transcende o mundo privado; convida a escriturar os segredos do poder, consubstanciados nas relações econômicas e políticas, e, sobretudo, identificar as possibilidades de superá-las por um conhecimento adequado, que congregue os indivíduos e instrua a ação mais apropriada para transpor as opressões nas quais se encontrem aprisionados. (CHIZZOTTI, 2007. P. 38).

Neste sentido é urgente e por demais necessário que estejamos permanentemente ligados às questões éticas da vida social e é dentro deste cenário sócio-educacional que pleiteamos a real importância de insistir na formação de um professor reflexivo e pesquisador e que seja eticamente capaz de investigar sua própria prática pedagógica, investigando também a partir daí, as ações e as reflexões vinculadas ao modo de produção capitalista e suas relações sociais de dominação e exploração, que fortemente reproduz seus reflexos nos estabelecimentos de ensino. Partindo desta reflexão e trazendo o debate para o campo ético é imprescindível que:

O pesquisador em educação, formado em educação (pedagogia e licenciatura da educação), ou ainda, aquele que ignora os referenciais teóricos, obras e implicações das ciências sociais, torna-se vulnerável nos debates e nas produções teóricas acerca da natureza humana e das relações sociais. (MOREIRA, 2007. P. 47).

É preciso enfatizar que o professor pesquisador ao conceber a ética como ponto de partida dentro do seu projeto de pesquisa, ele não estará simplesmente construindo seu arcabouço teórico, ele estará principalmente, reconstruindo os saberes necessários ao exercício dialético da cidadania. Desta forma explica Freire:

Me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana... não podemos nos assumir como sujeitos da procura e, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (1996. P. 17).

De fato, é inconcebível compreender e aceitar determinadas ações ou práticas pedagógicas, quando estas são conduzidas de forma reacionária, sem que seus atores sejam na verdade sujeitos históricos dotados de uma ética triunfante e transformadora. Eis que o investigador ao estar sempre atento às peculiaridades regionais do seu povo, deve sempre estar procurando fortalecer esses laços interativos entre a escola e a comunidade.

Professor e pesquisador devem ser um só, uma criatura única, capaz de instigar situações, detectar problemas, criar hipóteses, selecionar dados e produzir eficazmente o produto do seu trabalho. Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” informa com clareza:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (2007. P. 29).

Finalmente, podemos dizer que uma escola de gestão verdadeiramente democrática deve ser uma responsabilidade de toda comunidade escolar e todos aqueles que participam ativamente deste processo sócio educacional, tornam-se verdadeiros agentes da construção e reconstrução de todo esse processo democrático.

Mas, é importante frisar que o professor reflexivo/pesquisador ou investigador, certamente, tem papel, decisivo neste processo, caso contrário, continuará internalizando a ideologia do arbitrário cultural dominante e infelizmente, estará sendo objeto de manipulação e sustentação do poderio econômico neoliberal. Por isso é importante ressaltar que:

Ensinar exige rigorosidade metódica: é ético o professor que se prepara adequadamente para a sua tarefa de sistematizador do conhecimento, através do ensino e da pesquisa, indissociáveis. O professor com consciência crítica não promove a ingenuidade do aluno, pelo contrário, emancipa-o de laços umbilicais de dependência e sentimento de inferioridade diante dos "que sabem". (VELANGA, 2009. P. 235).

Esta emancipação pode acontecer se existir um entrelaçamento de brandura e respeito entre educando, educadores e comunidade escolar.

4 | PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETROCESSOS E SUPERAÇÕES

O distanciamento existente entre a metodologia da pesquisa de campo na graduação e a formação do futuro professor pesquisador na educação básica, deixa uma lacuna bastante considerável no diz respeito ao papel do professor e o seu exercício na instituição de ensino sua relação com os problemas que atinge a comunidade escolar. A falta de acúmulo desta importante experiência no meio acadêmico, só reforça a idéia de que é preciso consolidar na universidade uma atuação mais ousada e dinâmica da metodologia da pesquisa como ciência.

O método científico por si não produz conhecimento. Por outro lado, não há produção de conhecimento científico sem método. Entendo, porém, a metodologia como ciência auxiliar das demais, destinada a estudar o processo e a produção de ciência, a indicar as técnicas para a pesquisa e a fornecer os elementos de análise crítica das descobertas e das comunicações no mundo da ciência. (SALOMON, 2010. P. 153).

Percebe-se corriqueiramente no meio universitário que somente graduandos que produzem bom desempenho acadêmico são selecionados e contemplados com bolsas de estudo, e estes por sua vez, ainda adquirem o privilégio de serem orientados por um professor doutor que prestará todo seu apoio intelectual e científico necessário.

Mas, vejo também de suma importância esta conquista da universidade, já que a

bolsa destinada ao acadêmico é um reconhecimento do esforço e talento de que deseja qualificar-se cada vez mais e de quem almeja se um profissional de maior qualificação no sistema educacional de ensino. O que quero questionar é exatamente sobre aqueles que foram considerados “exclusos” desse processo de escolha, e na verdade a sua grande maioria.

Estes, certamente não herdarão a “bagagem” do conhecimento científico, que por sua vez, também não poderão repassar ao nível desejado, a experiência deste conhecimento na educação básica. Mas muito há de se questionar o papel da universidade brasileira, em Rondônia por sinal, pode-se ter até um exemplo a seguir, é o caso da Universidade Federal de Rondônia, onde o Campus do Município de Porto Velho ao implantar o Programa de Pós graduação de mestrado e doutorado em geografia – PPGG, trouxe no bojo de sua proposta curricular uma iminente preocupação com a formação de professores, tanto à nível de professor universitário, como a nível de professor da educação básica e como poucas universidades do país, teve e tem o desafio de alavancar oportunidades às potencialidades dispersas, imbuindo-as e capacitando-as à construir e reconstruir o desenvolvimento local e regional de suas comunidades.

Repensando, portanto, os cursos de pós-graduação no país ou o papel da universidade em encontrar caminhos para disseminar a figura do professor-pesquisador, a bolsa de estudo, pode e deve ser estendida às redes estaduais e municipais de ensino como forma de combater a passividade da escola e o conformismo do professor que somente reproduzem os efeitos das desigualdades sociais provocadas pela agonia do modo de produção capitalista vigente. Acender o fogo quase apagado da iniciação científica na educação básica no país surge, portanto, como um clarear que urgentemente precisa iluminar os caminhos dessa escuridão.

Parece-nos claro que essa noção de pesquisa como princípio educativo é consonante com a tradição da teoria crítica e ecoa a politicidade de Paulo Freire, recolocando que a função crucial da educação não é servir ao mercado, mas à cidadania. Essa é a razão mais profunda de defendermos a idéia de “educar pela pesquisa”, não porque seja o caso gerar pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores, ou seja, gente que sabe manejar conhecimento a serviço da cidadania tanto mais competente. (DEMO, 2009. P. 83).

Concordo com Demo “no sentido de saber confrontar-se com a realidade, o conhecimento constituído, os paradigmas dominantes os dados oficiais e prevalentes” (2009. P. 83).

Outro dilema que precisa ser cuidadosamente superado é o distanciamento existente entre o professor universitário e o professor da educação básica. Comungo com essa idéia e avalio a proposta como positiva. A escola ganhará fôlego novo, tornar-se-á um aparelho mais dinâmico e este processo de reconstrução surgirá dialeticamente como mais uma opção de luta em benefício dos menos favorecidos.

Foi diante deste isolamento recíproco e verdadeiro, que sempre procurei enquanto professor pesquisador da educação básica da Ponta do Abunã, superar esta linha divisória, buscando romper as barreiras existentes que cada vez mais me distanciam da iniciação científica universitário. **O reconhecimento do meu trabalho, porém não tardou e finalmente tive o prazer de executar uma pesquisa-ação-transformadora que contribuiu para semear a bandeira da diplomacia na fronteira Brasil/Bolívia, mais preciosamente no rio Mamu – Departamento de Pando – Bolívia**, onde instalou-se um conflito de terras envolvendo zafreros bolivianos e seringueiros brasileiros.

O exemplo acima citado deve ser visto com bons olhos pela universidade brasileira, isto é, quebrando velhos paradigmas e estereótipos entre o professor-acadêmico e o professor pesquisador, proclamando uma maior interação entre ambos, buscando quebrar tradicionais algemas que sempre padronizaram os efeitos de dominação existentes na escola e na universidade. “É nesse sentido precípuo que dizemos ser aprendizagem tipicamente processo reconstrutivo com base na pesquisa. Caso contrário, continuará mera instrução e tenderá a reproduzir a ignorância”. (DEMO, 2009. P. 84).

5 | O PROFESSOR PESQUISADOR E A LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO

Gregolin afirma que “entre a língua da escola e a língua da vida, há um fosso intransponível”. (2007, P. 62). É dentro desse contexto que o professor-pesquisador em linguagem não deve somente concentrar-se na gramática da norma padrão e esquecer ou excluir os valores de uma heterogeneidade sócio-linguístico-cultural. Há que defenda de forma intransigente e reacionária de que somente àqueles que se utilizam da norma padrão é que conseguem escalar os degraus da vida e chegar até um status social desejado.

Desta forma a escola exclui e condena através do seu preconceito lingüístico uma grande maioria à viver sob a tutela de uma norma gramatical autoritária e subserviente ao poder dominante, pois como se sabe

É muito comum encontrar pessoas muito bem-intencionadas que dizem que a norma padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um “instrumento de ascensão social” (BAGNO, 1999. P. 69).

O professor da língua portuguesa torna-se maioria das vezes dominado pelo estilo “vala encaretada”, dotado de uma visão unificada de ver e fazer as coisas, sem, portanto, analisar o que esta ao seu redor. Porém

Os avanços alcançados nos estudos de lingüística social podem igualmente contribuir _ e já contribuem em larga medida_ para a resolução da questão da variação lingüística na sala de aula. Apesar da tendência da escola e da sociedade de apresentarem a língua como organismo monolítico e natural, ela é uma construção social e histórica, com vínculos essenciais com a formação social de seus locutores. (CARBONI, MAESTRI, 2005. P. 143).

O professor pesquisador como ser politizado e consciente do ato de educar busca em suas ações realizar uma pesquisa intimamente ligada à sociedade, a língua e a cultura de um povo, sem, porém, perder de vista o seu lado transformador e incluyente de grupos lingüísticos minoritários que estão sendo em nosso curso específico, desaparecendo do nosso meio, face a dominação vigente do português padrão brasileiro.

Maestri e Carboni chamam a seguinte atenção:

A repressão lingüística é igualmente caminho para a repressão social e cidadã. Ela contribui para a reprodução das desigualdades sociais, um locutor que é levado a desprezar o falar seu e de sua comunidade, tende a se desprezar e à sua comunidade. (2005, P. 145).

E continuam os mesmos autores:

Ao defender a legitimidade e superioridade da variedade lingüística padrão e rejeitar a prática de um “multilinguismo nacional”, muitos professores, em geral desconhecedores das conseqüências de suas práticas, contribuem para o estabelecimento da hegemonia das visões de mundo das elites, participando dos processos de unificação e uniformização ideológica, política e cultural da sociedade (2005, P. 145).

O professor pesquisador ao dedicar-se as questões relacionadas à linguagem, pesquisa e ensino, deve acima de tudo começar a questionar, duvidar e levantar o problema, para em seguida e de forma ousada reconstruir através de uma investigação de cunho científico como a escola e o professor deve se justar diante da tradicional e conservadora doutrina gramatical normativa, não que sejamos contra a esta, pois assim estaríamos também discriminando. Devemos sim, levantar hipóteses na “busca de explicações que esclareçam o fenômeno que provocou o questionamento”. (BAGNO, 1999. P. 116). Conforme esclarece Bagno:

Nessa nossa postura de reflexão, é indispensável que o professor procure, tanto quanto possível, estar sempre a par dos avanços das ciências da linguagem e da educação: lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, freqüentando cursos em universidades aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas-redondas. (1999. P.116).

Temos a mais absoluta convicção de que toda escola e todo educador, que não só respeita as diferenças, mas que aceita e convive com este imenso complexo conjunto de diversidades sócio-lingüístico-culturais, certamente esta comunidade escolar estará plantando a semente de investigação científica às heterogeneidades culturais existentes no mundo inteiro. Podemos observar aqui mesmo neste canto da Ponta do Abunã, a imensa riqueza de dialetos e línguas existentes, que de uma forma ou de outra se encontram e se misturam.

Na verdade, a opção por uma língua é uma opção por uma história. Por

uma maneira de ser e de se pensar, por uma visão de mundo. Com a língua herdamos uma cultura, no mais amplo sentido do tempo: uma maneira de ser e de estar no mundo talvez, por isso mesmo, a língua pode tornar-se forte instrumento de defesa, ou de agressão. (PESSOA, 2008. P.50).

Acreditamos fielmente na visão científica do professor que ao pesquisar estará reconstruindo e transformando a linguagem da educação em benefício de uma grande maioria que sobrevive às margens da sociedade capitalista, visto que jamais poderemos criar uma linha divisória entre esta sociedade, sua língua e sua cultura; pois estamos convictos de que “a história de uma língua é a história de seus falantes”. (CALVET, 2007. P. 12).

6 | CONSIDERAÇÕES

O professor pesquisador frente aos desafios da educação básica no Brasil, como diz o próprio título deste artigo, é sem nenhuma dúvida um desafio. O sistema de ensino do país caminha a passos agonizantes, a escola pública padece por falta de políticas públicas consistentes e os profissionais da educação de modo geral ainda sonham com uma utopia urgente que venha realmente trata-los com dignidade.

Mas acredito firmemente que não é por isso que devemos nos curvar diante das arbitrariedades que partem reacionariamente de cima para baixo, é preciso trabalhar para o malogro deste sistema caduco e atrofiado e promover o advento de políticas públicas na educação inteiramente voltadas para um ensino de qualidade que atenda as reais necessidades de uma grande massa humana que infelizmente ainda sobrevive em condições subumanas às margens de uma sociedade tácita e excludente.

O papel do professor pesquisador surge como uma proposta complementar que precisa ser adotada nas escolas públicas de educação básica do país, como forma de contribuir para o desenvolvimento local e global, e como projeto de respeito à vida planetária.

Desta forma a escola emancipada, autônoma e democrática surge como aliada aos movimentos sociais que lutam pela atenuação das injustiças sociais e pelo bem-estar social de seu povo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**, São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CALVET, L.J Sociolinguística: **Uma Introdução Crítica**, São Paulo: Parábola, 2007.

CARBONI, F. 8 Maestri, M. **A Linguagem Escravizada**, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa Em Ciências Sociais**, Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Ética, Conhecimento e Pesquisa**. IN: Moreira, Dorosnil Alves (ORG), **Ética,**

Educação, Universidade, Sociedade. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**, São Paulo: Editora Atlas S.A, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREGOLIN, Maria do Rosário. **O que quer, o que pode esta língua?** In: CORREA, Djane Antonucci. **A Relevância Social da Lingüística: Linguagem, Teoria e Ensino.** São Paulo, Parábola, 2007

SALOMOR, Décio Vieira. **Como Fazer Uma Monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PESSOA, M.S. **Políticas das Diferenças e Desigualdades Sociais: Discussões Inadiáveis na Formação de Professores Para as Séries Iniciais dos Interiores Multiculturais do Brasil.** Porto-Portugal: Revista da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional, Vol. VIII, nº. 1, 2008.

VELANGA, C.T & BARBA, C.H. **Ética no trabalho docente: o conflito entre a teoria e a prática.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel (ORG). **Multiculturalismo na Amazônia: O singular e o plural em reflexões e ações.** Curitiba. ED. Cru, 2009.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TAUÁ/ CEARÁ: PIONEIRISMO, JUVENTUDE E COMPROMISSO INSTITUCIONAL

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 15/02/2021

João Alcimo Viana Lima

Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e diretor fundador do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC)

RESUMO: Este trabalho se propôs a analisar o perfil dos primeiros docentes do magistério da educação superior em Tauá, tendo como referência o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC). Além dos traços identitários dos professores, foram estudados os desafios por eles enfrentados e a repercussão de suas atuações profissionais, relacionadas com a natureza universal e com o compromisso regional inerente a uma unidade acadêmica interiorana. Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Este foi realizado através da aplicação de entrevistas e questionários a professores, a servidores administrativos e a estudantes que participaram do processo de fundação do CECITEC. Ancorados no princípio do pluralismo e na lógica institucional que concebe a heterogeneidade de pensamentos e de métodos entre seus profissionais como um “bem precioso”, os docentes do CECITEC, a despeito da jovialidade e do pioneirismo que assumiram no plano microrregional, alçaram seus

trabalhos (na docência, pesquisa, extensão e na gestão) a patamares de referência, com reflexos nas avaliações externas e, principalmente, na atuação dos profissionais egressos desta Instituição de Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no ensino superior, UECE, CECITEC, magistério superior, unidade acadêmica interiorana.

ABSTRACT: This work aimed to analyze the profile of the first teachers of higher education teaching in Tauá, having as reference the Center for Education, Science and Technology of the Region of Inhamuns (CECITEC). In addition to the identity traits of teachers, the challenges they faced and the repercussions of their professional activities, related to the universal nature and the regional commitment inherent to a rural academic unit, were studied. In methodological terms, an association was used between three types of research: bibliographic, documentary and field (survey). This was carried out through the application of interviews and questionnaires to teachers, administrative staff and students who participated in the founding process of CECITEC. Anchored in the principle of pluralism and in the institutional logic that conceives the heterogeneity of thoughts and methods among its professionals as a “precious asset”, CECITEC teachers, despite their youthfulness and the pioneering spirit that they assumed at the micro-regional level, raised their work (in teaching, research, extension and management) to benchmarks, reflected in external evaluations and, mainly, in the performance of professionals who graduated from this Higher Education Institution.

KEYWORDS: Teaching in higher education, UECE, CECITEC, higher teaching, countryside academic unit.

1 | INTRODUÇÃO

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), autorizou a Universidade Estadual do Ceará (UECE) a implantar as Licenciaturas de Ciências e Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC). Referidos cursos inauguraram as atividades acadêmicas do *Campus*, localizado na cidade de Tauá, em junho de 1995.

O resultado do primeiro concurso para professores do CECITEC foi homologado pela UECE em 3 de maio de 1995, por meio da Resolução nº 875/95. Das 24 vagas disponibilizadas, apenas 50% tiveram candidatos classificados; esses profissionais foram pioneiros na docência do ensino superior na área correspondente ao Sertão dos Inhamuns, microrregião localizada no sudoeste do Estado cearense.

No decorrer de sua história, o CECITEC suscita constantes debates sobre o seu papel, como instituição universitária, no contexto do desenvolvimento microrregional e, sobretudo, na educação e nos diversos setores da sociedade que são por ele alcançados, direta ou indiretamente. Destarte, este trabalho de pesquisa se propôs a analisar o perfil dos primeiros docentes da educação superior em Tauá; bem como os desafios por eles enfrentados e a repercussão de suas atuações profissionais, relacionadas com a natureza universal e com o compromisso regional inerente a uma unidade acadêmica interiorana.

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Destarte, utilizou-se como material para consulta, publicações periódicas, avulsas e diversas (fontes bibliográficas); documentos oficiais, publicações administrativas e registros iconográficos (fontes documentais). Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários a professores, a servidores administrativos e a estudantes que participaram do processo de fundação do CECITEC.

2 | O PRIMEIRO CONCURSO PARA DOCENTES DO CECITEC

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UECE, 3 mai. 1994), autorizou a Universidade a implantar os cursos de Ciências e Pedagogia, ambos de Licenciatura. Para viabilizar, entretanto, o início do funcionamento do CECITEC, que se concretizou em 19 de junho de 1995, a Administração Superior da UECE empreendeu uma série de outras ações, dentre elas o concurso público para preenchimento de vagas e contratação de professores.

Em razão da urgência que a matéria estava a exigir, o reitor Paulo de Melo Jorge Filho, antecipando-se à autorização do CEPE, autorizou, *ad referendum*, mediante a

Resolução nº 787, de 21 de novembro de 1994, a realização de concurso público de provas e títulos para 24 vagas de “Professor Auxiliar de Ensino – Nível I, do Quadro de Carreira do Magistério da Universidade Estadual do Ceará, para provimento, posse e lotação no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC, [...] no regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais [...]”.

Na sucessão dos acontecimentos, as inscrições dos candidatos foram realizadas de 2 de fevereiro a 2 de março, enquanto as provas escritas e didáticas ocorreram nos dias 15 e 16 de março de 1995. O resultado do concurso, embora tenha sido divulgado aos candidatos ainda no dia 16, veio a ser homologado pelo CEPE em 3 de maio do referido ano, por meio da Resolução nº 875/95.

Das 24 vagas disponibilizadas, apenas 50% tiveram candidatos classificados. Ensejou preocupação o fato de que, das 15 áreas disponibilizadas no edital, seis delas não registraram candidatos com aprovação: Matemática (curso de Ciências); Sociologia da Educação, Alfabetização e Currículo e Avaliação Educacional (curso de Pedagogia); e Estatística e Informática e Língua Portuguesa (para os dois cursos). A UECE destacou, porém, que, entre os professores aprovados, seis eram oriundos da microrregião, o que se configurava como “[...] um dado revelador do potencial de recursos humanos ali existentes”. (UECE, 1995a, p. 18).

Por conformarem cursos com duas turmas cada qual, e todas em seu primeiro semestre, as lacunas remanescentes do concurso realizado não se configuraram, de imediato, como uma ameaça para o seu funcionamento regular. Antevendo, entretanto, que a ausência de professores das áreas mencionadas, a médio prazo, comprometeria a oferta das disciplinas a elas relacionadas, a direção do CECITEC, no “Plano de ação (1995 – 96)”, destacou que solicitaria um novo concurso de provas e títulos para o suprimento dessas carências (UECE, jun. 1995, p. 6).

