

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



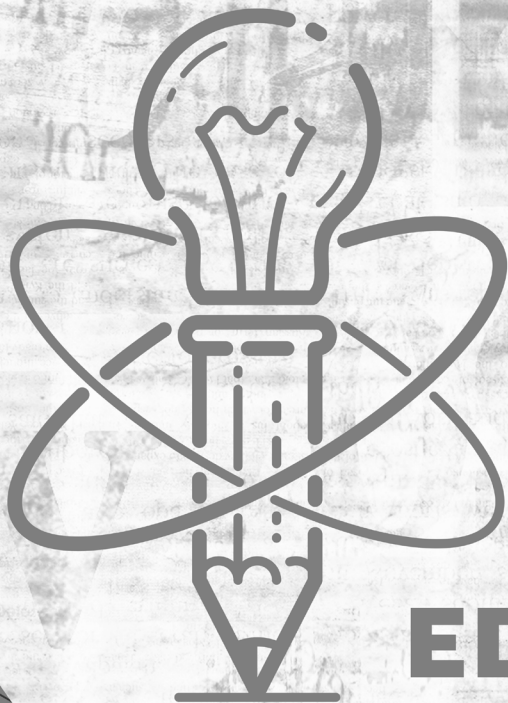
A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

 **Atena**
Editora
Ano 2023

3

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

Atena
Editora
Ano 2023

3

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0995-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.953231602</p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.







O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Políticas educacionais e o saber e o fazer educativos 3**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário

Por fim, destacamos a importância da Editora Atena e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais, esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.


Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1	1
GESTÃO EDUCACIONAL NO TERCEIRO SETOR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE SUJEITOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL DO BAIRRO DO VERGEL DO LAGO: ATUAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ	
Mirian Patrícia de Albuquerque Ferreira Michaelly Calixto dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316021	
CAPÍTULO 2	11
INOVAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DA UEA/CEST EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Clarissa Praia dos Santos Teresinha de Jesus de Sousa Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316022	
CAPÍTULO 3	34
INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	
Camile Mohana de Carvalho Conte	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316023	
CAPÍTULO 4	40
JUVENTUDE, PROJETO DE VIDA E A ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO MÉDIO	
Daniel Ferreira de Lima Ana Cláudia Ribeiro Tavares	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316024	
CAPÍTULO 5	50
LA RAZÓN Y LA EMOCIÓN COMO UNA DINÁMICA RELACIONAL APLICABLE AL CONTEXTO ESCOLAR	
Jenny Alexandra Gil Tobón Luis Fernando Garcés Giraldo Conrado Giraldo Zuluaga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316025	
CAPÍTULO 6	62
LEARNING, IN LITHUANIA, WHAT IS NEEDED TO WALK THE PATH(S) TOWARD A DREAM EDUCATION	
Luciana Kinoshita	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316026	
CAPÍTULO 7	74
LIDERANÇA DE ENFERMAGEM: DIANTE O OLHAR DOS TÉCNICOS E	

AUXILIARES DE ENFERMAGEM DE UM HOSPITAL PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MINEIROS – GO


Aline Drízia de Carvalho Dias
Marina Mairla de Souza
Euvani Oliveira Sobrinho
Manuce Aparecida M. Borges

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316027>

CAPÍTULO 888

MUNICIPALISMO E EDUCAÇÃO ENTRE AS DÉCADAS DE 40 E 50 DO SÉCULO XX: A QUESTÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA


Daisy Laraine Moraes de Assis
Janete Ruiz de Macêdo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316028>

CAPÍTULO 998

O IMEDIATISMO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM DIÁLOGO COM O CAMPO DA LINGUÍSTICA


Janaina Mattos Bernardi
Fabiana Diniz Kurtz da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9532316029>

CAPÍTULO 10..... 106

OBSTÁCULOS DOS DISCENTES DO 2º ANO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO IFAM CAMPUS EIRUNEPÉ FRENTE À PANDEMIA


Tarcísio Roberto Cavalcante da Silva
Letícia Moreira Costa
Maria Nataly de Oliveira Chaves
Natália Ferreira do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160210>

CAPÍTULO 11 124

O ENSINO COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Lopes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160211>

CAPÍTULO 12..... 129

O PAPEL DO PROFESSOR NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES: UMA APROXIMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE SOCIAL

Adriele Freire Monteiro
Adriana Ziemer Gallert

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160212>

CAPÍTULO 13..... 139

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO

Lizandra Falcão Gonçalves

Andréia Vedoin

Yasmine Espindola Pôrto


Mariglei Severo Maraschin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160213>

CAPÍTULO 14..... 146

O PROFESSOR E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA TENDO COMO BASE AS METODOLOGIAS ACTIVAS

Herminio Abílio Muchave


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160214>

CAPÍTULO 15..... 165

O PROFESSOR EXPERIENTE E A FORMAÇÃO DO FORMADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sueli de Oliveira Souza

Simone Albuquerque da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160215>

CAPÍTULO 16..... 176

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elisabete Soldá


Carine Bonato

Eunice Maria Dall Agnol Oliveira

Maria de Oliveira

Verônica Chaves


Aline Camera Francescheto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160216>

CAPÍTULO 17..... 184

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE BORBA

Neuzimar Lima Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160217>


CAPÍTULO 18..... 194

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA DO INSTITUTO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE SÃO PAULO - IPESSP

Nilva Aparecida Oliveira

Flávio Morgado

Gabriela Rodrigues Zinn
Raquel Aparecida de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.95323160218>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 210

ÍNDICE REMISSIVO.....211

CAPÍTULO 1

GESTÃO EDUCACIONAL NO TERCEIRO SETOR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE SUJEITOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL DO BAIRRO DO VERGEL DO LAGO: ATUAÇÃO DE UMA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) QUE ATUA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Data de aceite: 01/02/2023

Mirian Patrícia de Albuquerque Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Pós graduada em Gestão Educacional pela Faculdade IBMEC São Paulo e Instituto Damásio de Direito. Coordenadora Pedagógica do Instituto Mandaver

Michaelly Calixto dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Docente da rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas

RESUMO: A presente pesquisa busca contribuir para as discussões e reflexões no campo educacional referente a gestão dos processos educativos que ocorrem em Organizações da Sociedade Civil e a sua importância para o desenvolvimento humano, social, cognitivo, cultural e político dos sujeitos, dessa forma, buscamos entender como a gestão educacional no terceiro setor impacta no desenvolvimento humano e social tanto dos sujeitos que são o público-alvo dessas Organizações, quanto

da comunidade da qual a organização da sociedade civil está inserida. O trabalho foi realizado com base nas metodologias de estudo teórico, de autores que subsidiam nossa pesquisa e estudo de caso, de forma a aprofundar nosso estudo e investigar o fenômeno aqui abordado. Os dados dessa pesquisa foram desenvolvidos no Instituto Mandaver, organização da sociedade civil que compreende nosso campo de pesquisa. Nosso trabalho tem como base a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, para tecermos apontamentos e propiciar uma construção mais rica no que tange a discussão e problematização da temática. Para discutir e refletir sobre tal temática utilizaremos como principais referenciais teóricos: Freire (1977), Freire (1996), Gohn (2008) e Piaget (2002), Mañas e Medeiros (2012), Abrucio (2018) entre outros. O instituto tem possibilitado aos sujeitos que eles tenham uma formação social e cultural, através das oficinas de cultura e esporte, além de uma capacitação técnica que possibilite a sua inserção no mercado de trabalho. Desta forma, percebe-se que a gestão educacional da instituição está fortemente comprometida com o desenvolvimento de sujeitos, isto é, sujeitos humanos, conscientes, críticos e reflexivos

de sua realidade. Uma gestão que acredita no poder de gente transformando gente, e com isso, transformando realidades sociais e humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional, Terceiro setor, Impacto social e humano.

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a uma pesquisa sobre a gestão educacional em uma Organização da Sociedade Civil, que atua no município de Maceió, do estado de Alagoas e a relação de seus processos educativos no desenvolvimento humano e social do bairro do Vergel do Lago, no qual ela atua.

A gestão educacional compreende como ação preponderante para o sucesso da prática pedagógica. Ela administra e normatiza todos os processos pedagógicos de uma instituição. Com isso, este artigo visa discutir, problematizar e refletir sobre a gestão educacional no terceiro setor e o seu impacto no desenvolvimento humano e social tanto dos sujeitos que são público-alvo das Organizações pertencentes ao terceiro setor, quanto da comunidade no qual a organização da sociedade civil esteja inserida.

As discussões referentes aos processos pedagógicos do terceiro setor, pouco é vista no campo educacional. Contudo, tais discussões são essenciais para a compreensão da educação não formal, existentes nas Organizações da Sociedade Civil e mais do que isso, para compreender as relações que existem entre as ações educativas que ocorrem nestas instituições e o desenvolvimento cognitivo, social, humano, cultural e político dos sujeitos as quais as OSCs atendem.

Pensar na educação não-formal que ocorre nas Organizações da Sociedade Civil consiste pensar na educação através do viés holístico, isto é, compreender a educação na sua integralidade, para além do ensino conteudista. Para isso, é necessário compreender como ocorre o processo de gestão educacional que reside nestas organizações, para que seja possível a sua concepção de educação e mais do que isso, a sua prática educativa.

Para discutir e refletir sobre tal temática utilizaremos como principais referenciais teóricos: Freire (1977), Freire (1996), Gohn (2008) e Piaget (2002), Mañas e Medeiros (2012), Abrucio (2018) entre outros. Tais estes irão nortear as nossas discussões e problematizações.

Mañas e Madeiros (2012) possibilita a compreensão da concepção do terceiro setor e a responsabilidade deste no combate a marginalização social e na diminuição das desigualdades sociais. Além disso, nos filiaremos a Freire (1977 e 1996), através do seu olhar humano e social perante a educação e na concepção do homem como sujeito ativo da transformação da sua realidade.

Para a gestão educacional na educação não formal, especialmente nas Organizações da Sociedade Civil, pertencente ao terceiro setor utilizaremos Abrucio (2018) quando o mesmo afirma que a gestão educacional deve ocorrer para além do mero conteudismo,

com trabalhos práticos e em equipe, baseados na lógica de resolução dos problemas em ambientes democráticos.

Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para as discussões e reflexões no campo educacional referente a gestão dos processos educativos que ocorrem em Organizações da Sociedade Civil e a sua importância para o desenvolvimento humano, social, cognitivo, cultural e político dos sujeitos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é resultante de nossa inquietação diante do tema, cuja abordagem é pouco explorada no campo educacional.

Diante do desafio de problematizar essas questões, esse trabalho foi realizado na adoção das metodologias de estudo teórico, de autores que subsidiam nossa pesquisa e estudo de caso, de forma a aprofundar nosso estudo e investigar o fenômeno aqui abordado. Os dados dessa pesquisa foram desenvolvidos no Instituto Mandaver, organização da sociedade civil que compreende nosso campo de pesquisa. Nosso trabalho tem como base a) pesquisa bibliográfica e b) estudo de caso, para tecermos apontamentos e propiciar uma construção mais rica no que tange a discussão e problematização da temática.

Conhecer, discutir, problematizar e refletir sobre a gestão educacional que ocorre nas Organizações da Sociedade Civil (OSC) é primordial para entender os processos educativos que permeia tais instituições, e como tais implica no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e no desenvolvimento humano, social, cultural e econômico da comunidade, no qual a OSC está inserida.

Para isto, tomamos como referenciais autores como: Freire (1977), Freire (1996), Gohn (2008) e Piaget (2002), Abrucio (2018) entre outros, que nos ajudam a compreender e analisar a gestão educacional da OSC, aqui estudada.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Instituto Mandaver é uma Organização Social (OS), sem fins lucrativos, que atua na promoção da cidadania, através de ações de assistência e empreendedorismo social. Nossos eixos de atuação para com a comunidade são oficinas de cultura, esporte e qualificação profissional, sendo assim uma propulsora de geração de renda para diversas famílias. Desta forma, atuando significativamente na transformação social do bairro do Vergel do Lago, localizado na cidade de Maceió, estado de Alagoas.