No relatório de junho de 1996, a contratação de docentes para as áreas de Matemática, Produção Textual e Estatística e Informática foi classificada entre as “necessidades principais do CECITEC”, com as seguintes justificativas:

MATEMÁTICA – Com duas turmas no quarto semestre e uma no segundo semestre, o curso de Ciências está entrando em fase crítica, tendo em vista a lacuna das disciplinas na área de Matemática, valendo ressaltar que a partir do quinto semestre o aluno opta por uma das duas habilitações, e uma delas é Matemática e Física.

PRODUÇÃO TEXTUAL – Para ambos os cursos existe uma cadeira de Produção Textual, no semestre I, que vem sendo retardada devido a inexistência de professor na área.

ESTATÍSTICA E INFORMÁTICA – A necessidade se reflete pelo fato de termos as disciplinas Informática Aplicada, Introdução à Estatística no curso de Ciências e Estatística Aplicada à Educação e Medidas Educacionais no curso de Pedagogia (UECE, 19 jun. 1996, p. 18).

Cabe esclarecer que, na proposta curricular elaborada pelo CECITEC e aprovada pelo CEPE em 1997, “Informática Aplicada” migrou para o rol das disciplinas optativas em ambos os cursos, ao passo que Medidas Educacionais foi excluída do currículo de Pedagogia (UECE, 1997a; UECE, 1997b).

Destaca-se o aspecto positivo quanto à definição explícita de que o concurso se destinava para “provimento, posse e lotação” no CECITEC. Essa ênfase se torna relevante em face do histórico de solicitações de transferências para a Capital por parte de professores lotados em unidades interioranas. O fortalecimento destas, com suporte num corpo docente próprio e suficiente para as suas demandas, coaduna-se com a “política de investimentos”, defendida pelo professor Paulo Petrola (reitor da UECE de 1992 a 1996), como meio para reverter a concentração de oportunidades e de riquezas nos grandes centros (*Apud* UECE, 1995a, p. 47-48).

No caso de Tauá, sua distância a Fortaleza (345 km), sede da UECE e para onde convergem as principais oportunidades e decisões estaduais, configura-se para muitos como um aspecto desfavorável para a atuação profissional. Uma microrregião, todavia, não pode ser condenada à ausência de instituições em decorrência de sua posição geográfica; pelo contrário, corroborando a óptica do professor Petrola, são os investimentos estratégicos que contribuirão para reverter um quadro histórico de isolamento. Nessa conjuntura, o poder público e a universidade, em particular, devem assumir, com esteio em suas atividades, um papel de liderança e de indução e propulsão do desenvolvimento e da sustentabilidade microrregionais.

De efeito, se configura para a instituição universitária o lema proposto pelo professor Antônio Martins Filho (1966): “o universal pelo regional”. Sem negligenciar, por conseguinte, seus princípios históricos, a universidade deve estar atenta ao meio na qual está inserida, contribuindo para a solução de problemas e para o desenvolvimento econômico e social.

Demais disso, não é justo, tampouco razoável, que as vagas de trabalho ofertadas em concursos para os municípios além-Capital sejam utilizadas por profissionais como atalho para o ingresso no serviço público a fim de, em seguida, buscar a viabilização de suas transferências.

Sob a égide da legislação vigente à época, com a preocupação centrada em possibilitar um maior número de concorrentes e seguindo a tradição da maioria dos concursos até então, a formação acadêmica exigida no edital foi a graduação e os cargos ofertados foram todos de “professor auxiliar I”, o nível inicial da carreira no âmbito da UECE. Vale destacar, entretanto, a atitude austera com que atuaram as bancas de avaliadores de cada área de conhecimento prevista no certame, de modo que 50% das vagas, apesar de possuírem candidatos, não foram supridas com aprovados. Ressalte-se, também, que, desde o advento da Lei nº 9.394/1996 (LDB), ficou definido, em seu art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Para o primeiro concurso, a UECE adotou a prática da descentralização das inscrições e das provas escritas e didáticas, que foram realizadas em Tauá, algo que favoreceu um conhecimento preliminar da estrutura física do CECITEC por parte dos candidatos.

Dentre os aprovados, o professor João Alcimo Viana Lima foi o primeiro a ser contratado, para que respondesse pela direção do Centro, conforme demonstra o despacho do Reitor contido no “Ofício nº 268/95 PROGRAD” (UECE, 17 mai. 1995). Posteriormente, foram contratados os demais classificados no concurso: Antônia Fádía Valentim de Amorim, Antônio Charles Silvério, Célia Maria Furtado Magalhães, Deusdedit Monteiro Medeiros, Francisco Assis do Nascimento, Geandra Cláudia Silva Santos, Marbênia Gonçalves Almeida Bastos, Maria Ivanda Alves de Paula, Maria Ivanete de Sousa, Mônica Petralanda de Holanda e Vânia Alexandrino Leitão. Suas portarias de nomeação foram assinadas pelo professor Paulo de Melo Jorge Filho em 20 de julho de 1995.

Além destes docentes, em agosto foram contratados os professores Isaias Batista de Lima e João Batista de Albuquerque Figueiredo. Ambos estavam na condição de classificáveis imediatos e aptos, portanto, para a nomeação e posse. A justificativa constante no ofício nº 051/95-GD (UECE, 27 jul. 1995), ressaltou o intuito de oferecer “[...] o elenco de disciplinas de forma integral para os cursos de Ciências e Pedagogia deste Centro, no semestre 95.2”.

3 I JUVENTUDE, PIONEIRISMO, PLURALISMO E COLETIVIDADE

Não obstante as carências em três áreas do conhecimento, conforme já relatado, a contratação de 14 professores, além de viabilizar a oferta dos próximos semestres, visava a instituir um espírito de equipe institucional, cujo envolvimento profissional ultrapassava a atuação específica do magistério. Considerando a média de idade, constata-se o perfil jovem entre o grupo dos docentes, sendo que a maioria deles possuía de 23 a 30 anos.

Sobre o início das atividades docentes, Antônia Fádía Valentim de Amorim¹ (integrante do primeiro grupo de docentes do *Campus*) faz o seguinte comentário:

Inicialmente após a efetivação do concurso e nós sermos chamados, nós fizemos um curso em Fortaleza, como se fosse um curso de iniciação às atividades docentes da Universidade, né? E conhecemos as estruturas da UECE e todo o funcionamento da instituição. E depois, nós viemos para o Centro. Já o conhecíamos porque o concurso foi efetivado aqui. E demos início aos trabalhos de sala de aula. Então, inicialmente é difícil porque era uma turma de professores novatos; quase todos estavam participando, acho que pela primeira vez de concurso para a Universidade, né? Mas aos poucos os cursos foram se estruturando, as aulas foram dando início e [...] e todos foram caminhando.

1. Em entrevista (*Opus cit.*).

O curso de *Iniciação das atividades do magistério superior* foi realizado pela Pró-Reitoria de Graduação, no *Campus* do Itaperi (sede da UECE), no período de 7 a 11 de agosto de 1995 (UECE, dez. 1995, p. 8), organizado em seis módulos: 1) atividades próprias do magistério superior; 2) o currículo no ensino superior; 3) estrutura orgânica e funcional da Universidade; 4) a relação teoria/prática no contexto da sala de aula; 5) o sistema acadêmico; 6) o processo de avaliação institucional e de ensino (UECE, 1995b).

No âmbito do plano de ação definido para o primeiro ano do CECITEC, os professores foram envolvidos em várias atividades. De imediato, em agosto de 1995, foram instituídos os grupos de apoio (G.A's) com vistas a instituir o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX), para a análise da proposta inicial e elaboração do PPC de Pedagogia, bem como a implantação da biblioteca setorial (UECE, dez. 1995, p. 6). Em torno de uma intensa agenda implementada, de agosto a dezembro, foram realizadas reuniões quinzenais com o corpo docente, com pautas que envolviam discussões, encaminhamentos e deliberações.

Além dos G.A's mencionados, outros dois projetos foram incluídos no planejamento institucional, com a participação direta de professores: a implantação do Núcleo de Informática e a realização da segunda edição do curso pré-vestibular. A dinâmica impressa pelo CECITEC auferiu repercussão na contextura microrregional, ensejando para si uma crescente demanda, gerada pela própria IES e por outras instituições (públicas e privadas). Ainda em 1995, o Centro, em seu galpão improvisado e disponibilizado para auditório, foi palco de vários seminários, palestras e debates. Além dos eventos, os projetos extensionistas e de iniciação à pesquisa passaram a integrar o seu cabedal de atividades desenvolvidas.

Teve repercussão no âmbito universitário estadual o ingresso do CECITEC no programa Universidade Solidária, lançado pelo Governo federal, em parceria com o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). No citado programa, a UECE dispôs de 20 bolsas para os seus estudantes, sendo que 50% delas foram disponibilizados para o *Campus* de Tauá. As atividades do programa foram desenvolvidas em Arneiroz e Quiterianópolis, bem como nos municípios sergipanos de Cristinópolis e Tomar do Geru, sob a coordenação do professor João Batista de Albuquerque Figueiredo, com temáticas relacionadas à área de saúde, como reciclagem de lixo, programa alimentar e ervas medicinais (O POVO, 8 set. 1996, p. 2/F).

De acordo com as respostas dos entrevistados, malgrado as divergências de pensamento, a fase inicial do CECITEC foi marcada pelo espírito de integração e viés colaborativo entre os seus segmentos internos (professores, servidores administrativos e alunos). Observemos o depoimento de Antônia Dolide Carvalho Jataí (funcionária fundadora e ex-secretária do CECITEC)²:

2. Em entrevista concedida em 1 de março de 2004.

Havia um ótimo relacionamento [...]. As aulas eram ministradas nos galpões do Centro. E professores e funcionários não faltavam; trabalhavam em equipe e teve um bom desempenho acadêmico. O diretor professor João Alcimo nem se fala, se dedicava de corpo e alma; era uma dedicação exclusiva.

Para Ana Maria Bezerra Gomes Lopes³ (ex-coordenadora do controle acadêmico e ex-funcionária do CECITEC), “Todos os funcionários se relacionavam de maneira respeitosa e eram comprometidos com o bom funcionamento do CECITEC” e, apesar da escassez de recursos, “[...] buscavam otimizar o serviço da melhor forma possível por meio do trabalho em equipe e garantir o melhor atendimento para a comunidade acadêmica”.

Permanecendo no aspecto das relações internas, o professor Antônio Charles Silvério (aprovado no primeiro concurso para professores do CECITEC, primeiro coordenador do curso de Ciências e diretor do *Campus*, de 2008 a 2012)⁴ enfatiza que

O relacionamento no início era o melhor possível; tratava-se de uma equipe (professores, alunos, funcionários) bastante jovem com ideias novas, com muita vontade de trabalhar e contribuir para o desenvolvimento de uma região com grandes dificuldades. Não tínhamos outra alternativa a não ser a união de forças. [...]

Acerca do espírito plural das universidades, Marilena Chauí (2. sem. 1993, p. 19) opina:

Qual é a especificidade e o bem mais precioso da universidade? Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda a parte: custo/benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção, velocidade da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, modernização dos recursos de informação e conexão com o sistema mundial de comunicação etc., são padrões comuns a todas as empresas. [...]

Ancorados no princípio do pluralismo e na lógica institucional que concebe a heterogeneidade de pensamentos e de métodos entre seus profissionais como um “bem precioso”, os docentes do CECITEC, a despeito da jovialidade e do pioneirismo que assumiram no plano microrregional, alçaram seus trabalhos (na docência, pesquisa, extensão e na gestão) a patamares de referência, com reflexos nas avaliações externas e, principalmente, na atuação dos profissionais egressos desta IES.

3. Em questionário respondido em 19 de agosto de 2004.

4. Em questionário respondido em 31 de maio de 2004.

41 A DOCÊNCIA SOB A ÉGIDE DA NATUREZA UNIVERSAL E DO COMPROMISSO REGIONAL DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

Para a professora Geandra Santos, na medida em que o profissional passa a se perceber e ser notado como mediador do processo, não de maneira isolada do contexto, mas sim com este, permite a si e ao seu semelhante ampliar seus conceitos e valores culturais⁵. Sob essa insígnia, os docentes do CECITEC viram-se mergulhados numa contextualização de possíveis mudanças na maneira de agir e de pensar das pessoas de um território, sob o fomento da expansão e troca de saberes, da reflexão, do espírito de inquérito, da investigação e das mais variadas modalidades de mediação do ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer as credenciais de compromisso e competência entre os membros do corpo docente, Ítalo Del Bastos Mota⁶ (ex-aluno de Ciências) assevera que: “[...] Os meus mestres foram e sempre serão os principais contribuintes para que eu pudesse atingir hoje um estágio de formação como homem e profissional, que me deu e me dá a garantia e a capacidade de exercer meu trabalho como educador em qualquer lugar”. Aqui, denota-se o princípio do “universalismo”, tão caro e inerente às instituições universitárias, sendo reconhecido para o CECITEC com esteio em um de seus primeiros egressos.

A despeito da privação de condições de trabalho decorrentes da infraestrutura inadequada, da ausência de materiais de suporte ao magistério, da escassez de recursos financeiros e da “empreitada”⁷ peculiar dos movimentos de pioneirismo, a capacidade acadêmica e o rigor aplicado pelos docentes em suas práticas são marcas lembradas pelos alunos entrevistados.

Referido prisma (de caráter universal) encontra sintonia nas diretrizes formuladas por Paulo Petrola para o seu mandato como titular da UECE, quando defendeu o ponto de vista de que esta deveria “estabelecer como prioridade” a concentração de “esforços para melhorar a qualidade de ensino nas licenciaturas”. (1993, p. 42).

Recorrendo novamente a Geandra Cláudia Silva Santos⁸, segundo ela, equivocadamente, muitos acreditam que exercer a profissão do magistério fora da Capital – seja ela no ensino superior ou não – acarreta apenas desvantagens. Faz-se necessário, portanto, romper com essa visão estereotipada e discriminatória, que atribui às IES interioranas, e, por conseguinte, aos seus profissionais, um perfil de poucas pretensões e pouco gerador de oportunidades.

Colaborando com o debate, Antônia Fádía Valentim de Amorim⁹ argumenta que

5 Em entrevista concedida em 11 de março de 2004.

6 Em questionário respondido em 23 de dezembro de 2004.

7 Termo utilizado por Maria Ivanete de Sousa (fev. 1999, p. 8).

8 Em entrevista (*Opus cit.*).

9 Em entrevista (*Opus cit.*).

As vantagens, bom, as vantagens eu te diria que é uma forma de você desbravar o conhecimento, né? As pessoas, eu não falaria nem com relação aos Inhamuns, mas quem já deu aula no interior de uma forma geral, são pessoas bastante criativas, têm força de vontade. Eu vejo isso porque quando começa um número relativo de alunos e esse número de alunos se mantém em sala de aula, diferentemente, por exemplo, eu já dei quatro anos de aulas na UECE Capital e uma grande coisa que eu presto muita atenção lá é que a gente começa uma turma de quarenta alunos e finda com vinte alunos. Diferentemente dos Inhamuns [...]. Há uma certa dificuldade, mas que aos poucos os alunos vão *[superando-as]*; nós, como professores vamos tentando sanear *[as dificuldades]* e os alunos também vão se moldando a essa forma universitária. [...].

O *desbravamento* citado tem relação direta com o papel de uma universidade estadual ou com um *campus* universitário interiorano quanto ao seu contributo para a redução das “desigualdades inter e intra-regionais” (DRUMOND, 16 nov. 2001); assim como encontra ressonância nos argumentos de Paulo de Melo Jorge Filho (*Apud* UECE, 1995a, p. 48-49) que vê nos cursos superiores nas distintas circunscrições geopolíticas a promoção da equidade regional, a redução do êxodo da juventude e seu consequente protagonismo na produção de “riquezas” em seus locais de origem.

Evidenciemos, pois, a ideia de que, ao tangenciar sua missão para contornos geográficos específicos, a IES deve estar atenta para a relação entre sua natureza “universal” e seu compromisso “regional”, defendida sob a lógica da indissociabilidade por Antônio Martins Filho (1966). Essa convergência encontra esteio nos termos “fixos” (base técnica) e “fluxos” (dinâmicas próprias), concebidos e trabalhados por Milton Santos (1999) como “interdependentes”. Nesse sentido, uma rede instituída “[...] tanto inclui dinâmicas próximas locais, quanto dinâmicas distantes, universais, movidas pelas grandes organizações”. (SANTOS, 1999, p. 188).

Quanto à docência no ensino superior, Medeiros (jul./dez. 2007) analisa como desafiantes os seus percursos mutantes e a constituição de sua identidade. Esta pode ser sintetizada em três tipificações: o professor “prático-artesão”, o instrutor “tecnicista” e o docente “crítico-social”. Se para o “prático-artesão”, a dimensão prática é suficiente para ensiná-lo; para o “tecnicista”, a docência se resume a “[...] um campo de aplicação dos conhecimentos, porque o saber didático-pedagógico se transformou em técnicas, estratégias e recursos para empreender situações de ensino”. Na outra perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é concebido como “[...] uma atividade social ampla e complexa, perpassada de saberes”, tendo o profissional docente “plena consciência de seu papel no interior da universidade e da sociedade”. (P. 77).

As tipologias generalistas (definidas e influenciadas pelas dimensões empírica, epistemológica e ideológica), ao tempo em que norteiam a ação específica de cada docente, são também impactadas pelos fluxos das instituições de ensino superior, considerando as peculiaridades de sua abrangência territorial e sua missão institucional, relacionadas ao

princípio do universalismo. Ampliando a discussão, Francisco de Assis Moura Araripe cita exemplos de possíveis atividades para uma IES de caráter regionalista, tais como:

[...] em suas atividades de Ensino, [...] o aprimoramento da Educação e o treinamento de novos profissionais nas áreas temáticas necessárias ao provimento de habilidades do desenvolvimento local e regional.

No campo da Pesquisa [...] desenvolver tecnologias apropriadas ao desenvolvimento e elevação da qualidade de vida da Região; enfim, realizar e ampliar investigações sobre aspectos educacionais, demográficos, econômicos, sociais e culturais, com ênfase nas questões da pobreza, da saúde e da nutrição no contexto do semi-árido.

No campo da Extensão Universitária [...] abrir-se à comunidade imediata criando uma relação cooperativa em termos de fluxos, de informações e serviços; participar de conselhos, comitês e reuniões relacionadas com a tarefa da educação e do desenvolvimento [...] (fev. 1999, p. 4).

Reiteramos mais uma vez o dístico “o universal pelo regional”, defendido por Antônio Martins Filho, quando de sua luta para a criação da Universidade Federal do Ceará, nos anos de 1950. Se, de um lado, o tripé “ensino, pesquisa e extensão”¹⁰ constitui-se com um dos princípios históricos da instituição universitária no plano mundial, de outra parte, integra a dinâmica concernente às atividades do professor de universidade, nas quais a formação de profissionais deve interagir com a produção e a popularização do saber.

Compreendemos que esses três pilares integrados reforçam a vocação científica e o compromisso político-institucional das IES, haja vista que sua missão de formar pessoas com amparo no que se conhece, sintonizada com sua atribuição de produzir saber com procedência no que não se sabe ou do que se tem notícia parcialmente e com sua incumbência de socializar conhecimentos provenientes da formação e da produção, fortalece-a exponencialmente como instituição estratégica para o desenvolvimento socioeconômico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na universidade, a despeito de onde ela é exercida, recebe, portanto, a influência de componentes históricos e da legislação vigente, assim como é demandada pela peculiaridade dos fluxos locais e regionais. Outro ponto enfatizado como influente na atuação profissional e nas oportunidades que lhe são inerentes é a infraestrutura física, administrativa, tecnológica e de recursos pedagógicos no *locus* de atuação direta do professor e no território onde está inserido o seu *campus*.

10. O art. 207 da Constituição Federal estabelece que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

É imprescindível que as universidades estejam atentas e que acompanhem o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação, numa perspectiva de potencialização individual e coletiva de seus profissionais, da qualificação do saber e de ampliação de seus serviços em seus variados *campi* e unidades. Desse modo, não se pode descartar, por exemplo, um programa de educação a distância, onde a tecnologia aproxime os espaços físicos e potencialize a formação de profissionais e a socialização do conhecimento, expressiva e qualitativamente.

Se a dimensão infraestrutural *intracampus* e em seu entorno sinaliza para a ampliação ou redução de perspectivas profissionais, José Geraldo da Costa (ca. 2000), ao comentar sobre suas experiências em *campi* localizados fora das capitais paulista e maranhense, entende que existem “propostas inovadoras e criativas” que se tornam possíveis pela natureza regionalista das IES. Ademais, considerando os vários aspectos já elencados, a docência tende a incorporar uma configuração social mais evidente.

É imperioso, em se tratando de uma universidade *multicampus*, como a UECE, que seja assegurado o princípio da “totalidade institucional” (LIMA, 2003, p. 124), no âmbito do qual as unidades acadêmicas integram um conjunto e não um fragmento organizacional. É indispensável, também, que, na prática, não haja classificação ou tratamento em que determinadas unidades são alçadas a uma posição hegemônica e outras a uma condição periférica. A evocada “totalidade” somente credita significado se forem utilizados critérios de igualdade, respeitadas as particularidades e a proporcionalidade, no tratamento dos órgãos que compõem a instituição. Nessa realidade, independentemente de seu centro ou faculdade de lotação, a qualificação continuada, a ascensão funcional e as condições para a produtividade acadêmica/científica devem ser asseguradas para o docente universitário.

Não obstante o fato do atraso no cronograma para o início das atividades acadêmicas em 1995, a conclusão do curso em oito semestres foi possível graças ao cumprimento de uma das metas estabelecidas no primeiro plano administrativo formulado pela direção do CECITEC. O documento assim estipulou no item relacionado ao ensino: “4.3. Recuperar as outras disciplinas do primeiro semestre no período de recesso acadêmico, compreendendo os meses de dezembro/95, janeiro e fevereiro/96”. (UECE, jun. 1996, p. 6). Além disso, em tempo hábil, foram realizados os aproveitamentos de estudos, principalmente no curso de Pedagogia, em face das alterações ocorridas entre a proposta curricular inicial e a que foi aprovada pelo CEPE em 1997.

Com a instituição de sua primeira equipe docente, o segundo semestre letivo do CECITEC teve início em 16 de agosto de 1995 (UECE (dez. 1995, p. 8), reafirmando, assim, a sua efetivação institucional e seu caráter de permanência, cujos efeitos foram sentidos nas sucessivas ofertas anuais de novas vagas para os cursos de graduação, além da intensa movimentação extensionista e da implantação paulatina de atividades no campo da pesquisa.

A inauguração e a expansão do magistério, desde o CECITEC, na educação superior no Sertão dos Inhamuns, conforme constatado em fontes orais e documentais, foram revestidas de expectativas, dificuldades, aprendizagens, superação, compromisso institucional, competência acadêmica e de grande relevância social no contexto microrregional.

REFERÊNCIAS

ARARIPE, F. A. M. CECITEC e sua importância para os Inhamuns. **O Kinamuiú**, Tauá, CE, p. 4, fev. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**. Brasília, 23 dez. 1996.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira** – Revista do CRUB, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 2. sem. 1993.

COSTA, J. G. **Universidade, regionalização e adjacências**. [s.l.], ca. 2000.

LIMA, J. Á. V. **Gestão e autonomia universitária: a experiência da UECE**. Fortaleza: UECE, 2003. 216p.

MARTINS FILHO, A. **O Universal pelo Regional**. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1966. 332p.

MEDEIROS, A. M. S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista da Faced**, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

O POVO. **Professores da UECE premiados no Projeto Comunidade Solidária**. Fortaleza, 8 set. 1996. Caderno F, p. 2.

PETROLA, P. Diretrizes para transformação da UECE numa Universidade Tecnológica. Fortaleza, 4 abr. 1992. In: _____ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido: Projeto Nova UECE**. Fortaleza: UECE, 1993. p. 33-50. (Documentos Universitários).

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 308p.

SOUSA, M. I. CECITEC em festa: 50 formandos em Ciências e Pedagogia. **O Kinamuiú**, Tauá, CE, p. 8, fev. 1999.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 743**, de 3 de maio de 1994. Aprova a criação e instalação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – CECITEC – na região dos Inhamuns e dá outras providências. Fortaleza, 3 mai. 1994.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 787**, de 21 de novembro de 1994. Aprova a realização de concurso público de provas e títulos, na forma que indica. Fortaleza, 21 nov. 1994.

_____. **Projeto: Centro de Educação, Ciências e Tecnologia – Região dos Inhamuns – CECITEC; Campus Avançado – Sertão Central II; Campus Avançado – Vale do Curu; Campus Avançado – Maciço de Baturité.** Fortaleza, 1995a. 51p.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Capacitação e Desenvolvimento. **Curso de iniciação nas atividades do magistério superior** (Conteúdo programático do curso). Fortaleza, 1995b.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 875**, de 3 de maio de 1995. Homologa resulta de concurso público que indica. Fortaleza, 3 mai. 1995.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Ofício Nº 268/95 PROGRAD.** Fortaleza, 17 mai. 1995.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Of.: 051/95-GD.** Tauá, CE, 27 jul. 1995.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Plano de ação (1995 – 96): uma proposta para o CECITEC.** Tauá, CE, jun. 1995. 10p.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Relatório de atividades (junho – dezembro / 95).** Tauá, CE, dez. 1995. 17p.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. Projeto **CECITEC: um ano de socialização do conhecimento nos Inhamuns.** Tauá, CE, 19 jun. 1996. 19p.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Projeto - Curso de Ciências.** Tauá, CE, 1997a. 11p.

_____. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Projeto - Curso de Pedagogia.** Tauá, CE, 1997b. 16p.

VIVÊNCIA DO PROFESSOR NO COTIDIANO PROFISSIONAL: SONHOS, DESGASTES E DILEMAS

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 15/03/2021

André Vieira Jordão

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Edmar Reis Thiengo

Doutor em Educação pela Universidade
Federal do Espírito Santo
Vitória – ES

Andréa dos Santos Freire Duarte

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Cláudia Márcia Santos Viana

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Cristiely Monteiro da Silva

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Fabricio Barreto Viana

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação
pela Faculdade Vale do Cricaré
São Mateus – ES

RESUMO: Este trabalho procura apresentar a profissão docente e seus dilemas, pois no momento em que se pensa no processo educativo do ser humano, o papel do professor

é muito importante. Destaca-se como problema da pesquisa: como se processa a vivência do profissional professor, diante dos seus sonhos, desgastes e dilemas? E nesta perspectiva, o trabalho objetiva discutir a vivência do professor, com seus sonhos, desgastes e dilemas no cotidiano profissional. Os objetivos específicos são: abordar o papel positivo do professor para o desenvolvimento equilibrado da educação; destacar dilemas e desgastes no cotidiano do professor e; focar propostas e possibilidades para a realização dos sonhos, com posturas diferentes, a fim de que a saúde seja preservada. Metodologicamente, se faz uso da pesquisa bibliográfica, com o exame de dados disponíveis em fontes existentes: livros e periódicos relacionados ao tema. Como resultado, destaca-se que o cuidado com a saúde é primordial para o exercício profissional de qualidade e o professor precisa estabelecer prioridades, a fim de ter uma vida de bem-estar físico e emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde, Formação profissional, Educação.

TEACHER'S EXPERIENCE IN PROFESSIONAL EVERYDAY: DREAMS, WEAR AND DILEMMAS

ABSTRACT: This work seeks to present the teaching profession and its dilemmas, because at the moment when thinking about the educational process of the human being, the role of the teacher is very important. It stands out as a research problem: how is the experience of the professional teacher processed, in the face of his dreams, wears and dilemmas? And in this perspective, the work aims to discuss the teacher's experience,

with his dreams, wears and dilemmas in the professional routine. The specific objectives are: to address the positive role of the teacher for the balanced development of education; highlight dilemmas and wear and tear in the teacher's daily life; focus on proposals and possibilities for the realization of dreams, with different postures, so that health is preserved. Methodologically, bibliographic research is used, with the examination of data available in sources existing: books and periodicals related to the theme. As a result, it is highlighted that health care is paramount for quality professional exercise and the teacher needs to establish priorities in order to have a life of physical and emotional well-being.

KEYWORDS: Health, Professional training, Education.

1 | INTRODUÇÃO

O professor, enquanto profissional da educação, convive com dois dilemas básicos. O primeiro é que, assim como tantos outros ofícios, a sociedade tem necessidade de sua presença. Ele é considerado um dos esteios para a formação dos indivíduos, orientando, passando conhecimento e direcionando vocações. O segundo é que esta mesma sociedade lhe impõe um padrão de comportamento para o ofício, que lhe traz uma carga de responsabilidade muito alta. Isso passa pela concepção de deve haver, neste ofício, uma dose maior de desprendimento, sacrifício e resiliência – quase um sacerdócio. Quando se entende que a educação das pessoas é importante, a figura do professor se mostra fundamental. No entanto, existe um alto preço a pagar pelo desempenho da profissão.

Assim, o desgaste da imagem docente acontece, evidenciando-se no meio social, pela pouca perspectiva para uma vida saudável, especialmente pelo cultivo da ideia de que seu exercício se sustenta no comprometimento a todo custo e no desprendimento extremado. Deste modo, o trabalho de professor desencadeia doenças físicas, emocionais e sociais de alto comprometimento para o professor (TOLEDO; VIEIRA, 2016).

Desde o número alto de laudos médicos, passando por depoimentos em entrevistas, até afastamento do trabalho por conta da saúde debilitada, servem de objeto de debates por parte das inúmeras instituições que acompanham a profissão docente por este extenso país chamado Brasil, confirmando que, em sua grande maioria, os professores realizam suas atividades em condições de prejuízo para si e para a sua família.

Destaca-se a seguinte indagação como problema da pesquisa: como se processa a vivência do profissional do professor, diante dos seus sonhos, desgastes e dilemas? E nesta perspectiva, o trabalho objetiva se dedicar à discussão sobre a vivência do professor: sonhos, desgastes e dilemas no cotidiano profissional. Seu objetivo geral é discutir. Os objetivos específicos são: abordar o papel positivo do professor para o desenvolvimento equilibrado da educação; destacar dilemas e desgastes no cotidiano do professor e; enfocar propostas e possibilidades para a realização dos sonhos, com posturas diferentes, a fim de que a saúde seja preservada.

Metodologicamente, se faz uso da pesquisa bibliográfica, que “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas

áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”, de acordo com Manzo (apud MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 73). Assim, faz-se o exame de dados disponíveis em fontes existentes: livros e periódicos relacionados ao tema.

Levanta-se, então, vários dados que embasam um posicionamento crítico acerca da situação de desgaste no ofício de professor no contexto educacional atual, seja ele no âmbito pessoal ou social.

2 | PROFESSOR X SOCIEDADE: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A figura do professor apresenta-se na sociedade desde que o mundo é mundo. visto que o ato educativo sempre foi observado com especial destaque, passando informações de geração em geração. Olhando deste prisma, a importância e o papel do professor no contexto educacional de todo e qualquer povo, tem sido objeto de análise e reflexões (ALONSO; QUELUZ, 2009; NÓVOA, 2002).

O ofício de professor é considerado relevante e deve ser analisado dentro do contexto no qual é processado o ensino-aprendizagem dos alunos, pois diversos fatores contribuem para a construção da profissão docente, que vai desde a produção de acontecimentos que auxiliarão no exercício profissional até a mediação realizada com seus alunos na escola, em todo o seu contexto de relação e troca.

Com o professor estão presentes conhecimentos adquiridos de diversas maneiras, a partir de várias situações, as quais são presenciadas no cotidiano e constatadas nas suas relações com os diversos participantes de seu círculo de amizade. Inclusive, há que se ressaltar que existem alguns aspectos que são relevantes na construção da formação do professor e os mesmos apontam algumas características que são levadas em consideração na prática pedagógica (ESTEVES, 2009; FREIRE, 2006). Um exemplo interessante é a atitude de afetividade existente entre alunos e professores. Isto permite que o professor seja visto numa relação de igualdade com o aluno, através da empatia e como fator relevante na escola.

Para as qualificações do professor, são exigidos conhecimentos técnicos e a aproximação afetiva com o aluno como fatores relevantes para a construção profissional da imagem positiva que ele terá perante seus alunos. Sabe-se que nos diversos aspectos apresentados como atributos para a formação do professor os aspectos sociais, afetivos estão presentes (SILVA, 2009).

Outro aspecto a ser levado em consideração na imagem do professor consiste na prática pedagógica por ele desenvolvida em sala de aula, possibilitando um aprendizado significativo. Cunha (2008, p. 118) destaca que “a maior parte dos professores enfatiza que nos procedimentos didáticos cotidianos, procura partir do concreto para o abstrato, da prática para a teoria”.

Entende-se, portanto, que as habilidades desenvolvidas pelo professor em sala de aula são oriundas de sua formação que possibilita desenvolvê-las continuamente no exercício de sua prática pedagógica. Assim, o professor, ao buscar almejar suas próprias qualificações, precisa desenvolver continuamente sua profissão harmoniosamente (CUNHA, 2008).

As transformações ocorridas na sociedade, revelam profunda mudança na escola e, por consequência, na profissão do professor para atuar diante de um novo quadro que se constrói na vida social. As novas exigências do capital, especialmente no momento que a tecnologia da comunicação coloca cada vez mais perto do homem inúmeras informações, exigem profundas mudanças na escola, desde o modelo de gestão até a adoção de novas metodologias de aprendizagem (PIMENTA, 2013).

Visto que na chamada sociedade do conhecimento, os saberes tornaram-se importantes instrumentos para a construção da sobrevivência humana, a sociedade civil espera que a escola atenda às necessidades educativas, numa perspectiva qualitativa, destaca-se que as pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar, de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais (CUNHA, 2008).

É preciso reconhecer que o professor não consegue atender qualitativamente as novas exigências sem que esteja envolvido em um programa voltado para sua qualificação permanente. Nesse caso, é necessário promover a formação continuada do professor.

O mundo globalizado exige do professor a apropriação de conhecimentos significativos, os quais lhe auxiliem na promoção qualitativa do ensino, oferecendo a oportunidade de proporcionar aos alunos as necessárias competências e habilidades que se exigem na atualidade.

Visto que ao professor são exigidos saberes qualitativos, esse quadro torna-se angustiante para muitos, pois precisam romper com a prática pedagógica repetitiva e assumir uma prática reflexiva, o que significa mudanças no olhar sobre a prática pedagógica descrita em sala de aula. Deve-se considerar que o professor no exercício de sua atividade necessita articular seus saberes, a fim de possibilitar condições à efetivação do trabalho escolar em harmonia com as novas exigências que se manifestam na sociedade (NÓVOA, 2002).

Olhar a própria experiência de forma crítica, refletir sobre a sua ação, extraindo dela subsídios para reorganizar e redirecionamento do seu trabalho de sala de aula, não constitui parte de sua formação e nem foi, portanto, assumido como forma de ampliar o próprio conhecimento (FREIRE, 2006).

É importante que se considere, nessa questão, a mudança do trabalho docente, ser acompanhada pelas alterações que a prática pedagógica deve descrever, facilitando a articulação entre o mundo do trabalho e suas exigências e o papel que o professor

desempenha nesse momento, em que se exige da escola um padrão bem mais elevado na qualidade do ensino que é atualmente oferecido aos alunos (FREIRE, 2006).

Ainda de acordo com o pensamento proposto por Freire (2006), a prática educativa é um ato político, e então se descreve o professor como agente de possibilidades de transformações sociais, especialmente no momento que ele faz de sua prática pedagógica reflexiva, objeto de luta para que aconteça as transformações sociais.

Nesse contexto, é importante considerar que o professor deve colocar em evidência a dimensão política em sua atividade, pois no contexto escolar, em diversos casos, prevalece a dimensão técnica nas ações promovidas na escola, e esse olhar fragmentado tem impedido que as mudanças ocorram.

No momento que a sociedade passa por sucessivas crises, especialmente na produção e reprodução da exclusão social, miséria, fome, violência, corrupção e crime organizado, a escola se mobiliza no sentido de resgatar a essência humana, e o professor assume o seu real papel, no sentido de posicionar-se a favor da elaboração de alternativas que possibilitem oportunidades de superação das crises (pimenta, 2013).

A dimensão política da prática pedagógica deve ser favorável ao professor no sentido de usá-lo como instrumento de luta contra a desvalorização profissional a que foi submetido no decorrer da história da educação no contexto brasileiro.

Sendo assim, é relevante considerar o quanto o papel do professor no contexto do mundo globalizado, marcado pela presença das teias das informações e telecomunicações se descreve, resultam em novos olhares sobre seu afazer pedagógico, rompendo-se com a perspectiva que lhe foi imputada como mero transmissor de conhecimentos, para ser o facilitador dos saberes necessários a construção do conhecimento pelo aluno, numa dimensão mediadora, concebendo-se como ser participante no processo de aprendizagem e elaboração de novos saberes.

O rompimento com a autoridade sobre o saber fazer do professor direciona-o para um profissional em constante processo de reflexão, visto que sua atividade é pensante e não meramente mecânica e bancária, tal como foi no decorrer de algumas décadas, na escola.

Há necessidade de desenvolver uma perspectiva favorável ao professor no sentido de oferecer-lhe condições de refletir na sua prática. Só assim ele poderá elevar seu nível de formação, pois, para tanto, o trabalho coletivo é fundamental para se descrever novos olhares sobre a profissão, de modo que ela adquira novas competências necessárias ao trabalho (silva, 2009).

Então, a responsabilidade intelectual é fundamental para que o professor reflexivo tenha a consciência que ele próprio é responsável pela sua formação continuada. Nesse caso, deve buscar alternativas que possibilitem descrever melhorias qualitativas no ensino prestado aos alunos. É claro que a reflexão não deve ter um fim em si mesmo, nem ser individualista por limitar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Salienta-se

que educar é um ato político e o professor deve ampliar seu olhar sobre a sociedade na qual está inserido.

Também os desafios de serem cada vez melhores são postos diante dos professores, os quais são aceitos e trabalhados. Paulo Freire é um escritor que salienta com muita felicidade esta perspectiva em suas obras, apresentando as ações docentes como revolucionárias, enquanto diferentes do comportamento tradicionalmente aceito como normal para a educação, especialmente no que tange a alguns pontos específicos, os quais apontam para o compromisso do professor com a sua vocação.

Um destes pontos trata do que Paulo chama de “rigor metódico”, que é bastante interessante. Freire diz, então:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, na sua capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do seu conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível [...] (2006, p. 26).

A proposta, então, coloca que diferença é que a sala de aula não se limita simplesmente às quatro paredes convencionais, mas estende-se ao universo do educador e do educando, indo desde o seu ambiente de convívio familiar até seus sonhos de realização como ser humano, como profissional e como componente de uma sociedade que dele precisa para dar continuidade aos projetos de vida digna para todos.

Outro aspecto determinante tem a ver com o direcionamento que cada educador deseja dar ao seu trabalho, pois sua vontade de mudar ou permanecer estagnado influencia o aluno. Por isso,

Uma tematização das práticas pedagógicas no âmbito das escolas exige, necessariamente, considerações a respeito dos fundamentos, conhecimentos e rumos que orientam o trabalho docente. No fundo, esse trabalho une a vontade de ensinar do professor com a vontade de aprender dos alunos – essa união é dinamizada e mantida através de uma expectativa de transmissão-assimilação do saber elaborado. É da responsabilidade do professor o adensamento do repertório de conhecimentos dos seus alunos, sem o que nem haveria a necessidade de escolas (SILVA, 2009, p. 57).

É como dizer claramente que o processo de desenvolvimento da educação passa mais que tudo pela qualidade do professor, isto é, não é possível ter um ensino de alto nível sem um bom investimento na classe docente. Bom é perceber que nos dias atuais caminha-se para a realização disto.

3 | VIVÊNCIA DA PRÁTICA COTIDIANA DOCENTE

O preço pago pelos professores comprometidos com seu ofício tem sido muito grande. Apesar de haver uma postura do senso comum que ouse afirmar que dar aulas é menos estressante do que ser médico, jornalista, policial ou criança, quem adentra os meandros de uma educação comprometida comprova que é utopia pensar que ser professor é algo simples. Esse preconceito talvez se construa pelo entendimento de que a atividade docente é rotineira, desprovida de grandes emoções e cujo único esforço envolvido seja de ordem intelectual (ESTEVES, 2009).

Dados estatísticos rompem completamente com tal pensamento, quando mostram que a classe docente sofre de vários distúrbios que, por força da profissão, surgem e acompanham as pessoas que decidem por ser professores, especialmente nos países de terceiro mundo. A situação do magistério não é nada simples e sem dificuldades. Ao menos dois, entre quatro professores da rede pública, em seus níveis federal, estadual e municipal, apresentam sinais de desgaste físico ou psíquico. Nos próximos dez a quinze anos vários deles estarão aposentados com problemas de saúde. Ao que parece, a rede particular de ensino vive esta realidade de modo mais ameno, no entanto, com os mesmos riscos (TOLEDO; VIEIRA, 2016).

As pesquisas realizadas em vários municípios do país confirmam as ideias aqui apresentadas. É sintomático que a variação do índice de desgaste dos professores acompanhe o nível de participação, direta ou indireta, da comunidade na escola. Os índices de burnout por tempo de trabalho são menores nos lugares em que a comunidade está mais envolvida e o professor se sente reconhecido em seu ofício e tende a ter menos motivos para frustrações (TOLEDO; VIEIRA, 2016).

As longas jornadas de trabalho para tentar compor uma renda mensal satisfatória, deixam o professor em situação de saúde bastante precária. O desgaste físico e emocional é muito grande e precisa ser tratado com urgência, a fim de que o quadro mude (SILVA, 2009).

A afetividade é um fator também que está há muito tempo comprometido, pois o tratamento diário e desgastante dado ao ambiente de trabalho, esgota a pessoa, que, ao chegar em casa, já não tem mais lastro para mais uma jornada de atenção, carinho e afagos para os familiares, sejam eles filhos, pais, irmãos ou cônjuge (NÓVOA, 2002).

O que se presencia nas últimas décadas é que o processo de trabalho e de gestão em educação transformou-se profundamente, com nítida repercussão nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação. Tais aspectos trazem também consequências bastante importantes sobre a saúde física e saúde psíquica da classe docente (SILVA, 2009).

O fenômeno da globalização como mais recente trunfo do monopólio capitalista, influencia nos últimos tempos a promoção de reformas educacionais, com mudanças

significativas na estruturação e valorização social da atividade do professor. O resultado direto disto é a geração de fontes do chamado mal-estar docente, expressão que caracteriza o relevante problema atual dos trabalhadores da educação, relacionando-se ao seu ambiente profissional: violência nas salas de aulas, esgotamento físico, deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais (ESTEVES, 2009).

Todo este complexo modo de viver a educação proporcionou o aumento da tensão no exercício do trabalho docente, pois gerou o aumento das responsabilidades, sem que tenham sido oferecidos meios e condições adequadas para o atendimento às novas demandas, inclusive em questões de remuneração digna e satisfatória. O trabalho é resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, produz bens e serviços, e que, além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo (CUNHA, 2008).