O Instituto Mandaver foi criado em 2018, através do sonho de transformar a realidade do bairro do Vergel do Lago e a vida de seus moradores. Foi nas margens da Lagoa Mundaú, conhecida pela extração do sururu, que é patrimônio cultural de Alagoas, que originou o Instituto. Este, foi idealizado pelo líder social Carlos Jorge, que já realizava trabalhos comunitários no local e tinha o sonho de mudar a realidade sociogeográfica da

região, tornando o Vergel um dos lugares mais inovadores e empreendedores do estado.

O Instituto tem como missão promover a cidadania com ações empreendedoras, através do esporte, cultura, qualificação profissional e geração de renda e tem como visã tornar o Vergel um dos lugares mais inovadores e empreendedores de Alagoas.

Destarte, o instituto existe para influenciar uma geração a ressignificar sua identidade e ser potencializadora do seu futuro, causando impacto na sua comunidade local.

CONTEXTO SOCIAL

O Instituto Mandaver está situado no bairro do Vergel, localizado em Maceió, Alagoas. Segundo o censo de 2010 do IBGE, o bairro abriga 32 mil habitantes e tem como perfil de habitantes, pessoas que possuem um baixo rendimento econômico e níveis educacionais insatisfatórios.

Segundo uma pesquisa de mercado realizada em 2020, constatou-se que a metade da população do Vergel do Lago vive com menos de um salário-mínimo, a fonte de renda é oriunda de programas de governo e de empregos informais. Uma grande parcela da população tem o Bolsa Família como sua principal renda. Nesse sentido, percebe-se que a grande maioria das pessoas que residem no bairro se encontram em estado de vulnerabilidade social, precisando desta forma, de um assistencialismo social mais acentuado e políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Diante desse quadro socioeconômico e educativo, demonstra-se a importância de ações realizadas pelo terceiro setor, como se enquadra o Instituto Mandaver, isto é, ações que visam gerar impacto social, de forma a diminuir a desigualdade social.

O terceiro setor assume um sério compromisso no combate à marginalização social quando expande suas responsabilidades para a geração de emprego e renda, capacitação das pessoas para explorarem atividades próprias e também amparo e apoio a pessoas e famílias necessitadas (MAÑAS e MEDEIROS, 2012, p.24).

Desta forma, o Instituto acredita que através do assistencialismo, educação e do empreendedorismo social que será possível a transformação na vida dos sujeitos e do território, no qual estão localizados e com isso, possibilitar uma vida digna, justa e igualitária para a população que pertence a este bairro.

O bairro do Vergel possui um grande potencial empreendedor, visto que é na lagoa Mundaú que é extraído o sururu, marisco que é considerado patrimônio imaterial de Alagoas e que é fomento de geração de renda para os moradores do bairro. É visando esse potencial empreendedor que tem-se a visão de tornar o Vergel um dos bairros mais inovadores e empreendedores de Alagoas.

Neste sentido, as ações do Instituto atendem não somente as necessidades básicas dos sujeitos, mas também a:

[...] melhor qualidade de vida, o amadurecimento da cidadania, voluntariado, virtudes sociais, aprimoramento das aptidões e habilidades profissionais, iniciativas beneficentes, cooperativismo, independência pessoal, espírito humanitário, solidariedade, partilha e outras ações de efeito similar. Trata-se de ações cada vez mais imprescindíveis para a sociedade como um todo. As assistências sem dúvida trazem efeito construtivo para todos, principalmente no caso do combate à mendicância, o analfabetismo e à violência. Toda a sociedade tende a lucrar com isto, pois é na eliminação desses fatores que a compreensão e a consciência ganham efeito construtivo e humano (MAÑAS E MEDEIROS, 2012, p.25).

É através de práticas conscientes, sociais e humanas que se elimina as barreiras que a desigualdade social estabelece na vida dos sujeitos.

GESTÃO EDUCACIONAL NO TERCEIRO SETOR

A Gestão educacional é central para o sucesso da ação pedagógica (ABRUCIO, 2018), isto é, para uma ação pedagógica efetiva é necessário um gerenciamento eficiente especializado, com competências individuais e interpessoais e consciente de suas ações, visto que tais ações irão impactar a vida de outros sujeitos. Contudo, a gestão educacional deve ser para “além do mero conteudismo, com trabalhos práticos e em equipe, baseados na lógica de resolução dos problemas em ambientes democráticos” (ABRUCIO, 2018, p. 19).

No terceiro setor o processo da gestão educacional compreende um campo singular, visto que a gestão educacional neste segmento compreende a gestão de uma educação não formal, que atua diretamente na comunidade e para a comunidade, pessoas que se encontram em estado de vulnerabilidade social.

Com isso, a gestão educacional deve atuar para gerenciar não somente pessoas, mas também todas as ações pedagógicas que permeiam o trabalho para a comunidade. Caso as ações pedagógicas e os sujeitos que atuam na instituição não estejam alinhados com o propósito da organização sua atuação estará fadada ao fracasso. Desta forma, uma gestão educacional eficiente obterá resultados satisfatórios na organização de suas ações.

O Instituto tem como missão promover a cidadania com ações empreendedoras, através do esporte, cultura, qualificação profissional e geração de renda. Sendo assim, a gestão educacional deve gerir todos os processos que acarretam na efetivação da missão.

O trabalho realizado pelo Instituto Mandaver compreende como uma modalidade de educação não formal. Segundo Gohn (2008), esta modalidade aborda processos educativos que acontecem fora da escola, em organizações sociais, movimentos não governamentais (ONGs) e outras entidades filantrópicas atuantes na área social

Essa modalidade tem se fortalecido em nossa sociedade, visto que é cada vez mais comum que as pessoas recebam apoio de instituições que lhes ajudarão a perceber o seu entorno levando em conta as condições que vivem.

O Instituto atua com uma metodologia baseada nas propostas de educação de Paulo Freire, o método de Freire tem por princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção, conhecimento e de criação de outra sociedade.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977. p.48)

Percebe-se na fala de Freire (1977), a necessidade das pessoas terem ciência das condições a que elas são submetidas e da possibilidade de mudanças que possuem ao receberem o apoio devido para que transformem a sua realidade. Neste sentido, as atividades propostas pela instituição têm como princípios norteadores a construção do conhecimento e senso crítico, através da descoberta do aluno, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, utilizar-se-á contribuições da Teoria Construtivista de Piaget em que concebe o conhecimento “como forma ou estrutura e como conteúdo, assim sendo uma construção efetivamente constitutiva” (PIAGET, 2002, p. 101). Isto é, o conhecimento não é algo inato, mas sim construído a partir de duas dimensões: forma/estrutura e conteúdo.

Esta construção ocorre por força da ação do sujeito sobre o objeto - ou meio físico e social – e pelo retorno ou repercussões desta ação sobre o sujeito. O conhecimento dá-se por interação ou pelas trocas do organismo com o meio. A ação do sujeito sobre o objeto é entendida como ação assimiladora que transforma o objeto. As repercussões desta ação, ou ação de retorno do objeto sobre o sujeito, enquanto implicam uma ação transformadora do sujeito sobre si mesmo ou sobre seus esquemas de ação/ operação são entendidas como ação acomodadora. Assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é a ação transformadora do sujeito sobre si mesmo (BECKER, 1988, p. 61-61)

Porém, considera-se também a aprendizagem como desenvolvimento mental, dinamizando todos os outros processos, uma proposta interacionista, segundo a teoria de Vygotsky, em que considera a interação com o meio e com outros sujeitos como determinante para os indivíduos.

Esta teoria é ratificada por Freire que defendia o homem enquanto sujeito histórico-cultural, portador de inteligência constitutiva da própria natureza biológica, porém sempre dependente das mediações culturais para atingir níveis de inteligência superiores ou culturais.

Concebe-se a educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), especialmente na realidade social e territorial na qual o instituto está inserido, de forma a promover uma educação justa, democrática e igualitária eliminando as barreiras atitudinais e sociais que são impostos aos sujeitos da classe mais desfavorecida.

O Instituto Mandaver atua com aproximadamente 500 crianças e adolescentes e 80 adolescentes e adultos na qualificação profissional. Com isso, é necessária uma gestão educacional especializada e eficiente para gerir todas as ações pedagógicas que impactam na vida destes sujeitos.

A gestão educacional do Instituto Mandaver está filiada aos valores ¹

- Ser comprometido com o idealizar, falar e fazer: Mandaver!
- Luz e ética: nossas ações são transparentes e íntegras.
- Segredo: acreditamos no poder de gente transformando gente.
- Ativo: investir em cada ser humano como o nosso maior bem.

Desta forma, mais do que um gerenciamento de ações pedagógicas, o Instituto é comprometido com a efetivação da transformação social da comunidade do Vergel. Para isso, é necessário ações que assegurem a inclusão social, a dignidade e a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos. Para isso, acredita-se no poder da formação integral dos sujeitos, que só é possível através de parceria com a educação formal.

IMPACTO SOCIAL E HUMANO

As atividades de impacto caracterizam-se por oficinas de cultura e esporte para com as crianças e adolescentes, como também qualificação profissional e empregabilidade e empreendedorismo aos jovens e adultos. São atividades que primam pelo desenvolvimento humano, social, cultural e econômico da comunidade, no qual estamos inseridos. Atualmente contabilizamos mais de 176.116 pessoas impactadas com as atividades.

A população do bairro do Vergel se encontra em estado de vulnerabilidade social, com índices de pobreza extrema, altos índices de violência e de exploração do trabalho infantil. Com isso, as atividades possibilitam a amenização de tais questões, pois contribuem para o resgate dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e mais do que isso, possibilita a inclusão social destes que se encontram excluídos da sociedade.

A inclusão social nesta comunidade é preponderante para a promoção de uma vida mais digna e sustentável para os que nela residem. A visão de inclusão ultrapassa o sentido de integração, isto é, aquisição aos direitos básicos sociais a que a população tem direito, mas inclui-se a uma vida digna, sustentável e desenvolvida.

Esta proposição ocorre através de um desenvolvimento integral dos sujeitos, uma inclusão pautada em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar a melhoria da qualidade de vida e, também da preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania.

Acredita-se que somente será possível através da educação e sustentabilidade financeira. Para isso, o Instituto dispõe de algumas atividades. Dentre elas: 1) Oficinas de

¹ Dados obtidos do site www.mandaver.org.br

cultura; 2) Oficinas de esporte e 3) Qualificação Profissional

Com as oficinas de cultura e esportes, aproximadamente 500 crianças são atendidas duas vezes por semana no contraturno escolar. Essas oficinas dividem-se nas modalidades: ballet, pintura, teatro, percussão, coral, ukulele, futebol e jiu-jitsu. Os alunos que participam de tais modalidades detêm a faixa etária de 6 a 17 anos.

Nas oficinas de cultura busca-se atender a comunidade na formação da cidadania, além de valorizar hábitos de ordem, espírito inventivo, criativo, capacidade construtiva, para que o aluno compreenda melhor o mundo que o rodeia e se desenvolva integralmente.

Já nas oficinas de esportes espera-se dos alunos participantes o avanço e o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras através da prática esportiva, oportunizando espaço que possibilite as melhorias das condições de saúde direcionadas a um estilo de vida saudável, valorização das habilidades individuais e coletivas, a ampliação dos saberes e novos conhecimentos o que possibilitará a formação dos educandos, na busca de ensiná-los os valores éticos e morais necessários para uma vida digna em sociedade.

Percebe-se que o trabalho desenvolvido tem trazido impactos direto na vida dos sujeitos atendidos, por trabalhar em conexão com as escolas da região o instituto acompanha a matrícula e frequência escolar, pois é requisito indispensável para fazer parte do instituto que o aluno esteja matriculado e frequente no ensino regular. Isso tem garantido a diminuição da evasão escolar e feito com que o aproveitamento dos alunos nas escolas melhore.

Na qualificação profissional atendemos jovens e adultos, a partir de 15 anos com cursos de capacitação visando a inserção no mercado de trabalho, com isso possibilitando a geração de renda e independência financeira destes sujeitos, de forma a promover a transformação social não somente na sua vida, mas de sua família e da comunidade em que vive.