É importante observar, no entanto, que o processo saúde-doença é também construído no trabalho, pois neste espaço se pode reafirmar a autoestima, desenvolver as habilidades, expressar as emoções, a personalidade, tornando-se também espaço de construção da história individual e de identidade social.

O processo de trabalho e de gestão em educação transformou-se profundamente nas últimas décadas, com claras repercussões nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação. Estes aspectos podem ter repercussões importantes sobre a saúde física e mental dos educadores (BITTEL, 2002).

A consequência mais direta disto foi a geração de fontes do chamado mal-estar docente, que é considerado um relevante problema atual dos trabalhadores da educação, relacionando-se ao seu ambiente profissional: violência nas salas de aulas, esgotamento físico, deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais, dentre outros problemas. Este quadro promoveu o aumento da tensão no exercício do trabalho docente.

4 | SAÚDE DO PROFESSOR

A partir da década de 1990, no Brasil, cresceu o número de investigações acerca do processo saúde-doença nesse grupo ocupacional. Essas investigações têm dado visibilidade aos delicados e preocupantes processos de adoecimento ocorridos e sustentado a necessidade de intervenções nas condições de trabalho dos professores. Os estudos sobre condições de trabalho demonstram uma crescente precarização e deterioração das condições laborais dos docentes: desvalorização do trabalho, baixos salários, múltiplos empregos, formação deficiente, postura corporal inadequada, exposição ao pó de giz, ruídos, infraestrutura precária e carência de recursos materiais e humanos que acentuam a sobrecarga de trabalho desses profissionais (TOLEDO; VIEIRA, 2016).

A maioria dos estudos existentes avaliou as condições de trabalho e de saúde de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental. A avaliação da situação dos professores do ensino superior permanece uma questão a ser explorada. Percebe-se que os profissionais da educação estão expostos a desgastes físicos e emocionais, da mesma forma que outros estão. Portanto, nada de achar que a vida de professor é fácil.

As queixas de doenças mais frequentes relacionavam-se ao uso intensivo da voz, à postura corporal adotada, à exposição às cargas químicas (poeira e pó de giz) e às cargas psíquicas. O trabalho docente exige o uso intensivo da fala, pois se trata de uma profissão que trabalha com comunicação. Contudo, o uso inadequado da voz é um fator que contribui para os problemas observados, já que há a ausência de preparação do professor para usar adequadamente a voz (SCIELO, 2002).

Chegando o fim de ano é comum o sentimento de cansaço e fadiga, ambos resultados do esgotamento físico e psicológico do ser humano. Muito além deste tradicional ciclo, porém, cada vez mais pessoas têm sofrido com o estresse profissional, especialmente aquelas que se interrelacionam com outras pessoas para o desempenho de sua função (SCIELO, 2002).

O professor tem sido apontado como uma das maiores vítimas do estresse profissional, mais conhecido como Síndrome de Burnout. Esta síndrome é definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com os outros, particularmente quando estes envolvem cuidado. Assim, a Síndrome de Burnout, afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários ou clientes. Identificam-se como categorias de risco os profissionais da saúde e educação, policiais e agentes penitenciários, entre outros. No caso do professor, a razão para a incidência da síndrome está ligada, sobretudo, à falta de reconhecimento. A desvalorização do professor, seja ela por parte do sistema, dos alunos e da própria sociedade, é um dos maiores agentes para a ocorrência desta síndrome (ESTEVES, 2009).

A Síndrome de Burnout em professores pode ser caracterizado por um estresse crônico produzido pelo contato com as demandas do ambiente acadêmico e suas problemáticas. Existem problemas que estão muito além da ação direta dos professores, principalmente onde há uma situação de degradação do sistema. Nestes casos, a sensação de impotência que perpassa o comportamento dos professores é mais acentuada.

Além disso, o posicionamento dos alunos em sala de aula também contribui para um maior desgaste. Em muitos casos, a indisciplina é a grande responsável por uma eventual sensação de frustração e até a desmotivação do profissional. Não são raros os professores que se queixam da falta de interesse dos alunos e assumem a culpa por este fato, acreditando que deveriam dominar as mais diferentes técnicas para estimular o aprendizado.

Acredita-se que a situação de maior estresse para o professor continua sendo a indisciplina em sala de aula. Mediar a relação com os alunos fica dez vezes mais

desgastante em situações em que se tem de chamar a atenção, interromper a aula, pensar sempre como motivar os alunos, erguer o tom de voz. Tudo isso contribui ao longo do tempo para uma situação de estresse e desmotivação. Isso porque o foco é sempre motivar os alunos (SILVA, 2009).

É neste instante que a cobrança interna fica também bem maior, e vem uma certa sensação de fracasso por parte do profissional, quando os resultados esperados não são atingidos e as metas não são alcançadas, ou seja, quando o curso não corre bem, por conta de uma interação em sala de aula mal resolvida ou com alguns pontos a melhorar (SILVA, 2009).

É importante destacar que os alunos também desempenham um papel de extrema importância no aprendizado, sejam estes de Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Neste último caso, embora ainda em menor escala do que no ambiente escolar dos outros níveis, tem sido frequente a incidência de casos da síndrome aqui referida, ainda que os professores não possam ser considerados os únicos responsáveis pelo desempenho de uma turma ou de determinados alunos, seja ele bom ou ruim.

É importante estar atento porque, além do considerável esgotamento psicológico, a despersonalização dos profissionais e as disfunções no desempenho profissional, a Síndrome de Burnout pode causar ainda sérias e maiores complicações de saúde decorrentes da situação de stress crônico e deterioração da qualidade de vida. Nas fases mais adiantadas do estresse, ele pode até mesmo provocar morte súbita, é como um elástico, se fica muito tempo sob tensão, chega uma hora que ele rompe e perde a capacidade de reação (SCIELO, 2002).

As condições de trabalho do professor devem ser mudadas, a fim de que se alcance um nível mais satisfatório para o profissional e sua família. As propostas para tais mudanças passam por atitudes simples do próprio professor e por ações mais complexas da escola, dos órgãos públicos e pelas agências de proteção dos direitos do trabalhador da educação.

Em termos das condições atuais, é possível ver que distanciamento e isolamento social por conta da pandemia do coronavírus geram nas pessoas incertezas, instabilidades emocionais e alterações significativas na vida do profissional de educação. A ele foi imposto, com urgência, a compreensão e domínio de ferramentas online, com o ensino remoto, atrelado à responsabilidade do despertar do interesse dos alunos. Isto lhe gerou mais estresse e desgaste (PONTES; ROSTAS, 2020).

5 | SONHO DE TRANSFORMAÇÕES

As condições de trabalho do professor devem ser mudadas, a fim de que se alcance um nível mais satisfatório para o profissional e sua família. As propostas para tais mudanças passam por atitudes simples do próprio professor e por ações mais complexas da escola, dos órgãos públicos e pelas agências de proteção dos direitos do trabalhador da educação.

A ideia de abnegação, que foi alimentada por várias gerações, tem mudado e as perspectivas são de que o professor assuma uma nova postura de equilíbrio entre o esforço desmedido e os cuidados consigo mesmo. Neste sentido, a própria evolução da sociedade e sua visão do trabalho docente está adquirindo um novo perfil. “o processo de trabalho e de gestão em educação transformou-se profundamente nas últimas décadas, com claras repercussões nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação” (ESTEVES, 2009, p. 46).

O professor desenvolve agora competências específicas, bem mais direcionadas, para lidar com a educação. Sua formação precisa ampliar seus conhecimentos e aptidões que estejam relacionadas não somente ao domínio técnico, mas à própria capacidade de lidar com as características das instituições de ensino e das exigências que os ambientes de vida de seus alunos vão exigir-lhe como profissional e agente social. A pessoa que conclui sua formação e é declarado apto precisa ter noções claras do sentido que há nesta aptidão. O que realmente está ele apto a fazer? Acredita-se que a formação para lidar melhor com os aspectos sociais de sua profissão é o caminho viável para a admissão de uma nova postura (CUNHA, 2008).

Esta formação para uma nova realidade tem sido apresentada como algo ainda muito distante, pois o que ocorre, como consequência das condições de trabalho é o adoecimento cada vez mais perceptível dos docentes contemporâneos (ESTEVES, 1999). É possível, todavia, que este quadro mude, pois depende em muito da determinação do professor em dizer não a certas situações que lhe são sugeridas, tais como: salários baixos, condições inadequadas de trabalho e falta de políticas para a formação continuada.

Dizer não às propostas inadequadas e prejudiciais à conservação de sua integridade física e emocional não está historicamente ligada ao procedimento docente tradicional, pois o professor sempre foi conhecido como alguém desprendido de ambições e a procura bens materiais. Seu maior bem, afirmam alguns, é o conhecimento e, por isso, não estão preocupados em galgar patamares elevados de condição social. Sendo assim, o falso conceito de esforço desmedido e o sacrifício pela vida, como sombras que estão sempre junto ao indivíduo, precisam ser exorcizados da vida do professor e, em substituição, deve acontecer o exercício da dignidade e da autovalorização profissional (CUNHA, 2008; SILVA, 2009).

É interessante destacar que algumas profissões sejam mais desgastadas que outras. O trabalho do bancário, por exemplo, está repleto de situações que desgastam. A pessoa que trabalha no caixa do banco, para evitar prejuízos à sua saúde (neste caso a LER – Lesão por Esforços Repetitivos), a cada período de tempo (de uma em uma hora, aproximadamente) deixa seu posto e movimenta-se, fazendo outras atividades. Isto é lei (SCIELO, 2002).

Seguindo recomendações para a classe de professores, alguns gestos comuns, podem preservar a saúde e evitar inúmeros prejuízos presentes no cotidiano educacional (UNIVERSIA, 2006):

- Beber água regularmente em temperatura ambiente, quando estiver dando aulas;
- Manter uma alimentação saudável e regular;
- Evitar o café, bebidas gasosas e o cigarro;
- Evitar consumir derivados de leite em excesso, pois engrossam a saliva e aumentam a vontade de pigarrear;
- Levantar da cama e fazer alongamentos tentando relaxar;
- Deixar que a água quente, na hora do banho, deixando a água quente cair nos ombros, fazendo leves movimentos de rotação com a cabeça e ombros;
- Utilizar, no momento das aulas, recursos que aumentem a participação dos alunos e ajudem a poupar a voz;
- Utilizar alguns intervalos para descansar a voz;
- Consultar, anualmente, o serviço de fonoaudiologia e otorrinolaringologia para prevenir possíveis problemas;

Estes hábitos que aqui são sugeridos, aliados à decisão de tentar organizar uma rotina equilibrada, mantendo sempre os mesmos horários, a melhoria da alimentação, a separação de tempo para descanso e lazer, a realização de aquecimento vocal e corporal antes e depois das aulas e, principalmente, a visita ao médico regularmente, são algumas práticas que ajudam a superar o desgaste da profissão, mantendo a qualidade do trabalho e a manutenção de uma carreira bem-sucedida no magistério.

Para evitar adquirir a Síndrome de Burnout, doença aqui já referida, e que acomete um número considerável de educadores, é preciso saber que ela é relacionada ao trabalho. Por isso, no caso do professor, é na escola que ela deve ser resolvida. Algumas atitudes, no entanto, podem ajudar a ganhar fôlego para enfrentar as aulas com mais disposição e envolver-se nas atividades com os alunos. Aproveite as férias para colocar em prática alguns bons hábitos e cuidar da sua saúde (SCIELO, 2002).

Entende-se que a vida deve ser levada a sério, mas com o espírito sempre bem humorado, deixando as tensões para os momentos que realmente for necessário administrá-las, pois o princípio de que não há problema sem solução é uma máxima que acompanha os profissionais bem sucedidos. Portanto, o sucesso do professor depende da sua postura.

A adoção de projetos voltados para a saúde coletiva dentro da escola é um outro recurso que proporciona mudanças também para o professor. É, inclusive, um ponto específico presente em tais projetos. Sendo assim, há a intenção da educação de implementar um estilo de vida diferente para toda a sua população, entendendo que este estilo é um conjunto de hábitos e comportamentos que responde às situações cotidianas, os quais são assimilados através do processo de socialização e têm novas interpretações à medida que são experienciados no decorrer da vida (ESTEVES, 2009).

O ambiente escolar é propício para se trabalhar saúde na perspectiva de sua promoção e desenvolvendo ações para a prevenção de doenças e para o fortalecimento dos fatores de proteção. As pessoas que se encontram nas escolas vivem momentos em que os hábitos e as atitudes podem ser criados e mesmo mudados, dependendo, claro, de alguns fatores como idade, abordagem, maturidade etc., sendo, inclusive, propensos a revisões constantes.

Os educadores modernos entendem que os processos educativos têm como eixos a construção de vidas mais saudáveis e a criação de ambientes favoráveis à saúde, o que significa entender a educação como processo que trata o conhecimento como algo que é construído e apropriado e não como algo a ser transmitido. O conhecimento, por conseguinte, é consequência da interação e cooperação entre pessoas que são diferentes, que trazem experiências, interesses, desejos, motivações, valores e crenças específicas, mas que se complementam, numa dimensão participativa.

A promoção da saúde do professor tem implicações maiores, pois toca em diferentes dimensões da vida escolar: a afetividade, a amorosidade, a capacidade criadora e a busca da felicidade. São estas dimensões relevantes e indissociáveis das demais dimensões. Por isso, a promoção da saúde docente é colada como primordial (FREIRE, 2006).

Para tudo isso que foi colocado até aqui em relação à escola e sua estrutura para bem tratar o professor, é necessário admitir que a mobilização de recursos significa envolver também redes políticas mais complexas ou setores governamentais e não-governamentais em ações institucionais no campo da saúde.

6 | CONCLUSÃO

É verdade que para os professores, devido a sua formação, seu envolvimento, sua responsabilidade social para o trabalho, sua própria consciência e visão de mundo a tendência é a exposição a uma maior sensibilidade à exaustão emocional. Isto se reflete, claro, em seu desempenho frente aos alunos e demais participantes do seu cotidiano. Sendo assim, o sonho de ser útil e transformar a vida do seu semelhante, alvo de qualquer profissional docente, caminha para a condição de fragilidade física e emocional.

A prática da docência acontece no lidar com pessoas, e estas apresentam histórias de vida, sentimentos, emoções, e dimensões particulares que expressam seu mundo particular. Acontece que o professor, do mesmo modo, tem tudo isso, não podendo ser ignorado, anulado, em nome do desenvolvimento do coletivo. Para ser um bom professor é preciso enfrentar com dignidade a função, sem submeter-se às incertezas, mas buscar o diferente, o inusitado, e aceitar as constantes transformações, para melhor, claro.

Não é tão simples mudar um quadro que, de acordo com pesquisas e diagnósticos, está mesmo alarmante. É preciso muita determinação e mobilização de todos para transformações no magistério. Mobilização esta que também se encontra um tanto difícil de conseguir, infelizmente.

O presente trabalho procurou mostrar, não somente que há problemas, mas que existem igualmente soluções que podem ser buscadas de modo individual, nas simples atitudes e hábitos, como também nas ações coletivas de enfrentamento, enquanto classe profissional, nas agruras que são comuns a um número tão grande de pessoas que abraçam esta vocação.

Como momento final de reflexão, é bom pensar na vida do educador como pessoa que tem um significado muito grande para o mundo.

É preciso acreditar que o educador existe e pode ser sempre aquele que traz esperança a todos os que o rodeiam, a fim de concretizar o sonho de muitos da existência de mundo que precisa ser melhor. A vocação e seu efetivo exercício é exatamente o que motiva este educador a continuar existindo efetivamente como profissional, trabalhando diariamente, mesmo que sem a real solução para seus problemas.

O educador está para a sociedade como um agente de mudanças, disponível sempre para ajudá-la na conscientização e formação crítica do indivíduo sobre sua posição na comunidade. Enquanto perdurar a vida, a figura do educador continuará sendo esta.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M.; QUELUZ, Ana G. **O trabalho docente: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2009.

BITTEL, Lester R. **Supervisão eficaz**. São Paulo: Macgrah Hill do Brasil, 2002.

CUNHA, M. Izabel da. **O bom professor a sua prática**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. 3. ed. São Paulo: EDUSC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 6. ed. Lisboa: Porto Editora, 2002.

PONTES, Fernanda R.; ROSTAS, Márcia H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, 18 (ESPECIAL), 278-300. DISPONÍVEL EM: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>. Acesso em: 07 Mar. 2021.

PIMENTA, S. Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCIELO. A promoção da saúde no contexto escolar. Projeto Promoção da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde/MS. In: **Revista de Saúde Pública**. v. 36, n. 4. São Paulo, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102002000400022&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 Fev. 2021.

SILVA, E. Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 4. ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIA. **O desgaste de ser professor**. 2006. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=11049>. Acesso em: 27 out. 2006.

TOLEDO, L. Fernando; VIEIRA, Victor. SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 março 2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. Acesso em: 01 Mar. 2021.

REFLEXÕES SOBRE INICIATIVAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA ATRAVÉS DE PROJETOS DE EXTENSÃO

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Tiago Cordeiro de Oliveira

Doutorado em Física pelas UFS, professor do Instituto Federal de Alagoas, membro do grupo de Nanomateriais Funcionais (UFS) e líder do grupo de pesquisa Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Multidisciplinaridade nos Múltiplos Saberes do Ensino (IFAL)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo a realização de reflexões sobre a popularização da ciência a partir de projetos de extensão como uma importante prática da educação não formal. É defendido a importância da transposição didática desses saberes e analisado a relevância da troca de conhecimento entre a instituição promotora do projeto de extensão e o público. São relatadas as experiências de três projetos: um envolvendo curso sobre a carreira científica e a relação entre a ciência e os aspectos ambientais e tecnológicos; um envolvendo a confecção e exposição de experimentos de baixo custo e outro que analisou a divulgação e popularização dos conhecimentos sobre astronomia. Constatou-se a partir da revisão bibliográfica e da análise destas práticas o potencial de exploração destas iniciativas para a promoção da educação científica focada na formação cidadã e na busca em aumentar o interesse dos jovens na carreira científica.

PALAVRAS-CHAVE: Popularização da ciência, Extensão, Educação.

ABSTRACT: This work aims to execute reflections on the popularization of science by extension projects as an important practice of non - formal education. It was defended the importance of the didactic transposition of knowledge and it was analyzed the relevance of the exchange of knowledge between the institution that promote the extension project and the public. The experiences of three projects are reported: a course about the scientific career and the relationship between science, technology and environment; a project that involve the making and exposition of low cost experiments and another that analysed the dissemination and popularization of knowledge about astronomy. The bibliographic review and the analysis of the projects showed the potential to explore these initiatives for the promotion of scientific education based on citizen training and searching to increase the interest of young people on scientific career.

KEYWORDS: Popularization of science, Extension, Education.

ELEMENTOS SOBRE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA

O debate sobre a divulgação e popularização da ciência ganha cada vez mais espaço devido ao avanço nas descobertas científicas e ao acesso rápido à informação, isso aliado à crescente interação entre a ciência e tecnologia com os aspectos sociais e econômicos, levando desta forma a necessidade de melhor informar a sociedade no tocante ao

fazer científico e seus impactos, sejam eles positivos ou negativos. A ciência, portanto, ganha um papel de elemento cultural na sociedade contemporânea e cresce, portanto, o interesse como essa sociedade compreende as atividades científicas.

Frequentemente a Educação é classificada quanto ao seu grau de intencionalidade e formalidade em três tipos: Educação formal que ocorre tradicionalmente em estabelecimentos de ensino e segue um currículo definido previamente; Educação não-formal que possui certo grau de intencionalidade mas sem obrigação legislativa, normalmente ocorre normalmente fora do ambiente escolar em museus, planetários, feiras de ciência, cursos e encontros e temos também a Educação informal que são práticas caracterizadas por não possui nenhuma intencionalidade e ocorre em interações com a família, amigos e conversas. As iniciativas de popularização da ciência podem ser enquadradas como práticas da chamada educação não-formal, essas iniciativas são ferramentas pedagógicas complementares que visam popularizar o conhecimento acerca de ciência e tecnologia, preferencialmente com metodologias lúdicas.

Neste artigo, adota-se o termo popularização da ciência e não o termo divulgação científica que é mais usado no Brasil pois o primeiro tem uma preocupação maior com o público que vai receber a informação nos aspectos da linguagem apropriada e utilidade prática do aprendizado dos conceitos científicos como é relatado por Gouvêa.

O uso do termo popularização parece ser mais apropriado quando se leva em conta as concepções do público alvo ao se realizar uma transposição didática de saberes científicos, tornando este termo, portanto, mais amplo do que o uso de divulgação, disseminação ou difusão, os quais parecem denotar uma via de mão única, partindo dos cientistas e atingindo o povo, sem consulta prévia (Gouvêa, 2000)

É desafiador divulgar ciência para um público não especializado, para que isto se alcance é necessário engajamento da comunidade científica e apoio governamental, as consequências deste ato são extremamente positivas como é abordado por Candotti (2002, p.20), “A livre circulação das ideias e resultados de pesquisas é fundamental para o próprio avanço da ciência, o exame de suas implicações éticas e o enriquecimento da educação”.

Alguns elementos precisam ser observados ao realizar atividades de popularização da ciência: entendimento como o saber científico é produzido e propagado na sociedade, reflexão sobre a linguagem utilizada pelos cientistas e como fazer a transposição didática para a linguagem cotidiana e inter-relacionar com aspectos sociais (questões ambientais, política, economia e cultura) do público que vai receber este conhecimento. As vantagens dessas iniciativas são: o acesso a uma diversidade de informações sobre a terminologia científica, desenvolvimento de habilidades de argumentação e atualização de conhecimentos atuais em contrapartida que a maioria dos livros didáticos só trazem conhecimentos sobre a ciência feitas nos séculos que nos precederam e das revistas científicas que trazem informações na maioria das vezes numa linguagem não acessível

para o público não especializado. Popularizar a ciência envolve o fato de que os atores envolvidos na atividade científica não são apenas os cientistas, mas também engloba a sociedade com os seus anseios e características específicas.

Nesse sentido, os atos de comunicação e popularização da ciência quando levam para a sociedade os saberes envolvidos numa transposição didática para o público escolhido constitui uma atividade extensionista, um elo entre a academia e a sociedade. Na seção seguinte será exposto a importância deste tipo de atividade.

ELEMENTOS SOBRE ATIVIDADES EXTENSIONISTAS

A atividade extensionista cumpre atualmente um importante papel social ao levar conhecimentos e apoio à comunidade além da participação nas atividades acadêmicas. Em contrapartida a academia aprende com o saber destas comunidades.

A extensão universitária é conceituada pelo plano Nacional de Extensão como o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade (Rodrigues, 2015). Os Institutos assim como as Universidades quando criados tem a sua cerne no ensino, pesquisa e extensão como pode ser visto pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 . A capacidade que este tipo de atividade tem em trazer impactos diretos com a relação entre a instituição de ensino e a comunidade é abordada por Mendonça e Silva:

[...] poucos são os que tem acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e que a extensão universitária é imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública (MENDONÇA e SILVA, 2002, p.29)

Historicamente as atividades extensionistas tiveram sua gênese na América latina a partir de movimentos estudantis na Universidade de Córdoba, Argentina no ano de 1918, em que os alunos realizaram manifestos cobrando a abertura da universidade para as questões sociais, Araújo e Casimiro (2017) relatam o impacto deste movimento.

Esse movimento universitário de Córdoba lutava não só por questões estudantis, mas também, pela capacidade da burguesia fazer da Argentina um país soberano, inclusive na disseminação do conhecimento, inspirando estudantes e educadores de todo o continente, inclusive do Brasil (ARAÚJO E CASIMIRO, 2017).

Essa troca de conhecimento entre a comunidade e a academia e a construção do conhecimento baseada na realidade da comunidade é abordada atualmente como um movimento fundamentado nas ideias de Paulo Freire como é defendido por Serrano (2010, p.11).

Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade. Podemos afirmar que esta conceituação é expressivamente freiriana, nela encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo (SERRANO, 2010, p.11)

Essas ideias mais atuais sobre as atividades de extensão vão, portanto, tornar a instituição de ensino promotora da extensão como um ente não detentor do saber absoluto, ao valorizar a cultura e o saber popular. A extensão como uma prática institucionalizada, organizada com métodos e objetivos, vai muito além de um movimento de voluntarismo pois procura conhecer a realidade da comunidade de forma sistemática, produz conhecimento para a própria instituição e contribui para uma transformação nas atitudes e ações da comunidade.

Foram desenvolvidos três projetos através de editais do Instituto Federal de Alagoas e executados através do Campus Arapiraca. Todos os projetos foram iniciativas de popularização da ciência com diferentes perspectivas. O projeto de extensão “Seja um cientista”, abriu a porta da instituição para estudantes de uma escola da rede estadual onde eram promovidos debates e rodas de discussão sobre a vida dos cientistas, sua rotina e temas de relevância no âmbito de tecnologia e educação ambiental. O projeto de extensão “Ciência interativa” focou na produção e divulgação científica através de experimentos de baixo custo utilizando materiais reciclados e apresentados em escolas da rede pública municipal. O terceiro projeto “Investigação sobre o ensino e divulgação de astronomia no estado de Alagoas”, procurou investigar a divulgação de astronomia no estado de Alagoas nos níveis de ensino formal, informal e não formal com entrevistas a professores, coordenadores de planetários e clube de astrônomos amadores e em paralelo foi criado um blog de popularização da ciência com curiosidades sobre temas de Astronomia. A seguir iremos descrever sucintamente o desenvolvimento de cada um desses projetos.

DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

Projeto “Seja um cientista”

Este projeto foi desenvolvido com vinte alunos da Escola Estadual Adriano Jorge, Arapiraca-Alagoas, cursando entre o 6º e 7º ano que foram previamente selecionados através de visitas à referida instituição de ensino. Os encontros ocorriam duas vezes por semana, no qual foi desenvolvido um curso de popularização da ciência e envolviam debates, dinâmicas, jogos, vídeos científicos e visitas aos laboratórios de uma universidade local (Figura 1). Após conhecer o público-alvo, os bolsistas-monitores do projeto juntamente com o coordenador desenvolveram um curso de seis meses com a temática Ciência e

cidadania. Os temas abordados nos encontros são descritos a seguir: energia, reciclagem, história da ciência, atividades de um cientista, conexão entre a ciência e o desenvolvimento tecnológico, programa espacial internacional e brasileiro, astronomia e ciência no cotidiano.

Procurou-se na exposição dos encontros focar nas lacunas de muitos destes temas nos livros didáticos, revestimento da ciência do contexto sócio-histórico, conscientização de que a ciência pode ajudar a formar cidadãos mais comprometidos com o ambiente em que vivem, quebra de paradigmas e mitos em relação a prática e cotidiano de um cientista, incentivo à leitura de textos de divulgação científica além de incentivo a seguir a carreira científica.



Figura 1 – Experimento desenvolvido no laboratório de química da Universidade Estadual de Alagoas

Neste projeto empenhou-se em criar uma formação crítica acerca do desenvolvimento da ciência e tecnologia envolvida na participação ativa do indivíduo na sociedade, e se aproxima da prática social de letramento, como é abordado por Santos (2007)

“[...]um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade em uma dimensão voltada para a compreensão pública da ciência dentro do propósito da educação básica de formação para a cidadania. (Santos, 2007, p.479)

O número de iniciativas (museus e feiras de ciências) ainda é muito pequeno, aumentando assim a distância entre o ensino de ciências e o mundo tecnológico. Neste contexto, o uso de metodologias de imersão na cultura e fazer científico, que leve em conta a participação dos alunos no processo de aprendizado é crucial para aumentar o interesse dos jovens na atividade científica. O projeto em particular trouxe grande satisfação e interesse por parte do público alvo, e este foi um dos motivos que fez com que ocorresse a ampliação do projeto de 4 para 8 meses.

Projeto “Ciência interativa”

O projeto “Ciência interativa” realizou oficinas de experimentos científicos de baixo custo utilizando material reciclado em escolas da rede municipal de Arapiraca – Alagoas. A realização de oficinas nessas escolas levou experimentos cuidadosamente selecionados e brinquedos confeccionados baseados em princípios científicos. O público alvo foi composto por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental. A apresentação dos experimentos utilizou uma linguagem acessível às crianças focalizando-se no lúdico sem deixar de lado o rigor científico, ao inserir atividades que serviam para ampliar a motivação, o entusiasmo e o interesse pela ciência e suas aplicações práticas (Figura 2).

Na apresentação dos experimentos às crianças, estas serão motivadas a se questionarem no que vai acontecer e porque vai acontecer determinado fenômeno na prática experimental, dessa forma partindo do conhecimento prévio de cada uma e modelando aos poucos seus argumentos através da experimentação, interação e questionamentos.



Figura 2 – Apresentação dos experimentos produzidos por materiais reciclados

Um projeto *Toys from trash* (MHAISKAR, 2017), “brinquedos de lixo” numa tradução literal, serviu de inspiração para a confecção de boa parte dos experimentos e brinquedos confeccionados. Na fase de confecção preocupou-se em analisar às possíveis dificuldades na assimilação dos conceitos científicos e como é a formação das estruturas de raciocínio lógico das crianças nesta fase, como é elucidado por GADÉA E DORN (2011):

Os resultados da pesquisa em Ensino de Ciências têm mostrado que as habilidades desenvolvidas a partir da observação controlada dos fenômenos, através de ações como observar, classificar, registrar eventos, desenvolver pequenas atividades com controle qualitativo, correlacionar, precisam ser trabalhadas nas crianças desde muito cedo. Contudo, através do processo interativo (sujeito-sujeito e sujeito-objeto) constatou-se que a compreensão dos conceitos é mais clara quando ensinados a partir de atividades experimentais, cuja assimilação requer uma abstração, por parte da criança, do conhecimento exposto através do objeto de estudo (experimentos) (Gádea e Dorn, 2011, p.115).

Após a aplicação das atividades e análise dos relatos dos alunos através de pequenos textos e desenhos, se notou na maioria dos alunos grande compreensão nos fenômenos naturais. Assim, pudemos perceber a importância do uso de atividades lúdicas como meios alternativos para explorar a capacidade cognitiva da criança em assimilar conceitos científicos e perceber a necessidade inerente que é utilizar atividades experimentais no ensino de ciências nesta fase etária (8-11 anos). A utilização de práticas experimentais é de extrema importância, porém essa prática é muito pouco utilizada no ensino, devido à falta de recursos, que é mais crítica nas escolas públicas, e, sobretudo, por termos uma cultura de explorar pouco a observação de fenômenos experimentais.

Projeto “Investigação sobre a divulgação e ensino de Astronomia no estado de Alagoas”

Nesse projeto procurou-se investigar a divulgação de astronomia no estado de Alagoas em diferentes níveis, relatando as características, desafios e perspectivas. Inicialmente foi realizado um aprofundamento em temas astronômicos, artigos sobre o ensino de Astronomia e análise de documentos oficiais (PCNs e PCNs+), em que se percebeu a necessidade de ações que corroborem para uma inclusão eficaz dos temas estruturadores sugeridos tais como Universo, Terra e vida, que apesar de serem sugeridos por documentos oficiais e secretarias de educação, ainda são pouco abordados.

Foram elaborados e aplicados questionários a professores do ensino fundamental e médio em diferentes regiões de alagoas, contendo questionamentos sobre a utilização de temas astronômicos em sala de aula, visitas a observatórios, material didáticos, cursos de formação, participação na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), entre outros. Percebeu-se nas respostas dos professores que os livros didáticos trazem de forma limitada os conteúdos envolvendo astronomia, conseqüentemente boa parte deles trabalham de forma sucinta estes conteúdos e 85% dos professores afirmaram não concordarem

que sua formação docente os prepararam de maneira adequada para abordar assuntos de astronomia. Em contrapartida percebeu-se que a maioria desejaria fazer cursos de formação continuada sobre essa temática e realizar visitas a centros especializados de popularização da ciência.

Outra fase do projeto concentrou-se em identificar grupos, associações e observadores tanto profissionais quanto amadores quanto às pesquisas desenvolvidas, em que foram realizadas visitas e entrevistas. No estado de Alagoas há a presença do CEAAL (Centro de Estudos Astronômicos de Alagoas) que realiza parcerias com a Usina Ciência (ligada a Universidade Federal de Alagoas) e LiNEA (Liga nordestina de Astronomia); e o observatório astronômico Genival Leite e Lima. O CEAAL é formado basicamente por astrônomos amadores e realizam cursos, observações de estrelas variáveis e meteoros e pesquisas sobre instrumentação enquanto que o observatório astronômico também realiza cursos, além de exposições, observações com lunetas e apoio a rede estadual de ensino (Figura 3).

Além disso foi criado um blog com atualizações semanais de informações sobre astronomia. Procurou-se levar as informações de maneira clara, acompanhada de ilustrações sem deixar de lado o rigor dos conceitos científicos. Houve uma boa interação com os leitores, visto que muitos temas de postagens posteriores foram fruto de curiosidades do público leitor. Os temas de postagens que tiveram grande interesse por parte dos leitores foram: O que mantém o sol aceso? O que é uma estrela, Meteoros, meteoroides e meteoritos: Qual é a diferença?, Modelo geocêntrico e heliocêntrico, Tempo de vida de uma estrela, As fases da lua, Planetas, História da Astronomia e Introdução à cosmologia.

Percebeu-se que há iniciativas no ensino e divulgação de Astronomia, porém ainda são realizadas de forma dispersa e pontuais, nas três modalidades (educação formal, não-formal e informal), precisando, portanto, de ações de articulação entre as respectivas modalidades, como já foi analisado a nível nacional por Langhi e Nardi (2009):

[...] concomitante com a aplicação de possíveis aproximações entre estas instâncias nos âmbitos da educação formal, informal, não formal e da popularização da astronomia, sugere-se a execução de estudos que analisem os resultados de tais relações e articulações, contribuindo com trabalhos para a área, a fim de apontar caminhos para o aprimoramento da educação da astronomia no Brasil, no sentido de unir esforços a esse respeito, atualmente tão pontuais e dispersos (LANGHI E NARDI, 2009, p.8).

Um ponto levantado com a análise na educação formal é a carência de formação continuada de professores, que é um aspecto muito importante por dois motivos: há uma progressiva evolução do conhecimento científico e desenvolvimento de novas tecnologias e este fato requer que o professor se mantenha sempre atualizado; o segundo motivo são as limitações existentes nos diversos cursos de graduação que limitam o domínio de determinados conhecimentos científicos e metodológicos.



Figura 3 – Observatório astronômico e exposição astronômica (imagens acima) e planetário móvel organizado pela Usina Ciência (UFAL)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos na obtenção de qualidade relacionados ao ensino de ciências e sua popularização na sociedade ainda estão longe de ser atingidos, esta problemática é preocupante já que os indivíduos estão cada vez mais em contato com os fenômenos das ciências no crescente desenvolvimento tecnológico. Desta forma o papel da popularização da ciência é de fundamental importância para que tenhamos uma educação científica que valorize a crítica das teorias científicas, a interdisciplinaridade, a prática de experimentos e a formação cidadã do indivíduo através do contato com a ciência.

A realização de iniciativas que permitem proporcionar novas formas de aprendizagem do conhecimento científico, nos faz acreditar que o ensino não-formal através da popularização da ciência tem ainda um enorme potencial a ser explorado ao levar os conhecimentos da Ciência e Tecnologia como elementos essenciais para uma formação cidadã mais completa.

Os desafios para que se tenha uma educação científica eficiente consiste na revisão dos conteúdos e discussão sobre as adaptações locais e culturais para o ensino de Ciências, de maneira especial para iniciativas de popularização da Ciência voltadas para o público infantil e juvenil , pois é importante que desperte neles a curiosidade e o encantamento pela ciência e carreira científica e o reconhecimento da ciência como empreendimento humano, tudo isso aliado à ética e cidadania para termos mais e melhores pesquisadores e professores no futuro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F.P.; CASIMIRO; L. C. S. R. **A importância dos projetos de extensão universitária na formação de cidadãos leitores.** Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/CASIMIRO.%20A%20import%C3%A2ncia%20dos%20projetos%20de%20extens%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2017.

CANDOTTI, E. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, L. et al (orgs.). **Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2002.

GADÉA, S. J. S. DORN, R. C. Alfabetização científica: pensando na aprendizagem de ciências nas séries iniciais através de atividades experimentais. **Experiências em Ensino de Ciências**, vol.6, n.1, 2011.

GOUVÊA, G. **A Divulgação Científica para Crianças: O Caso da Ciência Hoje das Crianças.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n.4, 2009.

MHAISKAR, V. Disponível em: <<http://www.arvindguptatoys.com/toys-from-trash.php>> Acesso em: 06 mar. 2017.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. **Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras.** São Paulo, v. 3, p. 29, 2002.

RODRIGUES, V.M. O fórum de pró-reitores de extensão e sua contribuição no debate sobre a extensão universitária. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n.2, 2015.

SANTOS, W.L.P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.36, 2007.

SERRANO, R.M.S.M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf> Acesso em: 09 fev. 2017.

ELEMENTOS SOBRE PROJETO DE ESCOLA E TRABALHO DOCENTE NA EMPIRIA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO IBICT

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 12/02/2020

Deise Ramos da Rocha

Profa. Dra. – SEEDF

Brasília – DF

<http://lattes.cnpq.br/3683106502240116>

<https://orcid.org/0000-0002-5608-9425>

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma revisão bibliográfica, com o intuito de entender quais elementos aparecem sobre projeto de escola e trabalho docente e como tem sido tratada na empiria das pesquisas brasileiras, entre os trabalhos que se encontram alocados no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Como parte do caminho metodológico, utiliza-se de métodos de busca por palavras-chave no sistema do IBICT, com base em critérios estabelecidos, a seleção por título, e posterior leitura dos resumos e do trabalho completo, e sistematização por temáticas de pesquisas tratadas. Com a resultante de 71 pesquisas, realizamos um mapeamento 22 teses de doutorado e 49 dissertações de mestrado, elencando os trabalhos em categorias centrais por temática tratada nas investigações: análise e processo histórico, atividade pedagógica, autonomia, concepção de PPP, função da escola, gestão, organização do trabalho, processo de efetivação do PPP, processo de elaboração do PPP, projeto específico, relação entre escola e comunidade, relação entre PPP e

currículo, relação entre PPP e formação docente, representações sociais, revisão bibliográfica, sentido da escola, trabalho coletivo e trabalho docente. Sistematizamos que as pesquisas trazem no geral uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico, quando esse não tem sido instrumento capaz de orientar e organizar o trabalho coletivo no interior da escola, por enfrentar condições de enfraquecimento de sua utilização – provocados pelas políticas públicas e pelas hierarquizações e burocratizações dos processos de efetivação dos PPP's. Também foi percebida uma ausência de problematizações em torno do caráter e da dimensão política e pedagógica, como par dialético que compõe um sentido de um projeto de escola, e, portanto, podendo ser constituído e constituinte de um sentido para o trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de escola, Trabalho Docente, Revisão Bibliográfica.

ELEMENTS ON SCHOOL PROJECT AND TEACHING WORK IN THE EMPIRY OF BRAZILIAN RESEARCH: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW IN IBICT

ABSTRACT: This article aims to present a bibliographic review, in order to understand which elements appear about school project and teaching work and how it has been treated in the empiric of Brazilian research, among the works that are allocated in the Database of Theses and Dissertations of the Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). As part of the methodological path, keyword search methods are used in the IBICT system, based on established criteria, selection by title, and later

reading of abstracts and the complete work, and systematization by research themes. With the result of 71 researches, we mapped 22 doctoral theses and 49 master's dissertations, listing the works in central categories by theme addressed in the investigations: analysis and historical process, pedagogical activity, autonomy, PPP design, school function, management, work organization, PPP implementation process, PPP development process, specific project, relationship between school and community, relationship between PPP and curriculum, relationship between PPP and teacher training, social representations, bibliographic review, school sense, collective work and teaching work. We have systematized that research brings in general an analysis of the Political Pedagogical Project, when it has not been an instrument capable of guiding and organizing collective work within the school, as it faces conditions of weakening its use - caused by public policies and hierarchies and bureaucratization of the PPP's implementation processes. There was also an absence of problematization around the political and pedagogical character and dimension, as a dialectical pair that makes up the meaning of a school project, and therefore can be constituted and constituting a meaning for teaching work.

KEYWORDS: School project, Teaching Work, Literature review.

PRA COMEÇO DE CONVERSA

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa maior que tem por objetivo compreender os sentidos políticos atribuídos à escola pelos professores da educação básica e as relações estabelecidas com o cotidiano e os sentidos do trabalho docente. Estabelecemos, então, um estudo sobre a formação política do professor, o projeto de escola que defende, e as relações com o trabalho como princípio ontológico, formativo e educativo. Para este artigo apresentamos, então, uma revisão bibliográfica, com o intuito de entender como a relação entre projeto de escola e trabalho docente tem sido tratada na empiria das pesquisas brasileiras, entre os trabalhos que se encontram alocados no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A proposta desse estudo surge a partir de indagações formuladas com dados obtidos durante processo de pesquisa anterior da dissertação de mestrado em educação (ROCHA, 2016). O trabalho citado trouxe por temática os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes na carreira, no magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A investigação trouxe três grandes projetos, os quais os sentidos políticos dados à escola pública são direcionados, mediados em relações objetivas e subjetivas, caracterizados em: 1) Escola para a Adaptação Social, que atribui como função a formação do homem como indivíduo, com papéis sociais distintos, contribuindo para uma sociedade progressivista; 2) Escola para a Reconstrução ou Reforma Social, fundamentada na formação do indivíduo cidadão que faça leituras críticas para a transformação da sociedade, também de base progressivista, mas que intermediada por elementos de uma base progressista; e 3) Escola para a Mudança ou Revolução Social, que possui como perspectiva problematizar e transformar as relações de produção e reprodução social, política e econômica, e para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

A análise da gênese, do desenvolvimento, da estrutura e da função que constituem um sentido político de escola, nos leva a entender que refletem diretamente no sentido de ser professor e exercer o ofício da docência. Trata-se então, de constituir, também, sentido ao trabalho. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito social e profissional, e a forma como lida com as adversidades da atividade docente, das descobertas e das dificuldades do início da carreira. Atribuímos, então, uma unidade entre o par dialético projeto de escola e trabalho docente.

Em tal pesquisa (ROCHA, 2016), o nosso olhar se direcionou em compreender a formação política e pedagógica do professor iniciante, chegando em multideterminantes que vão se revelando como componentes do trabalho e das condições do trabalho docente, nos aportes ideológicos e nas experiências vivenciadas no processo de formação profissional (inicial e continuada). Esses processos, inclusive, se relacionam diretamente com a função defendida para a escola pública. Essa pesquisa nos remete que entender o sentido do projeto de escola para o professor iniciante se torna elemento propiciador para entender o trabalho docente.

Afirmamos a importância em haver um projeto de escola que oriente a prática política e pedagógica do trabalho individual e coletivo. Percebemos, então, que em menor ou maior grau de esclarecimento (sendo o valor de grau definido a partir das relações e elementos que compõe a formação política do sujeito), o professor é parte de um projeto político de escola, composto por signos, significados e sentidos basilares e orientadores na constituição da função da escola e do docente. Ter um projeto constituído tanto individualmente quanto coletivamente se torna importante, para dar base ao sentido do trabalho e aos objetivos da escola.