Dessa forma, podemos promover a integração do aluno a uma vida social mais digna através da qualificação profissional que irá proporcionar a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, atendendo as demandas necessárias.

O instituto possibilita aos sujeitos que eles tenham uma formação social e cultural, através das oficinas de cultura e esporte e também uma capacitação técnica que possibilite a sua inserção ao mercado de trabalho. Com isso, a partir das parcerias com as escolas o desenvolvimento integral dos sujeitos é efetivado, isto é, a partir do desenvolvimento cognitivo, humano, social, cultural e político.

Portanto, o terceiro setor se faz imprescindível para a transformação social de uma comunidade, visto que possibilita o impacto na vida dos sujeitos, de suas famílias e da comunidade em que estes residem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma ação pedagógica ser efetiva é necessária uma gestão educacional eficiente que busque compreender quem é o sujeito atendido e como é o seu desenvolvimento na sociedade, é preciso levar em conta onde ele está inserido e quais as oportunidades que tem recebido para que consiga se desenvolver de forma integral, a partir disso é que podemos construir uma gestão que busca atender as singularidades de cada indivíduo.

Na instituição em questão fica nítida a preocupação dos profissionais em trazer uma gestão educacional que tenha os sujeitos como centro do processo educativo, fazendo com que os mesmos tomem consciência da sua realidade e sejam agentes de transformação social.

É preciso compreender a gestão educacional para além do gerenciamento de processos, isto é, supervisão de conteúdos trabalhados e gerenciamento de relações interpessoais na instituição, mas compreender uma gestão educacional da forma macro, em que tenha como foco os sujeitos, isto é, sujeitos que são ativos e protagonistas na transformação social.

A gestão educacional da instituição possui uma relação intrínseca com a missão, visão e valores da instituição. É a partir deste compromisso com a política da instituição que é possível uma gestão educacional efetiva e comprometida com a transformação social da comunidade, no qual está inserida.

Desta forma, percebe-se que a gestão educacional da instituição está fortemente comprometida com o desenvolvimento de sujeitos, isto é, sujeitos humanos, conscientes, críticos e reflexivos de sua realidade. Uma gestão que acredita no poder de gente transformando gente, e com isso, transformando realidades sociais e humanas.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A singularidade da gestão educacional. **GVEXECUTIVO**, v 17, n 1. Jan/Fev, 2018
- BECKER, F. **O que é construtivismo?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em: 25 mar 2021.
- FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GOHN, M. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAÑAS, Antonio Vico; MEDEIROS, Eptácio Ezequiel. **Terceiro setor**: um estudo sobre a sua importância no processo de desenvolvimento socioeconômico. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 15-29, jul./dez.2012.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPÍTULO 2

INOVAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE LETRAS DA UEA/CEST EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de submissão: 09/12/2022

Data de aceite: 01/02/2023

Clarissa Praia dos Santos

Universidade do Estado do Amazonas –
UEA
Tefé – AM
<https://orcid.org/0000-0002-1297-916X>

Teresinha de Jesus de Sousa Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias – ULHT
Lisboa – PT
<http://lattes.cnpq.br/9201296495966758>

RESUMO: O artigo intitulado “As inovações na *práxis* pedagógica na formação inicial do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia”, foi resultado de uma pesquisa cujo objetivo geral analisou de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras durante a pandemia e, cujo objetivos específicos investigaram qual o tipo de formação inicial se faz necessária para formar o docente para o século XXI; identificaram os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso; Averiguaram as dificuldade que perpassaram os professores do curso na realização de aulas remotas; evidenciaram as contribuições das

inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto. A metodologia utilizada se consistiu no método qualitativo com estudo bibliográfico e de campo. Para tal foi empregado questionário para coleta de dados e tabulação para análise de acordo Lakatos e Marconi (2003). O aporte teórico foi embasado por Moran (2013), Galvão e Saviani (2021), Flores (2003), Freire (1977) dentre outros. Os resultados e análises de dados foram gerados por meio do questionário distribuído à seis (06) acadêmicos, sendo (02) pertencentes ao 3º, 4º, e 8º período e seis (06) professores do colegiado de Letras. Com os resultados, se constatou que problemas de ordem estrutural como *internet*, falta de dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado aos estudos foram os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos do colegiado de Letras, que resultaram em dificuldades para acompanhar as aulas e, portanto, aprender os conteúdos propostos. As inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para professores como aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis pedagógica.

Dificuldades. Tempo de pandemia.

THE INNOVATIONS IN PEDAGOGICAL PRAXIS IN THE INITIAL TRAINING OF THE COURSE OF LETTERS OF UEA/CEST IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The article entitled “The innovations in pedagogical praxis in the initial training of the course of Letters of UEA/CEST in times of pandemic”, was the result of a research whose general objective analyzed how the innovations in pedagogical praxis contributed to the initial training of the academics of the course of Letters during the pandemic and, whose specific objectives investigated what kind of initial training is necessary to train the teacher for the XXI century; They identified the challenges faced in the initial formation of the course’s students; they verified the difficulties faced by the course’s teachers in conducting remote classes; they showed the contributions of the innovations applied to the pedagogical praxis in remote teaching. The methodology used consisted of a qualitative method with bibliographic and field studies. A questionnaire was used for data collection and tabulation for analysis according to Lakatos and Marconi (2003). The theoretical support was based on Moran (2013), Galvão and Saviani (2021), Flores (2003), Freire (1977) among others. The results and data analysis were generated through the questionnaire distributed to six (06) academics, being (02) belonging to the 3rd, 4th and 8th period and six (06) teachers of the collegiate of Letters. With the results, it was found that structural problems such as internet, lack of electronic devices and inadequate environment for studies were the main challenges faced by the students of the collegiate of Letters, which resulted in difficulties to follow the classes and, therefore, learn the proposed contents. The innovations that occurred in the pedagogical praxis, imposed by the pandemic, brought, despite the challenges, learning and experiences related to the use of digital media in education, both for teachers and students.

KEYWORDS: Pedagogical Praxis. Difficulties. Pandemic time

1 | INTRODUÇÃO

O artigo intitulado “As inovações na *práxis* pedagógica na formação inicial do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia”, foi resultado de uma pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso, cuja investigação teve como objetivo geral analisar de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em meio a pandemia do COVID-19.

Esse tema foi escolhido devido a sua importância no âmbito acadêmico de formação inicial. Investigar a formação é um passo imprescindível para a manter coerente e coesa de acordo com os fatos reais, que no final de 2019, incidiram no surgimento de um vírus altamente contagioso, o COVID-19. A pandemia impôs uma realidade totalmente diferente para o ser humano, o afetou nas diversas áreas, sobretudo, na educação que exigiu o emprego do Ensino Remoto (ER).

O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) se viu obrigado a mudar sua metodologia de ensino presencial para retomar as aulas de modo seguro, sem que os acadêmicos fossem prejudicados em sua formação profissional. Contudo, sabe-se

muito bem que o ER tem seus pontos positivos e negativos. Esta modalidade de ensino proporcionou segurança para os acadêmicos e professores do CEST, mas proporcionou um processo de ensino aprendizagem adequado? De que forma as inovações na *práxis* pedagógica utilizadas na formação inicial docente colaboraram para este processo?

Mediante essas indagações que esta pesquisa visou perscrutar sobre como as inovações que incidiram na *práxis* pedagógica empregadas durante esse período, afetaram a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST.

Para isso, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: Investigar qual o tipo de formação inicial se faz necessária para formar o docente para o século XXI; identificar os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia; averiguar as dificuldades que perpassam os professores do curso na realização de aulas remotas; evidenciar as contribuições das inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto.

Com a finalidade de compreender as inovações na *práxis* pedagógica que ocorreram na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras que estas perguntas norteadoras da pesquisa foram traçadas: Quais os pressupostos teóricos essenciais para a formação inicial docente? Quais os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores do curso na realização das aulas *online*? Quais as inovações aplicadas na *práxis* pedagógica por ocasião do período pandêmico?

A metodologia consistiu no uso do método qualitativo com estudo bibliográfico e, posteriormente, de campo, no qual empregou-se a técnica questionário para coleta de dados analisados de forma descritiva. O aporte teórico foi desenvolvido por meio de livros, artigos, monografia e revistas eletrônicas. Enquanto que os resultados e análises de dados foram gerados por meio do questionário distribuído à seis (06) acadêmicos e seis (06) professores do colegiado de Letras.

As considerações finais, sugestões e referências bibliográficas compõem a última parte do artigo. Na pesquisa constatou-se, que problemas de ordem estrutural como *internet*, falta de dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado ao estudo foram os principais desafios enfrentados pelos acadêmicos do colegiado de Letras, que resultaram em dificuldades para acompanhar as aulas e, portanto, aprender os conteúdos propostos. As inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para os professores como para os alunos.

2 | FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O SÉCULO XXI

A educação é um conjunto de ações e processos que interferem diretamente no desenvolvimento do homem, seja de forma individual ou grupal, na sua relação com o

meio natural e social. Sendo uma prática que influi na formação do indivíduo dando-lhe características próprias de 'ser humano' (LIBÂNEO, 1998).

Nesta perspectiva, segundo Libâneo, a interação social entre os indivíduos, os faz construir os próprios conhecimentos necessários para viver em uma sociedade e determinar sua relação com ela. A escola é idealizada como ambiente formal apropriado para o exercício dessa interação, onde podemos ver um grupo determinante de agentes preparados profissionalmente para lidar com o processo educativ .

Como principal agente educacional, o professor deve possuir o mínimo de habilidades para exercer sua função. Mas, para que isso ocorra, ele precisa receber o preparo desde a base da sua profissão, ou seja, durante sua formação inicial.

De acordo com Gatti (2003), a formação inicial é um processo que assegura o desenvolvimento de habilidades aos acadêmicos, para que lhes permita iniciar a vida docente com o mínimo de preparo profissional. Durante este processo o futuro docente vivencia uma dinâmica de transformação entre o papel de aluno e o papel de professor.

Neste sentido, a formação inicial é um processo que garante o desenvolvimento de habilidades para a vida docente e que, conforme Flores (2003), é o primeiro passo de uma prolongada formação que prepara o professor apenas para a entrada no magistério.

Entretanto, não deve ser considerado irrelevante, como se fosse apenas o início de uma carreira na qual irá adquirir mais habilidades por meio das experiências vivenciadas em sala de aula. Pelo contrário, deve favorecer a reflexão do ser professor e os conhecimentos necessários para compreender as ações que transformam a sociedade e, implicam em um novo olhar sobre o processo de ensino aprendizagem que afeta a sua formação.

Deste modo, a formação inicial está em constante mudança causadas pelas situações problemas que se sucedem no âmbito social. As transformações políticas, econômicas, sociais do século XXI, promoveram grandes mudanças na Educação que alteraram a dinâmica da estrutura ensino aprendizagem. Assim, exigindo do professor habilidade de se reinventar e aprender a lidar com as novas demandas que muitas vezes são desconhecidas e, em consequência, desafiadoras (LEITE *et al.*, 2018).

Uma das mudanças mais evidentes deste século é a transfiguração do ser autoritário, único dotado de conhecimento em sala de aula, para o ser dinâmico que media o conhecimento. Nesta nova ideologia, não basta dominar os conteúdos a serem aprendidos, administrando e avaliando os alunos com autoridade, o professor tem que ser mais dinâmico, criativo, com a função principal de desenvolver o pensamento crítico do aluno para que possa ser participante ativo da sociedade (SILVA *et al.*, 2021).

Para além da formação intelectual, o docente também precisa de uma formação emocional, afetiva, para criar um ambiente agradável para si e para os seus alunos. Um clima afetivo torna o processo de ensino aprendizagem mais favorável, pois facilita a comunicação, a participação e a união entre os sujeitos envolvidos na aula. O professor não costuma ter uma formação afetiva nas Instituições de Ensino Superior, por isso, tende

a ver mais os erros do que os acertos dos alunos (MORAN, 2013).

Para completar, a desvalorização profissional afeta a autoestima. Se o docente não desenvolver a sua autoestima, se não sabe se valorizar, se não se sente bem como pessoa e profissional, não é capaz de educar num contexto afetivo (MORAN 2013).