Nos dados empíricos obtidos com os professores iniciantes na carreira, o trabalho e a condição de trabalho são compostas por multideterminantes, os quais nos ficaram questionamentos ainda maiores sobre nuances que vão se estabelecendo e são estabelecidas na relação entre projeto de escola e trabalho docente.

É o trabalho na sociedade capitalista o propiciador da divisão de classes e a provocadora da ação alienante, mas também, da educação conscientizadora das aparências e das essências, e que permite o sujeito fazer o movimento entre o abstrato e o concreto pensado (MARX, 2014), como parte de um processo. Cabe-nos então, uma pergunta: onde está o afastamento do trabalho da relação natural do homem? Para entender a resposta possibilitada a esta pergunta, é preciso voltar ao conceito de que é o trabalho que estabelece as relações humanas.

Dialogando com Dal Rosso (2011), entendemos que o professor atua com o interesse na qualificação da mão de obra, com base nas relações mercadológicas da sociedade capitalista, e que este é quem produzirá diretamente produção de valor. O docente, como trabalhador explorado e pertencente a uma classe, compõe um espaço e papel social, que pode evidenciar processos reprodutivos do inconsciente coletivo.

A docência passa por um processo de ambivalência entre a proletarização da sua condição de trabalho e a profissionalização que condiciona seu *status* social (ENGUITA, 1991). Defendemos a ideia dessa ambiguidade a partir do conceito de que o professor vende seu trabalho a um preço baixo, mas não recebe o equivalente a quantidade e relevância de seu ofício. Seu trabalho é *vendido* a uma instância que controla o seu trabalho, e os investimentos para a formação inicial e continuada coadunam com essa perspectiva. Essa realidade contribui para delimitar a função do professor sobre o pensar e se assumir intelectual orgânico, balizando a docência à técnica do saber. É neste sentido que chamamos a atenção para entender o trabalho docente como composto por significações e sentidos orientados por um projeto de escola com intenções políticas, sociais e culturais para a sociedade, constitutivo do trabalho docente, e com interferências no/do cotidiano do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, pautamos a importância de perceber o diálogo e a constituição da docência para o debate, com vias para um direcionamento de uma identidade embasada para uma valorização profissional, mas também, para a formação política e pedagógica como alicerce docente. No entanto, é preciso entender o trabalho como instância ontológica à produção de conhecimento, e, evidenciar, que é essa ontologia como parte da formação dos profissionais da educação, uma característica propiciadora para a consciência de classe e das pressões insanas lançadas sobre o trabalho do professorado. A produção de conhecimento e a pesquisa como parte do trabalho ontológico dos sujeitos professores não podem se prender ao imediato (MORAES; TORRIGLIA, 2003).

Olhar para o professor com foco nas discussões sobre as condições de trabalho e o ofício docente se torna insuficiente. É preciso orientar nossos estudos, também, para a materialidade do trabalho e a totalidade na qual está imersa, e os fenômenos orientadores do sentido do trabalho. Inclusive, intentando para uma resistência às instâncias neoliberais que chegam à escola por diversas formas e medidas (hierárquica, burocrática, discursiva, etc.), conduzindo, muitas vezes, o sentido da escola e do trabalho docente.

EMPIRIA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE PROJETO DE ESCOLA E TRABALHO DOCENTE

A partir das reflexões já estabelecidas, e com a intenção de partir do conhecimento científico já elaborado no Brasil sobre o projeto de escola, levantamos dados com o intuito de perceber como as pesquisas têm chegado à empiria sobre a temática projeto de escola, sentido da escola e função da escola. Como fonte, utilizamos teses e dissertações armazenadas no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Como chave de busca, utilizamos as palavras “projeto de escola”, “projeto da escola”, “função da escola”, “sentido de escola” e “sentido da escola”. Para essa busca, foram postos como critérios, pesquisas que tratem de um contexto brasileiro,

escritos em língua portuguesa brasileira, em escolas públicas. Também foi estabelecido que a pesquisa devesse realizar em sua teoria-empírica alguma análise sobre as diversas dimensões do trabalho docente, e, portanto, que o professor da educação básica estivesse na centralidade do objeto de estudo. A temporalidade não foi elencada como critério. A partir dos dados obtidos, foi possível elencar os trabalhos em categorias gerais, possibilitando um mapeamento e uma visão sobre os temas tratados.

Na primeira busca, nos apareceram mais de três mil trabalhos entre teses e dissertações. Para uma primeira seleção foram colhidos 198 pelas palavras-chave projeto de/a escola, 39 por sentido de/a escola e 07 (sete) por função da escola, totalizando 244. Esse material foi selecionado pela leitura do título e palavras-chave. Com a leitura dos resumos, buscando selecionar os trabalhos dentro dos critérios estabelecidos e que tratem sobre projeto de escola em alguma dimensão teórica-prática, ficamos com: 80 pelas palavras-chave projeto de/a escola, 02 (dois) por sentido de/a escola e 07 (sete) por função da escola, totalizando 89 pesquisas. Posteriormente, com a leitura íntegra das teses e dissertações, 18 trabalhos foram retirados por não haver aderência aos objetivos da pesquisa. Com a resultante de 71 pesquisas, realizamos um mapeamento, separando os trabalhos em categorias, a partir do tema central trazido na pesquisa, conforme descrito no Quadro 01, e que mais a frente, serão especificamente tratados quantitativo e qualitativamente.

CATEGORIA	NIVEL	QUANTIDADE POR NIVEL	QUANTIDADE TOTAL
Análise e processo histórico	Tese de Doutorado	01	04
	Dissertações de Mestrado	03	
Atividade pedagógica	Tese de Doutorado	01	03
	Dissertações de Mestrado	02	
Autonomia	Tese de Doutorado	01	01
	Dissertações de Mestrado	--	
Concepção de PPP	Tese de Doutorado	02	03
	Dissertações de Mestrado	01	
Função da escola	Tese de Doutorado	01	04
	Dissertações de Mestrado	03	
Gestão	Tese de Doutorado	03	11
	Dissertações de Mestrado	08	
Organização do trabalho	Tese de Doutorado	--	02
	Dissertações de Mestrado	02	
Processo de efetivação do PPP	Tese de Doutorado	01	01
	Dissertações de Mestrado	--	

Processo de elaboração do PPP	Tese de Doutorado	01	17
	Dissertações de Mestrado	16	
Projeto/política específico/a	Tese de Doutorado	01	01
	Dissertações de Mestrado	--	
Relação entre discurso e prática	Tese de Doutorado	01	02
	Dissertações de Mestrado	01	
Relação entre escola e comunidade	Tese de Doutorado	02	08
	Dissertações de Mestrado	06	
Relação entre PPP e currículo	Tese de Doutorado	04	04
	Dissertações de Mestrado	--	
Relação entre PPP e Formação Docente	Tese de Doutorado	--	01
	Dissertações de Mestrado	01	
Representações sociais	Tese de Doutorado	--	01
	Dissertações de Mestrado	01	
Revisão bibliográfica	Tese de Doutorado	--	01
	Dissertações de Mestrado	01	
Sentido da escola	Tese de Doutorado	01	01
	Dissertações de Mestrado	--	
Trabalho coletivo	Tese de Doutorado	01	05
	Dissertações de Mestrado	04	
Trabalho docente	Tese de Doutorado	01	01
	Dissertações de Mestrado	--	
TOTAL			71
(--) Representa quantidade zero.			

Quadro 01: Categorias das abordagens de pesquisas em teses e dissertações

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Como proposta metodológica (e pela limitação ao caráter de um artigo), a seguir, apresentamos as pesquisas por categoria temática, as teses e dissertações encontradas, e um apanhado geral do que trazem para o debate.

1.	De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas. Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no projeto pedagógico de Campinas e região – 1984/1988. 1994. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
2.	Firmino, Carlos Antônio Barbosa. A Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa nas décadas de 1960 a 1980: um projeto político e pedagógico contra-hegemônico?. 2010. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

3.	Impaléa, Edison. Cidadania – uma questão de sobrevivência : um projeto muito além dos muros da escola. 2001. s/n. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
4.	Ribeiro, Claudett de Jesus. História de uma escola para o povo . Projeto João-de-Barro – Maranhão (1967-74). 1983. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

Quadro 02: Categoria Análise e processo histórico

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

No Quadro 02, trazemos três dissertações e uma tese na categoria **Análise e processo histórico** a partir de narrativas sobre a constituição, a temporalidade histórica, e formas distintas de como as escolas demarcadas construíram os projetos de escola, relacionando as instâncias do trabalho individual e do trabalho coletivo da equipe de profissionais junto à comunidade escolar. De Rossi (1994) debate sobre a forma como o Projeto Político Pedagógico (PPP) orientou para a atividade pedagógica dos professores, trazendo contradições no processo de efetivação do PPP, sobre o que o professor executava individualmente e coletivamente. Firmino (2010) em sua tese salienta a constituição de um projeto contra-hegemônico, constituído no tempo da Ditadura Militar no Brasil, e as formas com que ousaram estar a frente das possibilidades dada as escolas nesse tempo. Impaléa (2001) e Ribeiro (1983) trazem de forma singular, mas também bastante particular, as relações estabelecidas entre os profissionais da escola e a comunidade escolar, salientando a importância da ação docente para a concretização de um processo coletivo, como a execução do PPP.

1.	Asbahr, Flávia da Silva Ferreira. Sentido e projeto político pedagógico : análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
2.	Fajardo, Indinalva Nepomuceno. Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã . 2012. 227f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.
3.	Ianuskiwitz, Andréia Dias. Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública . 2009. s/n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Quadro 03: Categoria Atividade pedagógica

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Na categoria **Atividade pedagógica**, duas dissertações e uma tese discutem a dimensão do fazer pedagógico no trabalho docente. Asbahr (2005) ancorada na psicologia

histórico-cultural faz uma relação específica entre o sentido dado à atividade pedagógica, orientada e relacionada com o PPP, e também trazendo nuances contraditórias entre o que está no documento, e o que é possibilitado executar no coletivo e individualmente, elaborando significados e sentidos para a prática docente. Fajardo (2012) pesquisa os professores que trabalham especificamente em escolas da periferia, trazendo para o debate a precariedade da saúde do professor, e qual o sentido da prática docente que mantém esses profissionais atuando na localidade, com elementos como a vocação, a crença na sociedade, entre outros, como possibilidades para constituir uma pedagogia resiliente. Na dissertação de Ianuskiewtz (2009), a atividade docente é tratada relacionada junto à prática docente de professores que lecionam a língua inglesa, a partir de uma função atribuída à escola, como instituição responsável por disseminar conhecimento e possibilitar a ascensão social.

1.	Sousa, Luis Carlos Marques. A autonomia da escola pública : um complexo movimento entre a outorga e a construção. 2006. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
----	---

Quadro 04: Categoria Autonomia

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A tese de Sousa (2006) traz com centralidade no título e no debate empírico a categoria **Autonomia** no trabalho dos profissionais da escola para elaborar, construir e executar um PPP, frente às instâncias burocráticas sobre a própria constituição do PPP, e políticas de financiamento e avaliação que englobam o exercício docente, mostrando que não há uma autonomia, ou que essa ocorre de forma aparente.

1.	Jardim, Lisandra Ferreira. A intencionalidade formativa expressa nos projetos pedagógicos das escolas rurais de ensino fundamental completo da cidade de Pelotas/RS : um estudo fundamentado na concepção marxiana de emancipação. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
2.	Medeiros, Isabel Letícia Pedroso de. Sentidos da democracia na escola : um estudo sobre concepções e vivências. 2009. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
3.	Reynayd, Rose Margareth. Projeto político-pedagógico escolar : instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada. 2000. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

Quadro 05: Categoria Concepção de PPP

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Como categoria central sobre a **Concepção de PPP**, há duas dissertações e uma tese. Jardim (2011) preocupa-se em trazer para o debate a relação entre PPP e a formação docente, compreendendo que esse não apenas orienta a prática pedagógica, mas também oferece elementos para a formação de professores. De forma especial, a autora elabora um debate a partir de um projeto de escola pautado em princípios que constituem uma posição contra-hegemônica. Medeiros (2009) aborda um estudo sobre como as vivências cotidianas e as práticas democráticas possibilitam um sentido para um projeto de escola. E o trabalho de Reynayd (200) também faz relações entre a concepção de um PPP constituído no cotidiano, relacionado com dimensões da atividade prática docente.

1.	Barbosa, Samara Wanderley Xavier. Projeto político pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola . 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
2.	Giannotti, Rosa da Cunha Barbosa. A função social da escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar . 2006. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.
3.	Gomes, Alessandra de Oliveira Capuchinho. A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulistana . 2014. 525f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
4.	Paim, Viviane Catarini. Valores e educação: a escola deve educar para valores? 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

Quadro 06: Categoria Função da escola

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Elaborando o debate sobre a **Função da escola**, estão três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. As pesquisas investigam o conceito e como se dá na prática a função social atribuída à escola pelos diferentes sujeitos que a compõe. Giannotti (2016) discute especificamente o papel da instituição pelos diferentes sujeitos da equipe profissional. Gomes (2014) faz um trabalho parecido, mas captando os significados da escola pelos diferentes segmentos que compõe a comunidade escolar. Barbosa (2010) atribui à temática da categoria com o processo de elaboração do PPP, e a relação entre discurso sobre o documento e a forma como se consolida na prática. Paim (2012) faz uma analogia entre a escola, a comunidade, os valores sociais e o projeto de sociedade, impactando diferentes perspectivas para exercício docente.

1.	Calderaro, Kátia Cilene Lopes. A gestão democrática da educação e o projeto político pedagógico : um convite à reflexão. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.
2.	Celante, Liciane Gobbi. A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de duas creches de Jundiá . 2005. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
3.	De Rossi, Vera Lúcia Sabogi. Resistindo ao sequestro das experiências : gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988). 1998. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
4.	Dublante, Carlos André Sousa. Gestão escolar : fundamentos e práticas em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
5.	Garcia, Angélica Gonçalves. Projeto político pedagógico na escola pública : estratégia e cultura organizacional. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
6.	Lima, Patrícia Rosa Traple. Modelo de (dês)/(res)construção do projeto político-pedagógico através da gestão participativa . 2005. 1124f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
7.	Nunes, Iolanda Rodrigues. Exercer a autonomia: um desafio para a gestão da escola pública . 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
8.	Oliveira, Olga Maria de. O projeto político-pedagógico : instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
9.	Ribeiro, Adriana. A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica . 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
10.	Vieira, Elisângela Gama Mamedio. O projeto pedagógico e a autonomia da escola . 2010. 75f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.
11.	Viriato, Edaguimar Orquizas. O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública . 1995. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

Quadro 07: Categoria Gestão

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Como demonstrado no Quadro 07, 11 pesquisas (sendo nove dissertações de mestrado e duas teses de doutorado) realizam investigações em torno do trabalho, da função e da importância da **Gestão** para a elaboração, condução e execução do PPP e do trabalho coletivo, sobretudo, do exercício da função e do trabalho docente. As pesquisas de Lima (2005) e Ribeiro (2007) aliam o debate com os desafios da gestão democrática,

trazendo para a centralidade os professores e alunos como sujeitos centrais nesse processo de gestão do PPP. Nunes (2005) e Vieira (2010) conceituam e debatem a autonomia na execução do PPP, nas relações entre escola e administração superior, e entre gestão e professores.

1.	Machado, Antônio Berto. Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso. 1990. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.
2.	Rodrigues, Cristina Carolina Cardoso. O projeto político pedagógico e o pedagogo – um trabalho conjunto na construção de uma escola pública viável e significativa. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

Quadro 08: Categoria Organização do trabalho

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Os trabalhos de Machado (1990) e Rodrigues (2009) focalizam o debate entorno da **Organização do trabalho** pedagógico e coletivo. Sendo a primeira dissertação um estudo de caso, abordando a relação do exercício da atividade docente, na relação entre a gestão e princípios democráticos para a constituição de um projeto de escola. A segunda pesquisa busca na empiria os significados da escola, levantando a figura do pedagogo como profissional potencializador para a concretização do trabalho coletivo entre a equipe escolar.

1.	Benincá, Elli. O senso comum pedagógico: práxis e resistência. 2002. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
----	---

Quadro 09: Categoria Processo de efetivação do PPP

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Benincá (2002) elabora uma tese, com a centralidade do tema no **Processo de efetivação do PPP**, com base em um debate filosófico, sobre o trabalho do professor ter potenciais relacionado com uma prática de resistência a hegemonia das elite do capitalismo. O autor investiga, então, como essa ação se consolida no dia-a-dia, entre as contradições e dualidades do PPP constituído no discurso e na prática, em um trabalho coletivo fragilizado e individualizado.

1.	Albino, Ângela Cristina Alves. Projeto político-pedagógico : dos enunciados oficiais à voz do educador. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2006.
2.	Conceição, Lucy Mara. A construção do projeto político pedagógico do município de Londrina – resgatando uma história . 2009. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
3.	Costa, Luciélío Marinho da. A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB : desafios e possibilidades para a educação do campo. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
4.	Fachini, Maria Angela B. A. Projeto pedagógico das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul : autonomia concedida ou conquistada?. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2002.
5.	Falsarella, Ana Maria. Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico : o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). 2005. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
6.	Garcia, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico : instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
7.	Gesser, Zulmara Luiza. Projeto político pedagógico : uma experiência numa escola pública estadual catarinense. 2002. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
8.	Lima, Regina Maria de Sousa. Projeto político-pedagógico, na perspectiva freireana : participação e diálogo. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
9.	Macedo, Marinalva Sousa. A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo : contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
10.	Malavazi, Maria Márcia Sigrist. A construção de um projeto político pedagógico : registro e análise de uma experiência. 1995. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
11.	Mollo, Silvana Rodrigues Montemor. Projeto pedagógico: uma ação coletiva . 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004.
12.	Oliveira, Sara Badra de. Desafios e possibilidades do processo de construção coletiva de projeto político pedagógico : o caso de uma EMEF paulistana. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
13.	Parra, Sílvia. O processo de conversão da ideia de projeto político pedagógico em política educacional pública no Estado do Paraná (1983-2002) . 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
14.	Raniero, Luiz Antônio. Construindo o projeto pedagógico : os desafios da escola em relação à política educacional, no município de Várzea Paulista. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

15.	Reis, Maria Claudia de Oliveira. O fazer pedagógico como um fazer coletivo: desafios do cotidiano escolar na construção de uma proposta político-pedagógica. 2004. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
16.	Santos, Ednaldo Alves dos. A construção e implementação do projeto político-pedagógico na escola do campo. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
17.	Silva, Deise de Oliveira da. A construção do projeto político pedagógico em uma perspectiva democrática: uma experiência na Rede Municipal de Ensino em Santo André, SP. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

Quadro 10: Categoria Processo de elaboração do PPP

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

No Quadro 10 relacionamos as pesquisas que tratam do **Processo de elaboração do PPP** (16 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado), pautado, inclusive, nos princípios constitutivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, como papel do professor contribuir para a elaboração do PPP da escola. Os trabalhos também abordam, em síntese, as possibilidades e os limites do trabalho coletivo e da atividade pedagógica. As diferentes pesquisas irão abordar, então, diversas formas em que se deu tal tarefa.

Destacamos as pesquisas de Fachini (2002), Falsarella (2005), Mollo (2004) e Parra (2008), que relacionam em suas pesquisas o conceito e a prática de autonomia para elaboração do PPP, diante das instâncias burocráticas, que muitas vezes limitam as possibilidades de pensar em um projeto de escola aliado à realidade e necessidades do público que atende. Parra (2008) ainda irá abordar a importância de relacionar o PPP para a execução do currículo, do trabalho coletivo e da atividade pedagógica, entendendo que o PPP é um fator de potencial orientador e integrado a esse processo.

A dissertação de mestrado de Albino (2006) organiza uma pesquisa que traz nesse processo de elaboração do PPP a discussão entorno do trabalho docente, frente às políticas de regulação não só da elaboração do documento, como também do exercício profissional do professor. Outro ponto importante que traz na pesquisa são as contradições e dualidades entre o que se constitui como discurso nesse artifício, e o que concretamente é realizado na prática.

Macedo (2013) discute em sua pesquisa a elaboração do PPP de uma escola do campo integrado a sentidos políticos atribuídos à escola pelos professores e comunidade, como fator importante e dialético na constituição da identidade da escola e dos sujeitos envolvidos no processo. Enquanto que Silva (2009) abarca a relação entre professores e gestão nesse processo, os conceitos de democracia, chamando a atenção como um artifício que orienta as práticas participativas, e o conceito da qualidade negociada na avaliação institucional, tendo como referência o PPP da escola (FREITAS, 2005).

1.	Sanches, Maria Cecília. Projeto inovador: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública? 2009. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
----	---

Quadro 11: Categoria Projeto/política específico/a

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A tese de doutorado de Sanches (2009) foca o debate em um projeto específico, com o olhar na formação do jovem aluno, trazendo um estudo de caso que relaciona a função da escola com a do professor, destacando que tem ocorrido um empobrecimento quanto ao conhecimento ensinado na escola, ocasionando um novo papel para o professor e a perda da nitidez na relação entre ensino e a função docente.

1.	Breda, Mariana Roveroni. Projeto político pedagógico: reflexões sobre o discurso de educadores de Rio Claro. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
2.	Fonseca, Genaro Alvarenga. Educação escolar: em busca de novos caminhos. 2010. 212f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

Quadro 12: Categoria Relação entre discurso e prática

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A dissertação de Breda (2015) e a tese de Fonseca (2010) analisam a **Relação entre discurso e prática** – e por isso constituem essa categoria para nossa pesquisa. As pesquisas tratam das singularidades, contradições e dualidades interpostas entre o que está elaborado, escrito e documentado como PPP da escola, e o que realmente acontece na prática, atrelado aos embates das relações de poder entre as escolas e as instâncias administrativas superiores, gestão e professores, e entre o próprio corpo docente.