A compreensão de si mesmo e do outro nas relações sociais necessita de uma vigilância contínua, precisa de uma reflexão crítica, que permita a prática ética do eu na relação consigo mesmo e com o outro (LOSS, 2017).

Para isso, o docente precisa saber equilibrar sua formação pessoal e profissional com a realidade apresentada pelo século XXI, para desenvolverem competências e fatores pessoais com o intuito de contribuir para uma educação que leve o aluno a pensar, refletir, formar conceitos e aprenderem a aplicá-los para mudar sua própria realidade (CUNHA, 2009).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem pontuado, a formação docente deve ser analisada e alterada para que possa corresponder a realidade e oferecer uma educação que atenda às novas demandas da sociedade.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Como podemos ver, a própria BNCC reconhece a importância do professor, promulga o cuidado com sua formação, alertando a União e as Instituições de Ensino Superior (IES) em relação a essa questão, pois para que o sucesso do aluno aconteça essa é uma das ações primordiais a serem efetivadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também discorrem sobre esse ponto afirmando qu

a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores. [...]. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (BRASIL, 1997, p. 24-25).

Mediante isso, o desenvolvimento profissional docente deve ser pensado sobre o viés atual do mundo em que o discente vive, com o olhar voltado para as necessidades reais dele. Para a formação docente do século XXI, já não é mais suficiente um currículo abarrotado de técnicas que, na maioria das vezes, não é aprendida da forma correta. E,

sim, um currículo voltado para a criticidade do professor e do aluno.

Entretanto, para que isso ocorra, as IES precisam estar sempre trabalhando em cima das necessidades advindas do meio em que os acadêmicos e a comunidade vivem. Dessa maneira, estarão mais aptos para exercer a sua profissão

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores precisam estar voltados para a construção de profissionais que, enquanto seres pensantes, busquem, cada vez mais, mecanismos capazes de transcender a visão de mundo centrada na racionalidade instrumental. (LINHARES *et al.*, 2002, p. 193 a 194).

Isso quer dizer que os cursos de formação docente precisam ser voltados para o desenvolvimento de um professor reflexivo capaz de sair da razão instrumental e promover o fazer crítico em sala de aula, uma vez que “apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado, o que não oferece risco nem grandes tensões” (MORAN *et al.*, 2013, p. 12). Essa metodologia tradicional não combina e não chama a atenção dos alunos que estão vivenciando

uma era digital, acessando a *internet* em seus celulares, participando de redes sociais, operando diversos aparelhos digitais diariamente. Para esse tipo de aluno, o ensino baseado somente nas práticas mais tradicionais, desconsiderando as novas tecnologias, já não é mais suficiente. (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 216).

Conforme afirma Gonçalves *et al.* (2016), o ensino demanda um ar mais dinâmico para suprir as necessidades reais dos alunos, pois vivemos em um mundo onde as inovações digitais estão cada vez mais impregnadas no cotidiano, elas vêm transformando por completo nossas vidas. Dessa forma, não podem ser simplesmente ignoradas, e, isso exige um novo olhar sobre a formação inicial e continuada do docente. Mediante essas exigências, faz-se necessário repensar a *práxis* pedagógica, de modo que supra as necessidades educacionais e as demandas trazidas pelo discente. Essa é uma tarefa que precisa de uma ação política de formação docente consistente que propicie o avanço no conhecimento do educador e do educando (FRIZON *et al.*, 2015).

Neste sentido, para que o educador consiga atender às novas demandas trazidas pelos alunos é necessário que ele dê continuidade no seu processo de formação, se adaptando sempre que for preciso aos novos cenários educacionais. Mas essa nem sempre foi uma tarefa fácil e Frizon *et al.* (2015, p. 10195) destacam ainda que

esse comportamento somente será possível se o professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia.

Portanto, a *práxis* pedagógica tem um grande peso na formação do professor. Saber lidar com as diferentes situações para que possa propiciar uma aula com base nas

necessidades reais do educando, principalmente, ensinando-o a utilizar as tecnologias a favor do seu desenvolvimento educativo, exige muitas habilidades que podem ser facilmente criadas na formação inicial do acadêmico.

2.1 Os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de letras em tempos de pandemia

A pandemia da COVID-19 transformou os hábitos de vivência do ser humano, impondo novos desafios para as áreas da saúde, economia, política, educação, entre outras. Mediante esta situação, a educação ficou diante de um dilema muito grande: parar ou continuar. Todos sabiam que se o ensino parasse significaria estagnar o futuro de milhões, por isso, o ensino remoto passou a ser a opção mais segura diante dessa crise, entretanto, ele acabou por gerar novas discussões no meio educacional.

Galvão e Saviani (2021, p. 38 – 39), ponderam que as

redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Segundo os autores, todos os níveis de escolarização foram atingidos da mesma forma pelo ensino remoto, inclusive o ensino superior. Em decorrência disso, os professores receberam uma formação totalmente diferenciada em relação às anteriores à época da pandemia. Galvão e Saviani (2021, p. 42-43) ainda afirmam qu

no “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, *webinários* etc. [...] já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de *e-mails* e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Nesse sentido, no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), situado no Bairro Jerusalém, Estrada do Bexiga, nº 1085, CEP 69.552-315, Tefé/AM, concernente a esta prática de ensino remoto diversas foram as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos do curso de Letras durante seu processo de formação inicial.

A *internet* foi um dos principais problemas enfrentados durante este período. A conexão lenta e os poucos pontos de acesso a uma *internet* razoável, mesmo aquela disponível de forma gratuita no CEST¹, tornaram complicadas as aulas *online*. Muitos

¹ O Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), ofereceu aos acadêmicos pertencentes a instituição acesso à *internet* gratuita através dos seus pontos de acesso à rede *wi-fi*, além de disponibilizar o laboratório de informática para realização de trabalhos acadêmicos.

acadêmicos não conseguiram participar de todas as disciplinas ou se manterem conectados durante o tempo determinado de aula.

Os alunos que receberam *chips* de dados móveis também tiveram as mesmas dificuldades, principalmente, aqueles que moravam em outras cidades e comunidades distantes de Tefé, cujo *chip* ofertado não funcionava dentro dessas áreas.

Sendo assim, os problemas começam desde o acesso às aulas remotas, principalmente caracterizada pela falta de preparo econômico, estrutural e operacional dos estudantes, que fizeram parte dessa modalidade de ensino e, que muitas vezes não podiam arcar com as despesas causadas para o acesso à *internet* (SILVA *et al.*, 2020).

Em decorrência disso, se tornou complicado o uso dos aplicativos escolhidos para ministração das disciplinas. Muitos discentes não conseguiam entrar, fazer *login* ou baixar os documentos e informações presentes em cada aplicação. Além disso, o emprego de múltiplos aplicativos e *sites* variados, incluindo o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA, deturparam o sentido de organização dos alunos. Chegando ao ponto em que não sabiam mais que aplicativo utilizar.

Por outro lado, constatou-se que o uso de tecnologias de forma moderada traz inúmeros benefícios para diversas áreas, possibilitando a transmissão de conhecimentos para o mundo inteiro (CASTELLS, 2013). No entanto, o uso excessivo de tecnologias em todas as fases da vida humana, causa danos cognitivos, dificuldades de socialização, problemas de aprendizagem e níveis de atenção prejudicada (LARANJEIRAS *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o ambiente que muitos tinham à disposição, como suas próprias casas, as lojas, os hotéis, a feira e pontos de acesso à rede *wi-fi* de forma gratuita ou paga², eram e ainda são lugares inadequados para se dedicar ao aprendizado. A falta de um ambiente adequado para os estudos implicava na dispersão da atenção do estudante. Essa dificuldade expôs as desigualdades sociais e estruturais existentes no quadro educacional brasileiro, uma vez que a maioria dos estudantes não possuía dentro de suas residências um espaço apropriado para os estudos (SILVA *et al.*, 2020).

Além disso, a dispersão da atenção muitas vezes era ocasionada por fatores de estresse ligados ao ambiente familiar, sendo difícil estudar em um lugar no qual o acadêmico exercia outros papéis sociais como o de pai, mãe, filho, irmão, neto, entre outros. O distanciamento social trouxe a família para dentro de casa, mas, às vezes causando situações de estresse e desentendimento entre os membros familiares (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2020).

Ademais, a maioria dos discentes não dispunha de recursos tecnológicos adequados à realização de determinadas atividades acadêmicas, como por exemplo, a produção de texto no *microsoft word* através do aparelho *smartphone*.

2 No município de Tefé, até a presente data, é comum donos de lojas ou vendas disponibilizarem pontos de acesso à rede *wi-fi* de forma paga. O sistema funciona por meio de fichas, nas quais uma determinada quantidade de hora equivale a um determinado preço, mais conhecido como ficha

Inclusive, esse aparelho foi a tecnologia mais utilizada para a participação nas aulas, visto que muitos não tinham computador, *notebook* ou *tablet*, dispositivos eletrônicos mais apropriados para o estudo. Isso nos leva a refletir sobre o acesso desigual aos bens tecnológicos por parte dos alunos, principalmente, aqueles essenciais ao momento como computador e celular (SILVA; SILVA, 2020).

O ensino remoto também promoveu um novo modo de interagir entre professores e alunos. A afetividade que ocorre nesse tipo de relação foi enrijecida pelos meios virtuais utilizados o que causou, em alguns momentos, a dificuldade na hora de aprender algum objeto de conhecimento e realizar um trabalho em equipe de modo *online*.

A afetividade é um componente essencial do conhecimento que está relacionado ao sensorial e ao intuitivo. Se manifestando em um ambiente acolhedor, de compreensão consigo mesmo, com os outros e com o objeto de conhecimento. Dinamizando as interações, facilitando a comunicação e participação. O clima afetivo prende, envolve e multiplica as potencialidades do ser humano (MORAN, 2013).

Portanto, foi mediante essas adversidades que os acadêmicos do colegiado de Letras deram continuidade a sua formação inicial no meio da pandemia do COVID-19. Sendo que, o principal desafio foi a questão da *internet*, sua péssima qualidade contribuiu para que muitos estudantes tivessem dificuldades em participar das aulas *online*.

2.2 As dificuldades vivenciadas pelos professores do curso na realização de aulas remotas

Devido às drásticas mudanças acarretadas no mundo oriundas da pandemia do Coronavírus, como não poder ter contato social devido ao grande contágio, o sistema de ensino passou a ser remoto.

Nessa perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) passaram a ser ferramentas de suma importância. As TDICs são tecnologias que norteiam a informação e comunicação entre o homem e o meio digital, através da *internet* e suas ferramentas mediadoras. Elas vêm crescendo nesses últimos tempos, destacando-se pelas oportunidades criadas na área de comunicação (SILVA; MORAES, 2014).

No entanto, nem os acadêmicos e nem os professores do CEST estavam preparados para o ensino realizado de forma integral por meio dessas tecnologias digitais. Nesse contexto, os formadores enfrentaram diversos desafios de cunho pessoal e profissional com o intuito de se adaptar à nova realidade das salas invertidas sem que diminuísse a qualidade do ensino.

A *internet* se tornou um dos maiores desafios para a produção e ministração das aulas *online*. A baixa velocidade dos provedores impediu em alguns momentos a conectividade dos professores e alunos que resultaram em uma grande espera entre mensagens lidas e respondidas. Dificultou o carregamento de documentos e materiais importantes, atrasando e, em alguns casos, impossibilitando a continuação da aula.

Com isso pudemos perceber que a *internet* é um recurso tecnológico virtual capaz de diminuir a distância entre conteúdo e usuário, ajudando na transmissão do conhecimento, na socialização e inclusão digital. No entanto, há vários fatores como, os preços elevados de itens necessários para a conexão, como computador e provedor de qualidade, que contribuem para essa não inclusão no meio digital, deixando grande parte da população sem acesso ou com dificuldades de acesso à *internet* (COSTA; BIANCHINI, 2008).

Como consequência da velocidade baixa da *internet*, o uso de aplicações necessárias para o ensino, como *Google Meet* e *Google Classroom*, se tornaram complicadas. Além do excesso a *apps* e plataformas que duplicaram o trabalho docente.