1.	Brossi-Monteio, Karina Pellegrino. A consonância entre projetos pedagógicos e a realidade do entorno social de escolas públicas da Zona Norte de São Paulo – Uma análise e algumas considerações. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
2.	Cavalcante, Heloísa Eneida. Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
3.	Colacino, Aline Fernanda. A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

4.	Silva, Zilda Borges da. Negociações de destino : a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
5.	Skitnevsky, Maria Vera Pereira. O desafio das relações entre escola e comunidade : EE Profa Gracinda Maria Ferreira, da cidade de Santos (1986-1997). 2008. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.
6.	Sobreira, Antônio Elísio Garcia. Pedagogia anarquista e ensino de geografia : conquistando cotas de liberdade. 2009. 358f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.
7.	Valle Neto, Jaspe. Educação escolar indígena Mura : por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
8.	Virgínio, Alexandre Silva. Escola e emancipação : currículo como espaço-tempo emancipador. 2006. 369f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Quadro 13: Categoria Relação entre escola e comunidade

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

No quadro 13 estão relacionadas as pesquisas que se preocupam com a **Relação entre escola e comunidade**, como categoria central de debate, que na síntese, trazem discussões sobre a importância da escola ter clareza de um projeto de sociedade que corrobore com os objetivos e expectativas da comunidade que a escola atende, e a interferência que tais princípios podem gerar nas diferentes dimensões do trabalho docente. Em destaque, as dissertações de Cavalcante (2004) e Skitnevsky (2008) e a tese de Sobreira (2009) trazem como diferencial, perspectivas de projetos contra-hegemônicos, sendo o primeiro com base nas tradições culturais e sociais de uma comunidade indígena, o segundo fundamentado na escola unitária de Gramsci, e o terceiro pautado na escola e no ensino da geografia na escola anarquista.

1.	Barbosa, Samara Wanderley Xavier. Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB . 2015. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
2.	Dalberio, Maria Célia Borges. Escola pública, currículo e educação emancipadora : o projeto político-pedagógico como mediação. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
3.	Fernandes, José Mauro Marinheiro. A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola . 2010. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

4.	Lopes, Rosana de Sousa Pereira. Projeto pedagógico e currículo : percursos de construção e poder. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
----	---

Quadro 14: Categoria Relação entre PPP e currículo

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A categoria **Relação entre PPP e currículo**, constituída por quatro teses de doutorado que tratam sobre confrontos, especificidades, e integrações possíveis para a atividade pedagógica do professor, destacando a pesquisa de Barbosa (2015) que concatena com princípios que gerem sentido para a execução de um currículo, tanto para os alunos quanto para os professores; e a de Dalberio (2007), retratando as conexões entre o PPP e a formação docente, em um processo sincrônico em que ao mesmo tempo em que se forma esse professor, o professor formula esse projeto de escola.

1.	Robaert, Samuel. Projeto político-pedagógico : espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
----	---

Quadro 15: Categoria Relação entre PPP e Formação Docente

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Robaert (2015) debate como centralidade em sua dissertação de mestrado a **Relação entre PPP e formação docente**, elencando em um estudo de caso, a constituição profissional em uma perspectiva humanizadora, como elemento que integra e possibilita o trabalho coletivo no cotidiano escolar.

1.	Cervellini Filho, Alberto. O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores . 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
----	---

Quadro 16: Categoria Representações sociais

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A categoria **Representações sociais**, composta pelo trabalho de Cervellini (2008), traz para a centralidade do tema representações constituídas pelos professores a partir do significado dado ao projeto de escola, resultando que esses estão integrados e se dão a partir da atividade pedagógica, do cotidiano do trabalho e das relações estabelecidas entre o discurso situado no documento como orientador, e as práticas constituídas a partir das possibilidades da escola.

1.	Marins, Márcio Sampaio de. As publicações sobre o projeto político-pedagógico – 1996 a 2006 : contribuições para a organização da educação brasileira. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Marília, 2009.
----	--

Quadro 17: Revisão bibliográfica

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

Marins (2009) traz uma **Revisão bibliográfica** (categoria tratada neste tópico) entre obras publicadas no decênio de 1996 a 2006, no formato de livro. A autora vai elencando a possibilidade de contribuir para o conhecimento da disciplina da organização da educação brasileira, e, portanto, para a formação e para o trabalho de professores da educação básica, sistematizando similaridades e diferentes conceituações sobre o PPP.

1.	Silva, Lisandra Oliveira. Os sentidos da escola na atualidade : narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. 2012. 317f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
----	--

Quadro 18: Sentido da escola

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

A tese de doutorado de Silva (2012) é a única pesquisa que compõe a categoria **Sentido da escola**. A pesquisa traz narrativas sobre o sentido da escola para professores de educação física e alunos de uma rede municipal, conferindo sentidos diversos, mas os ligando a definições elaboradas como sentido de vida. Embora trate da semântica “sentido de escola”, não elabora maiores relações com as diversas dimensões que compõe o trabalho docente, sintetizando a discussão na atividade pedagógica dos docentes da disciplina específica de educação física.

1.	Dias, Rosana Cerqueira. Trabalho coletivo docente : um estudo sobre a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental – ciclo I – 2001-2004, em São Paulo. 2008. s./n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.
2.	Dickel, Adriana. O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia : um projeto em construção. 1996. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
3.	Fontenele, Thais Regina C. V. F. Mudanças da prática docente a partir do desenvolvimento de um novo projeto na escola . 2015. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

4.	Malavasi, Abigail. A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída . 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
5.	Oliveira, Lilian Haffner da Rocha. Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo . 2006. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Quadro 19: Trabalho coletivo

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

No quadro 19 estão relacionadas quatro dissertações e uma tese, com pesquisas que investigam o **Trabalho coletivo** docente. Dias (2008) realiza um estudo analisando e avaliando a ação coletiva no cotidiano, trazendo a organização do trabalho docente, como planejamento de atividades na escola, entre outros elementos contribuintes para a identidade docente e a efetivação do trabalho coletivo. Dickel (1996) relata sobre a efetivação de um grupo de estudos por iniciativa de professoras da educação básica, e as ações formativas para a intelectualidade e contributiva para entendimento e exercício do trabalho docente. Fontenele (2015) investiga as mudanças provocadas na prática docente a partir da constituição de um novo PPP e nas relações com o coletivo. Malavasi (2006) traz a contribuição da dimensão estética para a constituição do trabalho coletivo, provocando sentidos para a constituição de projeto coletivo de escola. A dissertação de Oliveira (2006) investiga a organização do trabalho coletivo, estabelecendo que o projeto de escola como um elemento imprescindível para que tal ação possa se concretizar.

1.	Sant'Ana, Izabella Mendes. Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção . 2008. 256f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
----	---

Quadro 20: Trabalho docente

Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.

E por último, a tese de Sant'Ana (2008), estabelecendo a categoria **Trabalho docente**, aborda as especificidades e desafios para a efetivação de um PPP que apresenta uma concepção emancipadora de educação, relacionando com o trabalho e o sentido da atuação docente, pautado na dimensão pedagógica, relatando que o professor não reconhece o potencial de sua ação, pelas condições neoliberais de trabalho a que está submetido. Na tese, evidencia que o profissional psicólogo possa favorecer essa conscientização para potencializar a mudança social.

PARA FINDAR ESSA CONVERSA POR HOJE

Este artigo teve por objetivo compreender a empiria das pesquisas brasileiras que relacionam projeto de escola e trabalho docente, entre teses e dissertações alocadas no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Com a resultante de 71 pesquisas, realizamos um mapeamento 22 teses de doutorado e 49 dissertações de mestrado, elencando os trabalhos em categorias centrais por temática tratada nas investigações: análise e processo histórico, atividade pedagógica, autonomia, concepção de PPP, função da escola, gestão, organização do trabalho, processo de efetivação do PPP, processo de elaboração do PPP, projeto específico, relação entre escola e comunidade, relação entre PPP e currículo, relação entre PPP e formação docente, representações sociais, revisão bibliográfica, sentido da escola, trabalho coletivo e trabalho docente.

A síntese sobre as pesquisas aqui elaborada nos possibilita fazer algumas considerações sobre o objeto de pesquisa: ao tratar sobre projeto de escola, tem sido quase unânime as investigações se voltarem para o Projeto Político Pedagógico, quando esses não tem evidenciado uma representação, uma orientação ou mesmo um sentido coletivo sobre o projeto real da escola, que coadune com um projeto de sociedade. Na resultante das pesquisas aqui abordadas, o instrumento tem sido tratado como documento formal e burocrático, que muitas invializado pelas instâncias hierárquicas ou por políticas públicas que comprometem a organização e a autonomia do trabalho pedagógico, o processo de gestão, administração e financiamento para o que se pretende com um PPP e para o que se tem que realizar, dentro de condições possíveis de realizar.

O PPP não tem sido um instrumento potencializador e nem de dimensão essencial para integrar um trabalho coletivo, e, portanto, orientar a prática profissional e um sentido de projeto unitário para a escola. A dimensão de projeto de sociedade também não tem sido tratada e nem elaborado nas pesquisas, aparecendo em uma pesquisa ou outra, de forma pouco integrada. Podemos afirmar que os projetos que buscam fundamentar tal discussão estão pautados em princípios que constituem um projeto contra-hegemônico e emancipador.

As pesquisas também buscam elencar dimensões para o debate sobre projeto de escola pautado em princípios pedagógicos, orientador do trabalho docente. Com considerável frequência, trazem as condições de trabalho como uma realidade presente para o exercício profissional, mas pouco problematizado, pouco relacionado com o enfraquecimento da efetivação nos processos de elaboração do PPP, e pouco relacionado a outras possíveis determinantes que constituem a formação e o trabalho docente.

Ainda tratando sobre as dimensões do projeto de escola, o princípio político é pouco destacado, evidenciado ou relacionado com o trabalho docente. Nem mesmo os trabalhos que trazem condicionantes de significados e sentidos do trabalho ou da ação docente,

abordam com clareza e profundidade, dando relevância central a essa dimensão. A dimensão estética é trazida em um trabalho, de forma desligada da dimensão política. Reafirmamos, então, a necessidade de levantar o debate centrado na formação política pedagógica do professor, com dimensões atreladas com o sentido do trabalho, possibilitando e sendo possibilitadora de um projeto de escola construído pelo coletivo ((ROCHA, 2020; 2017a; 2017b; 2017c; 2015a; 2015b; ROCHA; HIPOLITO, 2020; ROCHA; CURADO-SILVA, 2015)

O processo de individualização do trabalho educativo na escola, e o enfraquecimento e nulidades de possibilidades de um trabalho coletivo não contribuem e nem fortalecem as pautas de valorização profissional e do trabalho docente. É preciso orientar nossos estudos, também, para a materialidade do trabalho e a totalidade na qual está imersa, e os fenômenos orientadores do sentido do trabalho. Entendemos, então, que as dimensões político e pedagógico, em se tratando das relações entre projeto de escola e trabalho docente se constitui como par dialético, e, portanto, inseparáveis.

REFERÊNCIAS

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: _____ (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 17-28.

ENGUITA, Mariano. **A Ambiguidade da Docência: entre profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991. p. 41-61.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. In: **Rev.Educ. Soc.** v. 26, n. 92, p. 911-933. 2005.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** [Vol. I, capítulo V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Tradução de Reginaldo Sant'ana. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MORAES, Maria Célia Marcondes; e TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 45-60.

ROCHA, D. R.. Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na carreira: contribuições para o campo da formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, p. 537-555, 2020.

ROCHA, D. R.. Sindicalização de Professores Iniciantes na Carreira Docente: um diálogo necessário. In: Isabel Maria de Sabino Farias; Maria Socorro Lucena Lima; Maria Marina Dias Cavalcante; José Albio Moreira de Sales. (Org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. 1ed.Fortaleza: EduECE, 2015, v. 2, p. 1-.

ROCHA, D. R.; CURADO-SILVA, K. A. P. C. . Políticas para formação e valorização do profissional docente no Brasil: o impacto da atuação em movimentos sociais na formação e atuação do pedagogo. In: enedito Gonçalves Eugênio; José Jackson Reis dos Santos; Tânia Serra Azul Machado Bezerra. (Org.). **Educação e práticas pedagógicas: pesquisa, formação docente, história e avaliação**. 1ed. Campina Grande: Realize, 2015, v. 1, p. 132-156.

ROCHA, D. R.; HYPOLITO, A. L. M. . Disputas pela escola pública: contribuições históricas para pensar o trabalho docente. **Linhas Críticas (Unb)**, v. 26, p. 1-15, 2020.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciais**: continuidade, utopia, resistência e revolução. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROCHA, Deise. R.. Construções dialógicas entre a formação docente e os movimentos sociais para uma educação emancipadora. In: Rocha, Deise; Curado Silva, Kátia; Cassettari, Nathália; Cruz, Shirleide. (Org.). **Formação de professores: concepções e políticas**. 1ed.: Paco, 2017, v. , p. 73-88.

ROCHA, Deise. R.. Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes. In: Curado Silva, Kátia; Cruz, Shirleide. (Org.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. 1ed.: Paco, 2017, v. , p. 41-62.

ROCHA, Deise. R.. Por uma formação de professores pela práxis: uma conversa com quem ousa educar para a emancipação social de nossos alunos. In: Andrade, Francisco; Sousa, Alba; Oliveira, Dayana. (Org.). **Docência, saberes e práticas**. 1ed.: CRV, 2017, v. , p. 63-74.

ROCHA, Deise. R.; SILVA, K. A. C. P. C. . Questões Postas entre a Empiria das Pesquisas Brasileiras sobre Professores Iniciais e Sindicatos Docentes: uma Revisão Bibliográfica no IBICT. **Org & Demo (Unesp. Marília)**, v. 16, p. 31-52, 2015.

CAPÍTULO 25

ARQUIVOS E CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO COMO FOMENTO À PRODUÇÃO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS

Data de aceite: 22/04/2021

Data de submissão: 28/01/2021

Salim Silva Souza

Instituto Federal de Sergipe (IFS)

Aracaju – Sergipe

<http://lattes.cnpq.br/0689301311512253>

<http://orcid.org/0000-0001-9968-9925>

Andréia Bispo dos Santos

Rede Estadual de Educação de Sergipe

Aracaju - Sergipe

<http://lattes.cnpq.br/0843090447151837>

Josefa Eliana Souza

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

São Cristóvão - Sergipe

<http://lattes.cnpq.br/0698585902048453>

<https://orcid.org/0000-0002-8091-5061>

RESUMO: Esta pesquisa é uma contribuição aos estudos da Ciência da Informação e História da Educação, realizada por meio de uma contextualização histórica trazendo alguns aspectos historiográficos referente a Documentação. O estudo enfatiza a caracterização dos documentos, nos seus vários tipos de suportes, como fonte de pesquisa, por meio da concepção da Nova História e dos avanços tecnológicos. O trabalho está fundamentado teoricamente a partir das pesquisas produzidas por Ortega (2009), Silva; Freire (2012), Le Goff (1990), entre outros. A metodologia adotada nessa investigação foi o levantamento bibliográfico. Espera-se com

este trabalho mostrar a importância do Arquivo e Centros de Documentação como apoio a pesquisa científica e preservação da memória cultural. Deste modo, estaremos contribuindo para que o pesquisador possa, de maneira rápida e precisa, encontrar os documentos que selecionou.

PALAVRAS-CHAVE: Arquivo, Centro de Documentação, Documentação, História da Educação, Pesquisa.

ARCHIVES AND DOCUMENTATION CENTERS AS A PROMOTION FOR THE PRODUCTION OF SCIENTIFIC RESEARCH

ABSTRACT: This research is a contribution to the studies of Information Science and History of Education, accomplished through a historical contextualization bringing some historiographic aspects regarding Documentation. The study emphasizes the characterization of documents, in their various types of media, as a source of research, through the conception of New History and technological advances. The work is based theoretically from the researches produced by Ortega (2009), Silva; Freire (2012), Le Goff (1990), among others. The methodology adopted in this investigation was the bibliographical survey. It is hoped with this work to show the importance of the Archive and Documentation Centers as support for scientific research and preservation of cultural memory. In this way, we will be helping the researcher to quickly and accurately find the documents he has selected.

KEYWORDS: Archive, Documentation Center, Documentation, History of Education, Search.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo visa contribuir aos estudos da Ciência da Informação e da História da Educação no que tange ao entendimento da forma como os documentos concentrados em Arquivos e Centros de Documentação são utilizados como fontes fidedignas de pesquisa e referência na construção do pensamento acadêmico-científico. Para embasamento dessa investigação tornou-se relevante ressaltar ao conceito de documento, abordando brevemente o contexto histórico do campo da Documentação que vem organizando e readequando a produção documental.

Esses documentos guardados nos arquivos e Centros de Documentação, são geridos e organizados de uma maneira que possam fornecer, aos interessados, as informações neles contidos de forma ágil e segura. Neste sentido, a classificação dos documentos de arquivos deve ser realizada a partir de um método de arquivamento a ser definido, levando em consideração a estrutura da instituição, suas funções e a natureza de sua documentação.

A pesquisa aqui proposta é de caráter histórico que busca compreender na ótica da Ciência da Informação, e no âmbito da Documentação, de que maneira a pesquisa documental passou a ganhar espaço no cenário científico e de que forma contribuíram o Arquivo e Centro de Documentação na disponibilização e guarda dos documentos utilizados pelos pesquisadores na produção de trabalhos científicos.

O método utilizado nesse estudo é descrito por Diehl (2007, p. 20), de que cada pesquisa histórica se desenvolve por meio de um questionamento sobre o “passado que corresponde em parte a uma necessidade e interesse de ação sociocultural humana do presente em busca de uma direção temporal, sendo assim o ponto de partida para se entender e assumir o processo de pesquisa”. Em vista disso, procura-se nessa pesquisa responder as seguintes indagações: De que forma os arquivos e Centros de Documentação se prepararam para a guarda e preservação desses documentos, bem como contribuem na construção e elaboração de pesquisas científicas?

Esse estudo fundamenta-se no pressuposto da realização da pesquisa exploratória com o intuito de reunir documentos, dados e informações acerca do tema proposto. Segundo Vieira (2002), esse tipo de pesquisa procura explorar um problema ou uma situação para prover critérios e compreensão. Das metodologias mais adequadas para esse tipo de pesquisa é a análise histórica e levantamento de fontes bibliográficas.

Para melhor compreensão desse estudo, foi dividido em três partes, a primeira apresenta um breve histórico de como o estudo sobre Documentação começou a se diferenciar como um campo de estudo da área da Ciência da Informação; o segundo procura distinguir as instituições “Arquivo” e “Centro de documentação” e mostra a relevância destas na preservação e guarda documental; e o terceiro que visa trazer considerações sobre o modo como o pesquisador trata e utiliza em suas pesquisas os documentos desses centros informacionais.

21 DOCUMENTAÇÃO: ETIMOLOGIA E BREVE HISTÓRICO

O campo da Documentação sempre esteve muito atrelado a Biblioteconomia pelo fato de ambas trabalharem com o tratamento, seleção, disseminação e preservação do conhecimento, e pertencerem a área da Ciência da Informação. Contudo, ambas têm histórias distintas a começar pelas suas etimologias. No intuito de fazer essa distinção de áreas que caminham próximas e que se complementam, procurou-se definir os termos Biblioteconomia e Documentação em suas raízes.

Segundo Fonseca (2007), o significado etimológico da palavra “Biblioteconomia” é composto por três elementos gregos: *biblion* (livro); *théke* (caixa); *nomos* (regra) aos quais se adicionou o sufixo *ia*. Portanto, podemos concluir que biblioteconomia é o conjunto de regras de acordo com as quais os livros são organizados em espaços apropriados: estantes, salas, edifícios.

Quanto à etimologia do termo “Documentação” vem a partir dos termos latinos *documenta*, *documentatio* e *documentum*, este último surge das raízes da palavra latina *docere*, que significa ensinar. No entanto Ortega (2009) e Aulete (2011) definem a forma “documentação” para indicar o conjunto de fundamentos, metodologia e técnicas de organização da informação em qualquer tipo de suporte com a finalidade de recuperação, acesso e utilização. Todavia, a distinção conceitual dos termos Biblioteconomia e Documentação não existiam, mantiveram-se, pois, unidas em sentido semântico desde o século XV até o final do século XIX.

Porém, segundo os autores Silva e Freire (2012), os estudos sobre documentação possuem como origem a bibliografia que embora tenha sido desenvolvida desde a antiguidade na Inglaterra, ganhou ênfase na Idade Moderna, e que tinha como principal preocupação no acesso à informação, nos mais diversos suportes documentais e em diferentes centros de informação (biblioteca, arquivo, museu), enquanto a Biblioteconomia estava interessada no tratamento e utilização do livro e, em nível mais amplo, para indicar a atividade de gestão e organização de acervos de bibliotecas.

Colaborando com esse raciocínio, Ortega cita Wolegde que ressaltou que:

Qualquer coisa em que o conhecimento é registrado é um documento, e documentação é todo o processo que serve para tornar um documento disponível para alguém que busca conhecimento. Biblioteconomia e organização de serviços de informação, bibliografia e catalogação, resumo e indexação, classificação e arquivamento, métodos fotográficos e mecânicos de reprodução; todos eles e muitos outros são canais de documentação que guiam o conhecimento até quem o solicita (WOLEGDE, 1983, p. 270 apud ORTEGA, 2009, p. 63).

Fantini (2001), conceitua documento como o conjunto de informações, em meio eletrônico ou não, que agrega dados estruturados, semiestruturados e não estruturados e que representam o conhecimento produzido no processo da organização, de modo

que, os documentos podem representar dados em diferentes formas ou formatos. Porém essa conceituação de documentos, bem como sua importância foram revistas ao longo da história.