Escolher quais recursos seriam utilizados, quais as formas de comunicação empregadas, avaliar quanto tempo cada atividade levaria, definir os conteúdos abordados ou revisar o que já foi passado, foram as dificuldades que os professores perpassaram na hora de planejar as aulas remotas. Outro ponto importante foi o aumento de recursos e custos que o próprio professor teve de investir, como gastos com energia, *internet*, computador, mobiliário, celular entre outros (LUDOVICO *et al.*, 2020).

Essa é uma questão delicada que não pode ser deixada de lado, pois a síndrome do esgotamento profissional tem acometido muitos docentes devido à pressão causada pelos novos objetivos das instituições de ensino e o estresse provocado pelo uso excessivo de tecnologias (SILVA *et al.*, 2020).

Corroborando para piorar a situação, a falta de conhecimento para lidar com as TDICs, interferiu na elaboração de aulas e limitou as abordagens metodológicas. A Sala de Aula Invertida (SAI) foi a metodologia ativa que os educadores conseguiram empregar de forma hábil durante o ensino remoto, pois, permitiu a personalização das aulas baseadas nas necessidades apresentadas pelos alunos (BERGMANN; SAMS, 2019).

A metodologia ativa foi essencial durante esse período, uma vez que ela promove a autonomia do estudante através de estratégias de ensino que visam a resolução de problemas e situações reais. Assim, o estudante torna-se protagonista do próprio processo de ensino aprendizagem, assumindo a responsabilidade da construção do próprio conhecimento (FIALHO; MACHADO, 2017).

Mas existem diversas metodologias ativas que devem ser usadas conforme o objeto de conhecimento a ser aplicado, o público-alvo e as suas necessidades. Embora essas metodologias não precisem de recursos tecnológicos, a junção da tecnologia digital e metodologias ativas forma uma possibilidade promissora no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Desse modo, a fusão entre as metodologias ativas com as tecnologias digitais pode constituir muitas formas de ensinar e aprender (DAMO *et al.*, 2020).

Essa fonte potencialmente infinita de informações trouxe diferentes tipos de vantagens e problemas novos para o professor, que passou a ter a seu dispor uma fonte bastante diversificada de materiais de apoio e a possibilidade de construção de tarefas

pedagógicas mais sofisticadas e interessantes do que as tradicionalmente propostas pelos livros didáticos (RODRIGUES-JÚNIOR *et al.*, 2009).

A inexistência de cursos para aprender e aprimorar os conhecimentos tecnológicos, principalmente, os digitais, tornaram os professores despreparados para o ensino, ainda porque a educação deu um grande passo no emprego das TDICs, então, não existe chances de o ensino retroceder para a tradicionalidade de antes.

Agora, também é preciso focar na capacitação continuada de professores. Prepará-los adequadamente para usar as ferramentas e recursos digitais, bem como trazer para dentro de sala de aula as metodologias ativas (DAMO *et al.*, 2020).

Com relação a afetividade, esta foi enrijecida pelos meios virtuais, dificultando a interação entre educador e educando. A ausência da interação presencial entre professor e aluno tem grande impacto no processo de ensino aprendizagem e na avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades (SANTOS *et al.*, 2021).

Desse modo, pudemos perceber que o ato de educar envolve uma comunicação, na qual é possível estabelecer uma busca pela significação dos significados (FREIRE, 1977). Isso quer dizer que para o indivíduo aprender a se desenvolver, ele precisa se relacionar com o outro. Sendo esse “outro”, o docente, pois possui as condições necessárias para identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser superadas com o objetivo de promover o desenvolvimento do discente (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Diante dessas dificuldades, os docentes do colegiado de Letras ministraram suas disciplinas no período da pandemia. A *internet* e a falta de formação específica para área tecnológica se configuraram nos principais problemas que transformaram as aulas em momentos de estresse e descontentamento entre os seus interlocutores.

2.3 As inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no ensino remoto

Segundo Caldeira e Zaidan (2013, p. 16-17), “a prática pedagógica é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos, extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação”. Deste modo, a *práxis* pedagógica é compreendida como o resultado de um processo que se inicia na prática, baseada pela teoria e pelas experiências adquiridas pelo professor.

Como resultado da dialética entre teoria e prática alçadas no exercício do magistério, a *práxis* permite que a atividade pedagógica seja construída aos poucos através das interpretações das situações em que o docente se vê envolvido nas escolas e salas de aula e do resultado das decisões que assume (SANTOMÉ, 1991).

E, como prática social complexa, que se sucede em diferentes espaços/tempos de uma instituição de ensino, no cotidiano de professores e alunos e, especialmente, na sala de aula, como afirma Caldeira e Zaidan (2013), deve ser trabalhada conforme as necessidades advindas dessas relações, principalmente, da dinâmica entre professor-aluno-conhecimento.

Nesta perspectiva, com o olhar voltado para as transformações sucedidas pela tecnologia, em especial a digital, a educação vive um novo momento de adaptação. A resistência contra o progresso modernista tecnológico foi deixada de lado por causa da pandemia do Coronavírus, que trouxe a necessidade de reinventar e trazer o meio digital para o ensino.

Como afirma Guerra *et al.* (2021), a pandemia do COVID-19 proporcionou reflexões que influenciaram nossa forma de viver, mudaram o comportamento, os hábitos e costumes da humanidade. Na educação, essas mudanças afetaram profundamente a vida da comunidade escolar como um todo através do isolamento social, influenciando diretamente nas relações afetivas que acontecem no âmbito educacional. Nesse viés, a tecnologia é uma ferramenta que proporcionou alternativas pedagógicas para atividades de ensino remotas.

Assim, o modelo de aula remota, adotando tendências pertencentes ao ensino à distância, no entanto, sobre o aspecto de ser *online*, ou seja, aulas regidas em tempo real, passa a ser utilizada em caráter emergencial (GUERRA *et al.*, 2021). Segundo Arruda (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se caracteriza pela interação entre docente e discente através de plataformas *online*, na qual ambos estão simultaneamente presentes, no qual, também pode ser disponibilizado materiais didáticos, como vídeos e outros arquivos.

O ERE passou a ser a opção mais segura para evitar o contágio nas instituições educacionais, vindo como forma de suprir a necessidade ocasionada pela migração do ensino presencial para o ensino remoto, para dar continuidade as atividades escolares e acadêmicas (SAMPAIO *et al.*, 2022).

Nesse sentido, diferentes metodologias foram usadas para atender as novas demandas da comunidade escolar, sobretudo, as metodologias ativas que, segundo Moran (2018), dão ênfase ao protagonismo do aluno, ao seu envolvimento participativo e reflexivo em todas as etapas do processo de ensino. Além disso, são estratégias empregadas de forma flexível, interligada e híbrida. Essa junção de flexibilidade e protagonismo traz contribuições importantes para a construção de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

A Sala de Aula Invertida (SAI) foi a principal metodologia utilizada no curso de Letras do CEST, porque permite que o docente disponibilize antecipadamente o material de suas aulas via dispositivos *online* para ganhar mais tempo na realização das atividades (EVANGELISTA; SALES, 2018).

O que também cooperou por causa do serviço lento de *internet* que tanto docente como discente dispunham, facilitando o envio de textos, apostilas e documentos relacionados a aula que ainda seria ministrada, objetivando uma dinâmica maior nos debates e garantindo tempo para sanar as dúvidas advindas do objeto de conhecimento. Além disso, corroborava com as regras de distanciamento social impostas pela pandemia.

A SAI foi aplicada através do *WhatsApp*, *Zoom Meetings*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA e alguns serviços oferecidos pela *Google*, como *Meet*, *Classroom*, *Drive* e o próprio *e-mail* institucional da UEA criado por meio da empresa. Porém, a ferramenta digital mais utilizada foi o *WhatsApp*, porque permitiu uma participação mais ativa dos discentes durante as aulas realizadas de forma síncrona.

Conforme afirmam Mendonça e Gruber (2019), as ferramentas digitais como *chats* e videoconferências oportunizam estudos feitos de forma síncrona, em que tanto aluno como professor podem interagir em tempo real apesar da distância social.

Assim, a videoconferência, “forma de comunicação remota, bidirecional, que permite transmissão sincronizada de áudio, vídeo e dados em tempo real” (GARCIA *et al.*, p. 11, 2013), trouxe uma dinâmica nova de interação virtual entre os seus interlocutores. Sendo uma condição de estar presencial de forma *online* ao mesmo tempo. E, de todas as tecnologias usadas é a que mais se aproxima da habitual situação de sala de aula (CRUZ; BARCIA, 2000).

Os *chats* foram essenciais para troca de material didático e debates permitindo uma interação mais efetiva entre os seus usuários. O *WhatsApp* foi a aplicação de *chat* mais empregada graças a portabilidade em aparelhos móveis, gratuidade dos serviços e a simplicidade que a interface oferece (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Além disso, permite comunicação síncrona e assíncrona entre o professor e aluno, podendo, cada qual, acessar o conteúdo da aula a hora que desejar.

Os recursos digitais como *Google Classroom*, *Drive* e o *e-mail* institucional da UEA foram serviços usados para envio de documentos, vídeos, livros e outros arquivos avaliados como pesados demais para *download* em outros *softwares*. O *e-mail* institucional, em específico, foi considerado o serviço de caráter oficial para emissão de provas e atividades realizadas pelos acadêmicos.

Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UEA, que é considerada uma plataforma *Moodle* que oferece vários recursos para o planejamento de atividades referentes a disciplina, os professores e alunos experienciaram um ambiente educativo preparado para aulas *online*, no qual os materiais didáticos estavam presentes nas salas virtuais e as avaliações e demais atividades acadêmicas podiam ser realizadas de forma individual e grupal em tempo real. No entanto, não conseguiu atender às necessidades advindas da região por causa da *internet* de baixa qualidade.

Logo, a SAI, o AVA, as videoconferências, os *chats* e os serviços de envio de materiais didáticos, se configuraram nas inovações aplicadas na *práxis* pedagógica no curso de Letras do CEST. Usados de forma conjunta, possibilitaram que o ERE prosseguisse da melhor maneira possível durante o ápice da pandemia.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho de pesquisa se utilizou do método de pesquisa qualitativo que “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico, etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

Assim, segundo Chizzotti (2010, p. 89) “a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis [...]”.

De início fora realizado o levantamento bibliográfico que “é um apanhado geral sobre os principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, abordados anteriormente por outros pesquisadores para a obtenção de dados da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 80).

Além disso, foi realizada a pesquisa de campo para a obtenção de informações concretas e atuais, pois, “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

O questionário foi à técnica utilizada para recolha de dados, pois ele “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Além disso, é caracterizado como “um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema de pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente [...]” (CHIZZOTTI, 2010, p. 55).

Nesse sentido, o questionário constituiu-se por duas (02) perguntas fechadas e três (03) perguntas abertas, totalizando cinco (05) perguntas que foram aplicados a seis (06) acadêmicos, sendo dois (02) acadêmicos do 3º, 4º e 8º período do curso de Letras, dos quais, quatro (04) eram mulheres e dois (02) eram homens e, a seis (06) professores, sendo cinco (05) mulheres e um (01) homem que ministram aula no colegiado. Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma: acadêmico (A), (B), (C), (D), (E), (F), bem como o professor (A), (B), (C), (D), (E), (F), empregando o respeito ético aos investigados.

Os dados dos questionários foram organizados por meio de tabelas e analisados de forma descritiva, para melhor entendimento dos principais fatos do fenômeno pesquisado.

O local de abrangência desta pesquisa transcorreu-se no Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST/UEA, localizado na Estrada do Bexiga, no bairro de Jerusalém, na cidade de Tefé-AM, cujos sujeitos investigados foram os acadêmicos e professores do curso de Letras.

4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de analisar de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica estão contribuindo para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST no período da pandemia, que se buscou realizar uma pesquisa de campo para obtenção de dados através do questionário.

Foram elaborados dois questionários, um específico para alunos e outro específico para professores. Cada qual constituiu-se por 05 perguntas, 02 fechadas e 03 abertas, que foram aplicadas a 06 acadêmicos, compreendendo 02 acadêmicos do 3º, 4º e 8º período e, a 06 professores que ministram aula no colegiado. Os sujeitos da pesquisa foram identificados como acadêmico **A**, **B**, **C**, **D**, **E**, **F**, bem como professor **A**, **B**, **C**, **D**, **E**, **F**, empregando o respeito ético aos investigados.

A primeira questão buscou saber os aspectos positivos e negativos na formação inicial no cenário pandêmico causado pelo COVID-19. Sobre os aspectos positivos, os acadêmicos **D**, **E** e **F**, relataram que graças a pandemia a educação tomou um rumo mais certo em relação as inovações na *práxis* pedagógica, pois, a *práxis* permite que a atividade pedagógica seja construída aos poucos através das interpretações das situações vividas (SANTOMÉ, 1991).

O acadêmico **A** citou a flexibilidade dos professores no que se refere a acessibilidade à *internet* e, **B** mencionou o conforto de estudar em casa, sem gastos com alimentação e locomoção. O acadêmico **D**, destacou que as aulas remotas contribuíram para o cuidado com a saúde física, no entanto, como ponto negativo, a saúde mental foi comprometida, assim como também declarou **C**. Conforme afirmam Galvão e Saviani (2021), as condições mínimas para o ensino remoto não foram preenchidas causando prejuízos na saúde mental e física também.

Além disso, nas aulas remotas os alunos apresentaram falta de compromisso e interação, segundo **A** e **B**. Talvez a dificuldade para entender o conteúdo, de acordo com **C** e **E**, a insuficiência de estratégias de orientação e ensino para melhorar a assistência aos universitários durante as aulas remotas, alegadas pelo acadêmico **F**, o excesso de trabalho e o período letivo atrasado segundo **C**, a conexão lenta e a recente autonomia dos alunos, tenham provocado esses efeitos. Galvão e Saviani (2021), ponderam que no ensino remoto, ficamos com pouco ensino e pouca aprendizagem, em contrapartida, temos muitas tarefas. Os alunos supostamente viram autônomos, assoberbados com múltiplas tarefas.

A segunda questão tratou de desvendar os maiores desafios que os acadêmicos enfrentaram em sua formação inicial durante as aulas remotas. Os acadêmicos **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, revelaram que a *internet* de baixa qualidade foi o principal desafio para acompanhar as aulas, baixar documentos e materiais didáticos, também prejudicou o acesso aos *sites* e *apps* utilizados. Ademais, **E** salientou que nem todos os universitários dispunham de meios

tecnológicos adequados para estudos, como computador de mesa ou *notebook*. Assim, a maioria dos estudantes não puderam arcar com as despesas causadas pelo acesso à *internet*, uma vez que a parte estrutural, operacional e econômica, exigem um preparo financeiro apropriado (SI VA *et al.*, 2020).

Ainda por cima, a falta de um ambiente propício para estudos foi mencionada pelos acadêmicos **A** e **E**. Segundo Silva *et al.* (2020), isso causa dispersão de atenção já que a maioria dos estudantes não possuía um espaço ideal para realizar estudos.

A terceira questão discorreu sobre a existência de inovações na *práxis* pedagógica no curso para melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Os acadêmicos **A**, **B**, **D**, **E** e **F**, destacaram o uso de aplicativos e *sites* como a principal inovação na prática docente. Porém, **C** afirmou que não houve inovações na prática pedagógica, dado que os professores apenas adaptaram à aula para o meio virtual.

Já a quarta questão dizia respeito às ferramentas midiáticas que mais colaboraram para aprendizagem dos universitários. Os acadêmicos **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, confirmaram que o *Google Meet*, *Google Classroom* e o *WhatsApp*, foram os meios digitais que mais cooperaram no seu ensino. Isto, talvez, se deva ao fato de as ferramentas digitais como *chats* e videoconferências oportunizarem aulas síncronas, em que, tanto aluno quanto professor interagem em tempo real à distância (MENDONÇA; GRUBER, 2019).

A quinta questão versou sobre os recursos que a UEA ofereceu para facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Os acadêmicos **A** e **B**, informaram que a universidade não ofereceu nenhum tipo de recurso para lhes auxiliar durante o ensino remoto. Já **C**, **D**, **E** e **F**, responderam que a UEA ofertou *chips* com *internet*.

Com relação ao corpo docente, a primeira questão averiguou o grau de satisfação do docente no que concerne o uso de tecnologias durante o ensino remoto. Os professores **C**, **E** e **F**, relataram que se encontravam muito satisfeitos com o uso de aparatos tecnológicos no ensino remoto, por causa da importância da modernização na educação e, que sem o conhecimento técnico e científico seria impossível manter as relações educacionais no período pandêmico.

Porém, a conexão lenta e a carência de recursos tecnológicos por parte dos discentes, foram grandes empecilhos para ministração das disciplinas, como informaram os professores **A**, **B** e **C**, cujo grau de satisfação de **A** era baixo e de **B** e **D** era mediano. **B** relata ainda que compreendeu que o ensino remoto foi a única maneira encontrada para dar prosseguimento aos estudos sem expor a comunidade acadêmica ao vírus do COVID-19, no entanto, nem professor e muito menos alunos estavam preparados para essa modalidade de ensino.

A questão número dois procurou saber se a UEA, durante o período pandêmico, ofertou cursos de formação continuada voltados para tecnologias aplicadas no ensino remoto. Os professores **A**, **B**, **C**, **D** e **E** afirmaram que a universidade ofereceu apenas um curso de curta duração em duas partes, nas quais, a primeira fase tratou de ensinar os recursos

do sistema AVA UEA e a segunda abordou as ferramentas para gravação de aulas, como o *OBStudio* e *Audacity*.

O professor **C**, ressaltou que a UEA não foi a única universidade a disponibilizar cursos da área de tecnologia na educação, outras instituições também ofertaram cursos que cada educador poderia buscar de forma autônoma. Ademais, **F** informou que não recebeu nenhum curso preparatório da UEA, pois, começou a lecionar recentemente na instituição.

A terceira questão versou sobre as inovações aplicadas na *práxis* pedagógica na elaboração das aulas remotas. Os professores **A**, **C**, **D**, **E** e **F**, declararam que houve aprendizados com relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas, contribuindo para que as aulas continuassem no período pandêmico, como mencionou **D**, mantendo o mínimo contato com o aluno, como afirmou **E**.

Ainda sobre a terceira questão, **F** relatou que durante o período pandêmico, mais uma vez, a classe educadora foi desafiada a repensar sua prática. Apesar das dificuldades iniciais, as tecnologias digitais enriqueceram seu trabalho. No entanto, ressaltou que as tecnologias devem ser empregadas de forma correta em cada situação para se ter o efeito desejado. **C** aludiu sobre esse ponto, informando que foi preciso realizar trocas de metodologias e aplicações para encontrar a que melhor correspondia com a realidade dos alunos.

Isto é concomitante com os estudos sobre a *práxis* pedagógica realizados por Caldeira e Zaidan (2013), que a consideram como uma prática social complexa. Neste sentido, deve ser trabalhada conforme as necessidades advindas da dinâmica professor-aluno-conhecimento.

O professor **B** frisou a baixa qualidade de *internet* como ponto primordial para aprimoração da capacidade de sintetizar conteúdos, uma vez que os alunos não conseguiam fazer *download* de documentos pesados, como vídeos longos e material bibliográfico. Também salientou que o ensino remoto colaborou para o desenvolvimento da autonomia do acadêmico com relação ao processo de aprendizagem, dado que ele não tinha acesso presencial do professor.

A quarta questão buscou saber quais os recursos midiáticos que mais colaboraram para ministração de aula remotas. Os professores **A**, **B**, **C**, **D**, **E** e **F**, afirmaram de forma geral que o *Google Meet*, *Classroom*, *Zoom Meetings*, AVA UEA e *WhatsApp*, foram os principais meios de comunicação digital usados para a ministração de aula no ensino remoto.

A quinta questão verificou quais recursos que a UEA disponibilizou para o desenvolvimento de aulas *online*. Os professores **A**, **B**, **C** e **D**, declararam que a UEA disponibilizou curso de formação e, **D**, ressaltou que a universidade também concedeu *chip* com *internet*. Já **E** e **F**, informaram que a UEA não ofereceu nenhum recurso para o desenvolvimento das aulas *online*.

Assim sendo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa os objetivos específicos e as questões norteadoras do estudo foram respondidas através do recolhimento e análise dos dados apresentados nos questionários dirigidos a professores e alunos. Em relação aos alunos, os desafios perpassados durante o ensino remoto foram identificados através das duas primeiras perguntas e, no que diz respeito ao corpo docente, as duas primeiras perguntas do questionário também averiguaram as dificuldades que enfrentaram na hora de ministrar aulas.

Inesperadamente ocorreu uma divergência de ideias concernente ao quarto objetivo específico que buscou evidenciar as contribuições das inovações aplicadas na *práxis* pedagógica durante o ER tanto para discentes como docentes. Precisamente, dois acadêmicos negaram ter ocorrido nesse período inovações na prática pedagógica. Alegaram apenas adaptação da aula para o ambiente virtual, no qual os professores ainda encontraram problemas na hora de adaptar o ensino através das tecnologias. No que se refere ao corpo docente, foi evidenciado aprendizados com relação ao uso de recursos tecnológicos nas aulas e aprimoração da capacidade de sintetizar conteúdos.

Nesta perspectiva, tendo em mente a realização dos estudos teóricos e os resultados obtidos através do questionário destinado a acadêmicos e professores, foi possível verificar o que da parte teórica foi posto em prática pela instituição e corpo docente, com relação as novas exigências da BNCC e PCNs, para a formação inicial docente voltada para o século XXI e analisar os efeitos que a pandemia causou nessa formação.

Segundo a pesquisa, a formação inicial necessária para preparar o docente para o século XXI, exige não só o domínio do conteúdo, como capacidade de saber se reinventar, dinamicidade, criatividade, com função principal de desenvolver o pensamento crítico do aluno e formação afetiva para criar um ambiente favorável para aprendizagem. Além disso, o docente deve ter autoestima, compreensão de si e do outro nas relações sociais. Isto demanda uma contínua reflexão crítica, que permita a prática ética do eu na relação consigo mesmo e com o outro (LOSS, 2017).

O docente precisa saber equilibrar a formação pessoal e profissional com intuito de desenvolver competências e fatores pessoais capazes de contribuir com um ensino que leve o aluno a pensar, refletir, formar conceitos e aplicá-los na realidade (CUNHA, 2009). Para que isso ocorra, os cursos de formação precisam ser voltados para a construção de profissionais capazes de buscar mecanismos para transcender a visão centrada na racionalidade instrumental (LINHARES *et al.*, 2002).

Os resultados obtidos por meio do questionário sobre os desafios enfrentados na formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras em tempos de pandemia, mostraram que os alunos aprovaram o fato da pandemia ter ocasionado uma evolução mais rápida na inserção das tecnologias digitais na educação. O ER nessa época difícil garantiu o cuidado com saúde, além do conforto e economia nos gastos com alimentação e locomoção.

Entretanto, a baixa qualidade da *internet* foi o principal desafio enfrentado, pois, ela

era a ferramenta primordial para acessar as aulas, participar por meio de mensagens e áudios, baixar documentos, realizar e enviar avaliações e atividades. O que muitas vezes era impossível devido a péssima qualidade no serviço de banda larga na cidade de Tefé. Apesar da UEA ter fornecido *chip* com *internet* para acadêmicos que mais precisavam, tal ação não foi considerada um sucesso em si, visto que era necessário se encontrar em Tefé e não nas comunidades adjacentes para que o *chip* funcionasse. Graças a isso muitos alunos tiveram que se deslocar para a cidade com o intuito de participar das aulas.

A adaptação à nova forma de ensino, o excesso de tarefas a serem cumpridas e as dificuldades para entender o conteúdo sem a presença do docente, também se configuraram como desafios confrontados pelos acadêmicos

Por outro lado, os dados da pesquisa mostraram também as dificuldades que perpassaram os professores do curso na realização das aulas remotas. O grau de satisfação com a nova realidade digital ficou no meio termo entre contentamento e descontentamento, isto porque os professores aprovaram o uso de conhecimentos técnicos e científicos na ministração das disciplinas. Mas, o problema da conexão lenta e falta de equipamento adequado por parte do corpo discente, resultou na principal dificuldade enfrentada por eles.