Segundo Hora; Saturnino; Santos (2010), após um período em que a Igreja Medieval concentrou o conhecimento documental e bibliográfico em seu poder, no Renascimento, ocorreu uma grande revolução cultural, que contribuiu com o aumento da documentação em um curto espaço de tempo, valorizando à necessidade de guarda e de organização dos mesmos em um espaço físico adequado, contribuindo de forma positiva para a arquivística.

Neste período medieval, as primeiras universidades surgem e começam a difundir o conhecimento, capacitando a uma parcela da população e auxiliando na interpretação das informações contidas nos documentos, produzindo com isso mais registros. Ainda segundo Hora; Saturnino; Santos (2010), a partir desse período houve também um grande aumento de documentos literários, pois neste tempo surge a imprensa permitindo a publicação de um grande volume de livros contribuindo para maior difusão do conhecimento.

No final do século XIX, com os avanços científicos, resultaram em uma explosão documental e em novos tipos de suportes levando a uma preocupação de como tratar com essa situação, surgindo novos conceitos e levando a ciência a um patamar diferenciado. A Revolução Francesa contribuiu de uma maneira significativa para a Arquivística, pois durante o movimento, os camponeses ficaram divididos entre destruir os documentos referentes ao antigo regime, com o objetivo de “apagar” as más lembranças desta odiada época ou organizá-los e conservá-los em um arquivo para levar as informações às gerações futuras.

Sendo assim começou-se na década de 1890, com os bibliógrafos e advogados belgas Paul Otlet (1868-1944) e Henry La Fontaine (1854-1943), o desenvolvimento de uma normatização para classificar esses tipos de materiais, criando-se a Classificação Decimal Universal (CDU)¹ a partir dos catálogos de bibliotecas e do Sistema de Classificação Decimal de Dewey (CDD)² utilizado na Biblioteconomia.

Em 1895, Otlet e La Fontaine já haviam criado o Instituto Internacional de Bibliografia (IIB), órgão que auxiliou na consolidação dos fundamentos da Documentação. Porém, segundo os autores Silva e Freire (2012, p. 9), houve uma certa “resistência dos documentalistas europeus em agregar práticas biblioteconômicas e muita resistência dos estudiosos estadunidenses em agregar estudos mais cientificistas dos documentalistas europeus”. Enquanto que a Documentação ganhou maior espaço na Europa, em especial na França, apenas nos anos 1950, ela surgiu com força nos EUA.

Segundo Hora; Saturnino; e Santos (2010), no século XX houve um desenvolvimento das novas tecnologias, como o surgimento do computador, redes e bases de dados em

1. Conhecida como CDU, é um sistema internacional de classificação de documentos separados por dez áreas do conhecimento humano.

2. Conhecida como Sistema Decimal de Dewey e CDD, é um sistema de classificação documentária desenvolvido por Melvil Dewey (1851–1931) em 1876.

proporção global e em tempo real, dando origem a documentos e arquivos digitais, onde as informações podem ser consultadas a qualquer momento, e de onde estiverem, por meio da Internet. Nesse período conforme salienta Siqueira (2010, p.58), as bibliotecas projetavam suas atenções à educação de massa, “produzida pela Revolução Industrial, e os arquivos procuravam se institucionalizar e resolver seus problemas de organização informacional, a Documentação abriu espaço”.

A Documentação surge com grande entusiasmo suprimindo essa demanda no tratamento destas novas fontes de informação, dos documentos não convencionais, como periódicos, mapas e fotografias. Uma nova concepção de documento estava sendo entendida, a de que este não ficava restrito ao suporte ou formato e sim como um registro de um conhecimento. Tanto que, segundo Siqueira (2010, p.59), passou-se a “considerar documento como uma evidência, ou seja, qualquer objeto poderia ser um documento desde que fosse tratado como tal, considerando para isso critérios como: materialidade, intencionalidade e organização em um sistema.”

Houve então uma preocupação maior da maneira em que deveria ser feito o armazenamento, tratamento, conservação e recuperação de documentos de modo automatizado para maior visibilidade, revolucionou o conceito de informação. Nesse novo contexto “o conceito de Documentação passou a ser substituído pela Ciência da Informação, por ser uma ciência pós-moderna com maior flexibilidade e tolerância relativa à sua consolidação científica” (SIQUEIRA, 2010, p. 64).

No Brasil, conforme relatado por Ortega (2009), os princípios documentários e a obra de Otlet são conhecidos pela adoção em muitas bibliotecas do sistema de classificação CDU, inclusive em Sergipe nas instituições de ensino superior. Em 1954, foi criado o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD)³, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Um ano depois já organizava o primeiro curso de pós-graduação (especialização) na área, com o Curso Documentação Científica. A partir de 1957, algumas Escolas de Biblioteconomia já utilizavam também a Documentação em sua nomenclatura.

Segundo Castro (2000), na década de 1960 no Brasil, já eram organizados cursos de especialização em Documentação Científica promovidos pelo IBBBD, a partir desse fato os termos Biblioteconomia e Documentação começaram a serem utilizadas juntas, em especial nos anos de 1990, quando a denominação Ciência da Informação passou a ser mais amplamente adotada como sendo uma área mais abrangente.

As quebras de paradigmas antes constituídos também foram determinantes em outras áreas científicas, como por exemplo a História, que com essa nova concepção de documentos em vários tipos de suportes como fontes de informação, abriu-se outras vertentes na forma de se pensar e fazer uma pesquisa histórica, conforme disserta Ferreira:

3. Desde a década de 1970 passa a ser conhecida como Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) atuando na promoção da popularização da informação científica e tecnológica (IBICT, 2019).

[...] a partir da década de 1980, registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais... Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se à história o estudo do contemporâneo (FERREIRA, 2012, p. 319).

A valorização da memória coletiva por parte dos historiadores da Nova História buscou-se produzir um conhecimento racional, mediante uma análise crítica por meio de uma exposição lógica dos acontecimentos e vidas do passado. Essa construção teria que ser pautada em emoções e vivências, lembrados à luz da experiência e das necessidades do presente, sendo assim utilizando outros tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais, como o de fazer uso de entrevistas, imagens, relatórios estatísticos, além de realizar uma releitura de alguns tipos de registros oficiais (FERREIRA, 2012).

Por conta desse fluxo contínuo de fontes de informação e a valorização da documentação em vários tipos de suportes foi necessário se pensar em acomodar, selecionar, preservar e disponibilizar esses documentos contribuindo para a ampliação de espaços físicos e em ambiente virtual como Arquivos e Centros de Documentações visando a guarda documental.

3 | ARQUIVO E CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO COMO GUARDA DOCUMENTAL

A fim de fazer as devidas distinções dessas duas unidades de informações: “arquivo” e “centro de documentação”, que comumente são associadas como sinônimas, ou seja, que são serviços que possuem a mesma finalidade de custódia, preservação e acesso a documentos. Porém as características dos acervos são distintas, no caso do Arquivo, tratam-se de documentos de valor histórico, enquanto os do Centro de Documentação são documentos correntes utilizados pela administração de sua instituição responsável.

Para melhor compreensão será apresentado os conceitos de arquivo e centro de documentação pesquisados em bibliografia da área arquivística e das ciências da informação. De acordo com o Dicionário de Terminologia Arquivística (2004), “arquivo é o conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, independente da natureza do suporte”. Aulete (2011) compartilha de uma definição semelhante:

“arquivo é um conjunto de documentos ou elementos de informação, em diferentes tipos de suporte (manuscritos, impressos, fotográficos, fonográficos, etc.) guardados e conservados com registro que permita sua fácil localização e consulta, mantidos sob a guarda de uma pessoa ou de uma instituição” (AULETE (2011, p. 148).

Segundo o arquivista Souza (2016, p. 33), o arquivo é composto da reunião de documentos acumulados naturalmente pela instituição produtora e recebedora dos

mesmos, “não são adquiridos por meio de compras ou permutas. Os documentos de arquivo são encontrados em instituições públicas, em órgãos privados, bem como produzidos por pessoas físicas ou famílias.” O arquivo tem como funções de custódia, preservação e acesso aos documentos.

O centro de documentação é muito confundido com arquivos, bibliotecas ou museus, quando na realidade, ele reúne elementos desses três num único lugar. Segundo Paes (2006, p. 17),

a função dos Centros de Documentação ou informação, que abrangem algumas atividades próprias da biblioteconomia, arquivística e da informática, sendo o seu campo bem maior, exigindo especialização no aproveitamento de documentos de toda espécie.

Em resumo, ele tem um acervo especializado sobre um determinado assunto ou instituição, tendo como finalidade coligir, armazenar, classificar, selecionar e disseminar toda a informação.

As atribuições de um centro de documentação, conforme descreve Souza, são semelhantes à de um arquivo permanente ou histórico, nesse sentido nos esclarece que:

“que deve ser preservado e disponibilizado a consultas e pesquisas do público, reunir, custodiar e preservar documentos de valor permanente, úteis ao ensino e à pesquisa no seu contexto de informação; manter políticas de preservação desses documentos; disponibilizar esse acervo aos usuários que consultam esse acervo específico; divulgar esse acervo, assim como promover intercâmbio com outras instituições, essa última ação não assemelha-se a de um arquivo” (SOUZA, 2016, p.38).

São diversas as nomenclaturas utilizadas para nomear esses centros que reúnem informação, como por exemplo “Memorial”, “Centro de memória”, “CEDOC”. O que leva instituições a criarem esses centros de documentos, é a preservação da trajetória das mesmas, a conservação de uma memória institucional, a salvaguarda e custódia de parte de uma história que sinaliza a identificação de um grupo, de uma comunidade ou da sociedade.

Segundo Souza (2016, p. 40), “as instituições têm o poder de definir o que será preservado e o que será descartado, construindo assim a memória a ser resguardada da mesma e pela mesma” e que será compartilhada adiante com o público alvo. Porém até que ponto essas fontes documentais são tratadas e utilizadas pelo pesquisador quando em fase da produção de suas pesquisas? Quais critérios são adotados por este na seleção do que vai entrar em seu estudo?

4 | O PESQUISADOR E A SELEÇÃO DAS FONTES DE INFORMAÇÃO

Em uma situação em que todos vivem imersos em informações, é uma função do profissional da ciência da informação (arquivista, bibliotecário, documentalista, museólogo)

mediar as existentes nos diversos centros de informações afim de sanar, sem restringir, interesses do pesquisador em sua busca do conhecimento ao seu objeto de pesquisa, pois cabe a este identificar em um leque de opções de documentos o que realmente é relevante para seu estudo. Como descreve Le Goff:

A crítica interna deve interpretar o significado dos documentos, avaliar a competência do seu autor, determinar a sua sinceridade, medir a exatidão do documento, controlá-lo através de outros testemunhos... Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado (LE GOFF, 1990, p. 110).

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força e de interesse dos que detêm o poder, não sendo, entretanto, produções isentas, ingênuas; e sim, traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.

Segundo Silva et. al. (2009), a pesquisa documental permite a investigação do problema por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e devido a isso deixa transparecer o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de observação de quem os produziu, isso exige cautela e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade e a fidedignidade do seu estudo. Entende-se ainda que, dependendo da área de pesquisa do investigador e dos interesses do estudo, documentos que podem ser desprezados para uns podem ocupar um grande destaque para outros.

Cabe ao pesquisador também ter habilidade no uso das ferramentas tecnológicas de armazenamento de informações documentais em rede já disponibilizadas por um vasto número de instituições informacionais, como Arquivos, Centros de Documentação e bibliotecas. Conforme Le Goff comenta:

O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de dados. Ele exige uma nova erudição que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 542).

É essencial que o pesquisador faça sua análise documental avaliando o contexto histórico no qual foi produzido o documento, observando o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, pois tal conhecimento, segundo os autores Sá-Silva; Almeida; e Guindani (2009), possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, colocando o pesquisador em condições de uma melhor compreensão das particularidades da forma de organização, evitando interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos, evitando o anacronismo.

Outra observação pertinente ao pesquisador é a codificação de suas análises em um registro, como por exemplo o uso de um inventário, fazendo anotações à margem

do próprio material analisado, esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Ainda segundo Sá-Silva; Almeida; e Guindani (2009), tais anotações como um primeiro momento de classificação dos dados podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado no transcorrer desta pesquisa bibliográfica que a Biblioteconomia e Documentação sempre estiveram bem próximas embora existissem muitos conflitos de ideias entre seus profissionais até o início do século XX mediante o avanço das tecnologias e a explosão informacional que acarretou em novo conceito que é o da “ciência da informação” e uma nova postura do profissional de tratamento, seleção, armazenamento e disseminação da informação em todo tipo de suporte.

Foram identificados algumas semelhanças e diferenças entre os dois objetos de estudo que possuem suas características particulares. O arquivo compreende documentos em fase corrente, intermediária e permanente, apoia a instituições na tomada de decisões, assim como servem de subsídios a pesquisas, com documentos históricos, informativos, probatórios. O centro de documentação reúne documentos nos mais variados suportes acerca de uma temática, em grande parte por meio de doações ou permutas, compondo um local de memória institucional e importante fonte para pesquisas e elaboração de trabalhos científicos.

Por fim abordou-se análise dos documentos para produção de conhecimento e criação de novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O pesquisador deve interpretá-los, resumir as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a dedução.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Lexikon, 2011.

CASTRO, César Augusto. **História da biblioteconomia brasileira**. Brasília: Thesaurus Editora, 2000.

DIEHL, Astor A. **Do método histórico**. Passo Fundo: Ediupe, 1997.

FANTINI, Sérgio Rubens. **Aplicação do gerenciamento eletrônico de documentos: estudo de caso de escolhas de soluções**. Florianópolis, 2001. 104 f. Tese (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, dez., 2002, p. 314-332

FONSECA, Edson Nery da. **Introdução a biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 2007.

HORA, Sérgio Ricardo Almeida da; SATURNINO, Luyz Paulo Targino; SANTOS, Eliete Correia dos. **A evolução do arquivo e da arquivologia na perspectiva da história**. [S.l.]: Webartigos.com, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-do-arquivo-e-da-arquivologia-na-perspectiva-da-historia/33326/#ixzz563NWy8Kq>. Acesso em 03 fev., 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT. Disponível em: <https://www.ibict.br/> Acesso em: 3 fev. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

ORTEGA, Cristina Dotta. Surgimento e consolidação da Documentação: subsídios para compreensão da história da Ciência da Informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, número especial, p. 59-79, 2009.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 01-15, jul. 2009

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho, FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. Um olhar sobre a origem da Ciência da Informação: indícios embrionários para sua caracterização identitária. **Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 17, n. 33, p. 1-29, jan./abr., 2012.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da [et al.] Pesquisa documental alternativa investigativa na formação docente. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, out., 2009

SIQUEIRA, Jéssica Câmara. Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação: história, sociedade, tecnologia e pós-modernidade. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p.52-66, set./dez 2010.

SOUZA, Francisco Weliton Oliveira Araujo. Arquivo e centro de documentação: semelhanças e diferenças, teoria e prática. *Ágora*, Florianópolis, v. 26, n. 52, p. 30-48, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/2526-1466626666.pdf>. Acesso em 03 fev., 2019

VIEIRA, Afonso Valter. As tipologias, variações e características da pesquisa de Marketing. **Revista da FAE**, v.5, n.1, p.61-70, jan./abr. 2002. Disponível em http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v5_n1/as_tipologias_variacoes_.pdf. Acesso em: 19 set., 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

ELÓI MARTINS SENHORAS - Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno(s) 3, 14, 18, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 53, 54, 55, 56, 58, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 181, 182, 183, 185, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 202, 210, 213, 214, 215, 216, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 232, 233, 238, 239, 241, 242, 254, 256, 259, 261, 262, 266

Aprendizagem 5, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 20, 23, 24, 27, 33, 34, 53, 56, 57, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 136, 137, 138, 140, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182, 183, 186, 192, 198, 204, 215, 216, 223, 224, 225, 244, 245

Arquivo 140, 145, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 275, 276

B

Biologia 27, 62, 128, 129, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141

C

Capitalismo 1, 2, 3, 5, 256

Centros de Documentação 267, 268, 273, 274

Ciclo de Estudos 7, 8, 10, 11, 12, 15

Ciências 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 57, 68, 86, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 126, 131, 134, 136, 139, 140, 141, 171, 179, 186, 187, 196, 198, 201, 205, 206, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 219, 220, 241, 242, 244, 245, 255, 257, 262, 272, 276, 277

Coleções Entomológicas 128, 129, 131, 133, 134, 137, 138, 140

Computação 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73

Covid-19 125, 163, 164, 169, 170, 234

D

Desafio 13, 16, 26, 30, 85, 96, 105, 111, 126, 151, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 185, 194, 196, 200, 203, 206, 255, 260

Digital 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 120, 154, 159, 167, 169, 172

Docência 4, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 55, 57, 58, 73, 81, 95, 138, 140, 162, 176, 180, 186, 189, 194, 196, 197, 208, 209, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 233, 248, 249, 265, 266

Docente 1, 5, 7, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 66, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 85, 86,

87, 88, 89, 90, 93, 101, 110, 129, 140, 145, 161, 171, 175, 179, 181, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 207, 211, 213, 215, 216, 218, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 243, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 276

Documentário 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

E

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 35, 37, 38, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 77, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 126, 128, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 271, 276, 277

Ensino 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 192, 193, 194, 196, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 253, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 265, 271, 273

Escola 6, 9, 12, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 35, 38, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 68, 69, 72, 73, 100, 101, 102, 104, 105, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 159, 160, 164, 171, 175, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 223, 224, 225, 227, 230, 232, 233, 239, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 277

Ética 54, 197, 198, 200, 201, 206, 207, 244

Extensão 10, 19, 20, 25, 26, 27, 36, 85, 140, 208, 209, 213, 214, 217, 219, 220, 236, 238, 239, 245

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 40, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104,

105, 106, 109, 110, 113, 129, 134, 139, 142, 146, 152, 153, 156, 157, 162, 165, 168, 169, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 211, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 231, 233, 234, 236, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 254, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 276

I

IBICT 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 271, 276

Inclusão 4, 11, 55, 61, 64, 72, 100, 104, 106, 107, 111, 114, 126, 159, 177, 183, 184, 186, 242

Intérprete 107, 109

J

Juventude 208, 212, 216

L

Libras 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114

Linguagem 34, 35, 38, 69, 89, 118, 139, 143, 144, 147, 151, 155, 157, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 237, 241

Língua Portuguesa 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 72, 111, 193, 204, 210, 250, 275

M

Magistério Superior 208, 211, 213, 220

Matemática 4, 13, 27, 68, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 193, 210

Metodologias Ativas 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 97, 98, 99

Multiletramentos 60, 61, 65, 70, 71, 72, 73, 158

Músicas 107, 109, 110

N

Neoliberal 1, 2, 3, 5, 6, 202

P

Pandemia 107, 125, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 230

Pedagogia 17, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 40, 60, 61, 65, 70, 72, 99, 110, 141, 142, 143, 144, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 196, 201, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 219, 220, 234, 253, 260

Pedagogo 30, 50, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 256, 265

Pesquisa 10, 18, 19, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 49, 55, 57, 58, 69, 74, 80, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 112, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 151, 152, 163, 166, 167, 168, 174, 176, 177, 178, 179, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 234, 236, 238, 242, 247, 248, 249, 250, 253, 256, 258, 259, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277

Pesquisador 22, 24, 26, 58, 115, 119, 176, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 267, 268, 273, 274, 275, 277

PIBID 4, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 140

Políticas Públicas 1, 2, 48, 187, 206, 246, 264, 277

PPP 190, 191, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 261, 262, 263, 264

Prática 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 37, 38, 40, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 71, 73, 76, 78, 79, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 110, 113, 129, 130, 134, 138, 141, 145, 153, 154, 157, 171, 175, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 188, 189, 192, 195, 196, 200, 201, 205, 207, 212, 213, 216, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 262, 263, 264, 265, 276

Professor 5, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 54, 57, 58, 59, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 135, 136, 138, 139, 144, 152, 154, 155, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 181, 183, 189, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 258, 259, 261, 263, 265, 266, 277

Proposta Pedagógica 28, 29, 30, 31, 33, 37, 60, 61, 77, 79, 154, 189, 191

R

Recurso Didático 86, 128, 129, 134, 136, 137, 138, 145

Relato de Experiência 18, 20, 22, 85

Residência Pedagógica 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59

Revisão Bibliográfica 172, 173, 175, 176, 184, 188, 236, 246, 247, 251, 262, 264, 266

S

Saberes 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 50, 55, 72, 73, 81, 86, 101, 144, 148, 158, 176, 182, 183, 186, 187, 190, 195, 196, 200, 201, 215, 216, 224, 225, 234, 236, 237, 238, 239, 266

Sequência Didática 65, 67, 68, 69, 70, 71

Sociedade 2, 6, 10, 13, 16, 19, 20, 21, 27, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 72, 73, 76, 101, 102, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 129, 135, 147, 150, 155, 157, 162, 164, 167, 169, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 189, 190, 191, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 216, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 244, 247, 248, 249, 253, 254, 257, 259, 260, 264, 273, 274, 276, 277

Surdos 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

T

Tecnologias 13, 24, 26, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 71, 72, 73, 89, 90, 93, 95, 98, 116, 117, 118, 121, 124, 125, 126, 152, 153, 154, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 184, 217, 218, 243, 270, 275

Teoria 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 23, 24, 30, 38, 71, 91, 94, 105, 113, 119, 138, 151, 171, 181, 184, 196, 203, 207, 213, 223, 234, 250, 265, 276

U

Unidade Acadêmica 208, 209

V

Videoaulas 95, 97, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Vivência 5, 23, 53, 75, 114, 137, 183, 221, 222, 227

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Deflagração de Ações voltadas à Formação Docente 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021