Apesar disso, os docentes adquiriram vários conhecimentos do ramo tecnológico que contribuíram para aperfeiçoar suas *práxis* pedagógicas. Desde utilizar *apps* e *sites* para elaboração de conteúdo à sintetização de material didático, uma vez que a aula teve que ser pensada para atuação de um aluno protagonista que busca por si só, respostas para seus questionamentos.

As inovações aplicadas na *práxis* pedagógica durante o ensino remoto se resumiram na SAI, empregada por meio de aplicativos e *sites*, como o *WhatsApp* e *Google Meet*, que foram reconhecidos pelos docentes e discentes, como melhores *softwares* para o ensino remoto na cidade de Tefé. O impacto explosivo dessas inovações na formação inicial dos acadêmicos do colegiado de Letras se concentrou num protagonismo mais ativo do aluno e no aprendizado do uso de ferramentas midiáticas no ensino.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou de que maneira as inovações na *práxis* pedagógica contribuíram para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia, com aportes teóricos e de campo requisitados através de questionário para obter dados consistentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos acadêmicos e professores durante o Ensino Remoto.

De modo geral, os resultados da pesquisa bibliográfica apontaram uma formação docente para o século XXI que exige domínio de conteúdo, capacidade de saber se reinventar, dinamicidade, criatividade e formação afetiva para criar um ambiente favorável para aprendizagem.

Enquanto que os dados do campo recolhidos e analisados mostraram a realidade que foi vivenciada pelos alunos e professores do colegiado de Letras. Os dados identificaram como principais problemas a conexão lenta, falta de recursos tecnológicos e ambiente inadequado para estudos por parte do corpo discente, como sendo os maiores desafios enfrentados no ER tanto pelos professores como pelos alunos.

Quanto às inovações na *práxis* pedagógica, as informações recolhidas se mostraram surpreendentes devido ao fato de haver discordância entre acadêmicos com relação a existência de inovações na forma de ensinar dos professores. Um dos seis investigados afirmou não ter ocorrido nenhum tipo de inovação, apenas adaptação das aulas para o meio virtual. O que levanta certos questionamentos para futuras pesquisas. No que tange aos professores, estes afirmaram terem aprendido a usar recursos tecnológicos nas aulas e aperfeiçoado habilidades para resumir assuntos complexos.

Em síntese, o estudo demonstrou que os problemas de ordem estrutural afetaram a sociointeração presente no processo de ensino aprendizagem entre alunos e professores do colegiado de Letras. Tendo como principal destaque a falta de aparatos tecnológicos, como *internet*, dispositivos eletrônicos e ambiente inadequado por parte do discente, como fatores base que dificultaram as aulas remotas.

O que pôde ser observado foi que as inovações que ocorreram na *práxis* pedagógica, impostas pela pandemia, trouxeram, apesar dos desafios, aprendizados e experiências relacionados ao uso do meio digital na educação, tanto para professores como alunos. Agora, basta que cada sujeito envolvido nesse processo de ensino aprendizado continue sua formação tecnológica e busque os conhecimentos que indubitavelmente não foram edificados durante o ER

Cabe, também, a esta instituição de ensino, campo desta pesquisa, aportar estratégias que melhorem o ensino na modalidade *online*, conforme a demanda apresentada pela comunidade acadêmica, sem esquecer dos cursos de formação continuada direcionada aos seus docentes, visto que a educação deu um grande passo com relação ao uso das TDICs, logo, não pode retroceder aos antigos paradigmas.

Portanto, esta pesquisa conseguiu atingir todos os objetivos propostos de analisar as formas como as novas práticas pedagógicas contribuíram para a formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras da UEA/CEST em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. **Educação Remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19.** In: Revista de Educação à Distância, v.7, n.1, p. 257-275, 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de Junho de 2022.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. In: Paidéia r. do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 10 n.14 p. 15-32, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Paulo da; BIANCHINI, David. **Caracterização da demanda futura de usuário da internet no Brasil: uma contribuição para o desenvolvimento de políticas governamentais de inclusão digital e acesso à internet**. In: Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, v.5, n.1, 2008.

CUNHA, Maria José dos Santos. **Formação de professores: Um desafio para o século XXI**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CRUZ, D. M.; BARCIA, R. M. **Educação a distância por videoconferência**. In: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABTE), Rio de Janeiro, v.29, n.150/151, p. 3 -10, 2000.

DAMO, Cleides Maria; JUNIOR, Odilon da Fonseca; SILVA, Leonardo da. **Metodologias ativas e tecnologias digitais no contexto da pandemia: uma revisão sistemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção de Pós-graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), 2020.

EVANGELISTA, Átilla Mendes; SALES, Gilvandenys Leite. **A sala de aula invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará**. In: Experiências em Ensino de Ciências (EENCI), v. 13, nº 5, 2018.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira; MACHADO, Andreia de Bem. **Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori, Piaget**. In: MACHADO, Andreia de Bem et al. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. – Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRIZON, Vanessa. et. al. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC), p. 10191-10205, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto.** In: REVISTA - UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, Nº 67, Rio de Janeiro de 2021.

GARCIA, P. S.; MALACARNE, V.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **O uso da videoconferência na educação, um estudo de caso com professores da educação básica.** In: Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, .21, n.2, p. 10-33, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino.** In: TIBALI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: Escrita, leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GUERRA, Geruza C.; ALVES, Josimar A.; NASCIMENTO, Roberta B. O.; RENOVATO, Rosângela R.; VIEIRA, Sebastião da S. **Educação em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades através do WhatsApp no ensino remoto.** In: Revista Docência e Ciberultura, Rio de Janeiro, v.5, n.4, p. 273, 2021.

LARANJEIRAS, Ana Letícia C. *et al.* **O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano.** Cadernos de graduação: ciências biológicas e de saúde Unit., Alagoas, v. 6, nº 3, p. 166-176, 2021.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. **Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.721 -737, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares *et al.* **Formação de professores: Uma crítica à razão e à política hegemônica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores/educadores: (auto) formação pessoal, social e profissional (entrevista com Antônio Nóvoa - março de 2015).** Curitiba: CRV, 2017.

LUDOVICO, Francieli M. *et al.* **COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação.** In: Interfaces Científicas - Educação, v. 10, 2020.

MALLOY-DINIZ, Leandro, *et al.* **Saúde mental na pandemia de COVID-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento.** Debates em psiquiatria - ahead em print, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, I. T. M.; GRUBER, C. **Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes.** In: Informática na educação: teoria e prática. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 159-174, 2019.

MORAN, José Manuel *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

OLIVEIRA, A. A. D.; LUCENA, S.; SANTOS JÚNIOR, G. P. **A web 2.0 e os softwares sociais: outros espaços tempos multirreferências de formação na iniciação à docência**. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons* [online]. Salvador, Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, p. 257-274, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião *et al.* **Internet & ensino: novos tempos, outros desafios**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SANTOS, Dayane Rodrigues dos *et al.* **Desafios enfrentados pelos professores no cenário pandêmico e no pós pandemia: professores e os desafios encontrados em tempo de pandemia**. In: Research, Society and Development, v.10, n.15, 2021.

SANTOMÉ TORRES, J. **Sociedad, cultura y educación**. Madri: Morata, 1991.

SAMPAIO, T.; LEVINO, N. A.; BITTENCOURT, I. M.; MONTE, M. **Ensino Remoto Emergencial na pandemia: uma análise a partir da revisão bibliométrica de literatura**. In: Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada (RICA), *online first*, v.6, 2022.

SILVA, Ana C. O.; SOUSA, S. de Araújo; MENEZES, Jones B. F. de. **O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, Andrey Ferreira *et al.* **Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: *Physis*, v. 30, nº 2, 2020.

SILVA, Edina G. M.; MORAES, Dirce A. F. **O uso pedagógico das TDIC no processo de ensino e aprendizagem: caminhos, limites e possibilidades**. In: Paraná: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Paraná Governo do Estado, 2014.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. In: VII Congresso Nacional de Educação, Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas (CEMEP) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2021.

INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Data de submissão: 09/01/2023

Data de aceite: 01/02/2023

Camile Mohana de Carvalho Conte

Secretária de Educação do Distrito Federal - SEEDF, Universidade de Brasília – UnB
<http://lattes.cnpq.br/1020517407414213>

RESUMO: A educação de jovens e adultos (eja) é uma modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação básica regular na idade apropriada. O objetivo desse trabalho, que é um recorte de uma dissertação de mestrado, foi relatar a experiência de uma professora de ciências na elaboração e realização uma proposta didática com atividades de ciências relacionadas ao cotidiano doméstico dos estudantes da eja, no contexto de distanciamento social devido à pandemia de covid-19. A metodologia foi qualitativa e participaram das atividades 25 alunos da oitava etapa do segundo segmento da eja de uma escola pública do distrito federal que estavam no ensino remoto emergencial. Os resultados obtidos, após a realização da proposta, foram elencados em três categorias de análise, utilizando a análise de conteúdo: - “os experimentos nas aulas remotas” que abordou o desenvolvimento

de experimentos no contexto remoto; - “estimulando a autonomia e a criatividade” que demonstrou o posicionamento dos estudantes frente às atividades e - “vínculo afetivo”. Às estratégias da professora para aproximar o grupo de estudantes. A estratégia pedagógica utilizada pela professora foi a formação de grupos de mensagens no whatsapp, para manter o diálogo e acompanhar a realização de atividades. Os estudantes demonstraram engajamento, autonomia e dedicação, com participações efetivas que evidenciaram também a apropriação de conhecimentos científicos relativos ao conteúdo que estava sendo abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências, ensino remoto emergencial, educação de jovens e adultos, experimentação.

PEDAGOGICAL INTERACTIONS IN PANDEMIC TIMES: AN EXPERIENCE WITH TEACHING YOUNG AND ADULTS PEOPLE

ABSTRACT: Youth and adult education (eja) is a type of education aimed at young people, adults and the elderly who did not have access to regular basic education at the appropriate age. The objective of this

work, which is an excerpt from a master's thesis, was to report the experience of a science teacher in the elaboration and realization of a didactic proposal with science activities related to the daily life of eja students, in the context of social distance due to the covid-19 pandemic. The methodology was qualitative and 25 students from the eighth stage of the second segment of eja from a public school in the federal district who were in remote emergency education participated in the activities. The results obtained, after the proposal was made, were listed in three categories of analysis, using content analysis: - "the experiments in remote classes" which approached the development of experiments in the remote context; - "stimulating autonomy and creativity" and - affective bonding. The pedagogical strategy used by the teacher was the formation of groups of messages on whatsapp, to maintain dialogue and monitor the performance of activities. The students demonstrated engagement, autonomy and dedication, with effective participation that also showed the appropriation of scientific knowledge related to the content that was being approached.

KEYWORDS: Science teaching, emergency remote education, youth and adult education, experimentation.

INTRODUÇÃO

O mundo se deparou com a disseminação da covid-19 que exigiu o distanciamento social como uma das maneiras de se evitar o contágio. Nesse cenário, as aulas foram suspensas e o ensino remoto emergencial teve início, colocando os professores em situações desafiadoras para promoverem as interações pedagógicas. Frente essa situação, a educação de jovens e adultos (EJA) encontrou-se em contexto de fragilidade ainda maior, posto que já apresentava situações de abandono escolar que são inerentes as dificuldade dos sujeitos que cursam a EJA, tais como: dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho ou com os cuidados da família (MERAZZI & OAIGEN, 2017).

A partir dessa realidade, como promover o engajamento dos sujeitos da EJA nesse contexto? Quais interações pedagógicas poderiam favorecer os processos de ensino e aprendizagem para esses estudantes no ensino remoto emergencial? Em relação a esse último questionamento, as redes sociais têm promovido o engajamento e o aprendizado cooperativo dos estudantes (SANTOS & LEITE, 2020). Portanto, foi realizada a adequação de uma proposta de ensino com atividades para as aulas de ciências que estivessem vinculadas à realidade dos estudantes da EJA. As atividades versavam sobre a produção e utilização de sabão e surgiram das demandas dos estudantes. Os resultados descritos aqui compõem um recorte de uma pesquisa realizada em uma dissertação de mestrado.

DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO

Participaram 25 estudantes da EJA de uma escola pública do distrito federal e devido às dificuldades de acesso às ferramentas digitais para assistirem as aulas on-line, foram elaboradas, impressas e entregues 7 apostilas para os estudantes. Esse material continha textos, indicação de vídeos disponíveis no youtube e questionamentos que deveriam ser

respondidos pelos estudantes e devolvidos na escola, a cada 15 dias. Cada apostila trazia um tema:

- 1- Apresentação do projeto de “ciências naturais sabão nosso de cada dia” que explicou a metodologia e estratégias de ensino que embasaram as atividades propostas;
- 2- “ciência no dia a dia” que abordou, no contexto da pandemia da covid-19, a importância sanitária de lavar as mãos e dos hábitos de higiene.
- 3- “história do sabão” que apresentou os contextos sociais e culturais envolvidos na história da produção do sabão e seu uso pela humanidade;
- 4- “como o sabão limpa?” Explicou os conceitos científicos envolvidos nos processos químicos e físicos que permitem que sabão seja um agente que promova a limpeza das superfícies, assim como, a reação de saponificação;
- 5- “todo metal afunda”? Consistiu de um experimento sobre tensão superficial, onde um clipe de metal é suspenso na superfície da água e que afunda com a adição de uma gota de detergente;
- 6- “tipos de sabão e seus componentes” que discutiu a diferente composição química desses produtos, focando também nos aspectos ambientais;
- 7- “produção de sabão na garrafa pet” foi outra proposta de experimento que focou na reação de saponificação; 8- “rótulos para o sabão produzido” propondo a realização de um rótulo com as características do sabão que foi produzido na garrafa pet.

No entanto, o diferencial dessa proposta foi a estratégia pedagógica utilizada pela professora de formação de um grupo de mensagens no whatsapp, com os 25 estudantes, para manter o vínculo pedagógico, o diálogo e acompanhar a realização de atividades. Nessa rede social foram propostos “fóruns de conversas” sobre cada um dos tópicos que estavam sendo desenvolvidos, onde os estudantes podiam escrever suas dúvidas, apontamentos sobre os conteúdos e postar fotos ou vídeos dos experimentos realizados. Após a entrega de cada apostila para os estudantes a professora já escrevia uma mensagem para a criação de um “fórum”, onde inicialmente eram reforçados os informes e orientações que já estavam disponíveis no material impresso. Todos os dias, ao final da tarde, a professora respondia às mensagens, estimulava a participação dos estudantes e ficava a disposição para quaisquer novas dúvidas sobre os conteúdos ou procedimentos para a realização das atividades.

RESULTADOS

O perfil dos estudantes que participaram dessa pesquisa, em geral, são adultos, com filhos e chefes de família que precisam conciliar a rotina de trabalho e de casa com a escola. A maioria tem renda familiar de até dois salários mínimos e muitos perderam seus empregos devido à pandemia. A trajetória escolar desses estudantes foi marcada pelo

insucesso, exclusão e fracasso escolar, o que está de acordo com outras pesquisas sobre o perfil desses sujeitos, bem como, a relação desse perfil com a insegurança e a baixa autoestima dos estudantes (MERAZZI & OAIGEN, 2007).

A partir da análise dos resultados foram identificadas três categorias

- “os experimentos nas aulas remotas”: experimentos pedagógicos que foram realizados pelos estudantes no ensino remoto e as discussões resultantes dessas atividades que proporcionaram a apropriação dos conteúdos científicos
- estimulando a autonomia e a criatividade: momentos nos quais os estudantes demonstraram capacidade para resolverem as situações problemas que surgiam decorrente das atividades propostas pela professora para o ensino dos conteúdos.
- vínculo afetivo: situações que foram proporcionadas pela docente para estimular o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A primeira categoria elencada nessa pesquisa “os experimentos nas aulas remotas”, contou com a realização de dois experimentos e a participação dos estudantes nessa atividade foi surpreendente. A maioria deles realizou o experimento e postaram fotos, vídeos e relatos de áudio no grupo mostrando como realizaram a atividade e a explicação para os fenômenos observados e a partir dessas demonstrações dos estudantes foi possível perceber evidências que ocorreu a apropriação dos conteúdos científicos relativos a partir. Houve também mensagens com trocas de elogios e incentivos entre os estudantes. As atividades experimentais quando planejadas com base na realidade do grupo, favorecendo o diálogo e usando situações trazidas pelas inquietações dos próprios estudantes, podem correlacionar o conhecimento científico com as situações do dia a dia (SILVA, MACHADO & TUNES, 2010).

“estimulando a autonomia e a criatividade” foi a segunda categoria e para FREIRE (1996) a autonomia se baseia em experiências que estimulam a decisão com responsabilidade e que são desenvolvidas com liberdade. Portanto, a autonomia intelectual que vislumbra a liberdade criativa como condição para pensar, produzir ideias, conceitos e pontos de vista diferentes. Esses aspectos foram demonstrados em vários momentos e citamos a produção de rótulos que exigiu a busca por informações e a criatividade para elaborarem um nome para o sabão produzido e a criação de uma imagem (logotipo) para sua marca do sabão. Em outro momento, o companheiro de uma das alunas produziu uma espécie de bateadeira com sucatas, para facilitar a produção de sabão em maior escala e ser uma fonte de renda para a família. Santos e Leite (2020) discutem que o uso de redes sociais no ensino de ciências tem favorecido a autonomia dos estudantes, posto que contribuem “para o engajamento nas atividades e a melhoria das habilidades de comunicação e negociação dos alunos.” (p.12).

A última categoria, “vínculo afetivo”, evidenciou que a estratégia pedagógica

utilizada pela professora foi efetiva ao promover a interação entre os sujeitos envolvidos na ação pedagógica, posto que nos grupos de mensagem ocorreram trocas de recados carinhosos, fotos e até de receitas culinárias. De acordo com Santos e Leite (2020, p. 8) “as redes sociais virtuais podem contribuir para a criação de espaços em que a inteligência coletiva seja acessada através de questionamentos, dicas e respostas dados pelos alunos nesses ambientes”. Os autores também comentam sobre a importância de um indivíduo para fomentar e estimular a participação coletiva nesses espaços que podem possibilitar a interação, relação ou laços sociais. Portanto, quando há um estabelecimento de laços os participantes têm uma sensação de pertencimento ao grupo, “contribuindo assim para a construção do sujeito e sua forma de interação com o meio” (SANTOS & LEITE, 2020, p. 4). Esse vínculo entre professor aluno na eja se torna importante, pois o aluno se sente acolhido e motivado a continuar seu processo educativo e o professor se sente valorizado ao receber o carinho dos alunos (MERAZZI & OAIGEN, 2007).

CONCLUSÕES

Educar é ir além de reunir pessoas numa sala de aula e transmitir um conteúdo pronto. O professor precisa ter sensibilidade para entender as particularidades do alunado da EJA e estabelecer relações de afeto, posto que essas são essenciais para o aluno se sentir motivado, acolhido e engajado nas atividades propostas.

A prática pedagógica da escola já se baseia na busca por uma realidade diferente para seus alunos com base nas trocas de experiências entre pares, portanto, dialógica. Paulo Freire (1987, p. 40) comenta que “a ação do educador humanista identifica-se com a do educando e deve orientar-se no sentido da humanização de ambos”. Segundo ele, o diálogo possibilita o desvelamento da realidade, pois os homens e as mulheres em relação solidária tornam-se capazes de dialogar sobre o seu lugar no mundo, sobre o seu lugar social e sobre as relações planetárias, percebendo-se como sujeitos integrados e integradores dos seus direitos humanos e sociais. Nesse contexto, os grupos no whatsapp foram uma ferramenta fundamental para manter e estimular as interações pedagógicas durante o ensino remoto, posto que essa era a única forma que os estudantes tinham para se comunicarem com a professora e, portanto, promoveu as potencialidades do ser humano, a reflexão, a conscientização e a criticidade

O intuito é ser mais “humanizante” e humanitária, e que todos reconheçam esse local como um ambiente de formação e transformação social, casando perfeitamente com as atividades realizadas que também seguiram esses princípios, mesmo no ensino remoto. No entanto, acreditamos que outras pesquisas sejam necessárias para clarificar como essa rede social pode contribuir mais efetivamente para a aprendizagem das ciências. Apesar de existirem pesquisas que indicam como essas redes podem contribuir para a aprendizagem de ciências ao trazerem alguns aspectos inerentes da aprendizagem coletiva como:

dúvidas, levantamento de hipóteses, críticas e discussões sobre métodos de pesquisa. Possibilitando, assim, a criação de laços entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a motivação e o engajamento dos estudantes.

Portanto, acredito que o trabalho do professor da eja precisa visar a elevação do sentimento de pertencimento social e de cidadania desses sujeitos, muitas vezes, marginalizados pela sociedade. Isso poderia possibilitar melhores situações de ensino e aprendizado desse público e a realização dos sonhos de muitos deles, de acordo com essa pesquisa, que é poderem concluir seus estudos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora paz e terra.

MERAZZI, D. W., & OAIGEN, E. R. (2007). **Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências na eja: a percepção de educandos e docentes**. Amazônia - revista de educação em ciências e matemática, 3(6), 1-18.

SANTOS, M. L. B., & LEITE, A. E. (2020). **Contribuições das redes sociais da internet para o ensino de ciências**. Tear: revista de educação ciência e tecnologia, 9(2), 1-17.

SILVA, R. R., MACHADO, P. F. L. M., & TUNES, E. (2010). **Experimentar sem medo de errar**. In W. L. P. SANTOS & O. A. MALDANER, (org.). Ensino de química em foco (pp. 231-261). Ed. Unijuí

JUVENTUDE, PROJETO DE VIDA E A ESCOLA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/02/2023

Daniel Ferreira de Lima

Ana Cláudia Ribeiro Tavares

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Juventude. Projeto de Vida. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

RESUMO: O presente artigo busca refletir sobre de que maneira escutar as demandas de vida e anseios de profissionais da educação e dos estudantes pode contribuir no planejamento estratégico escolar e na implantação de projetos de vida que atendam aos anseios dos estudantes. A pesquisa contou com depoimentos dos professores de projeto de vida da EREM Creusa de Freitas Cavalcanti, da coordenação escolar, da gestão e um grupo focal composto por alunos e alunas da referida escola. Os professores entrevistados e a equipe gestora revelaram que as limitações de material de apoio e a ausência de formação continuada dificultam o trabalho com a disciplina de projeto e vida. A investigação apresentou que grande parte do que é abordado em projeto de vida pela escola não atende aos anseios dos jovens, causando falta de interesse sobre a temática projeto de vida, e frustração por não terem as suas expectativas correspondidas pela escola.

Nos últimos anos, a experiência em trabalhar com a disciplina de Projeto de Vida e Empreendedorismo despertou o interesse em pesquisar sobre essa temática e analisar como a proposta dessa disciplina se relacionava com a visão de projetos que os jovens da escola possuíam. Alguns questionamentos foram feitos no decorrer da pesquisa inicial, na intenção de formular hipóteses que ajudaram na compreensão do fenômeno estudado. Questões como: é ou não possível fazer um projeto de vida a partir do *lócus* da escola? Como se estabelece a relação com as outras dimensões da vida dos jovens? Quanto tempo é suficiente para se produzir um projeto para toda a vida? O projeto de vida precisa ser empreendedor com fins de remuneração financeira

Concomitante às indagações acima, acrescenta-se o fato de que a autonomia

dos jovens e a construção de seus projetos de vida esbarram, via de regra, em propostas curriculares prontas e fechadas, que são supervalorizadas pelas instituições de ensino, oferecendo pouca ou quase nenhuma alternativa de se pensar o futuro fora dos padrões estabelecidos por elas (LOPES; MACEDO, 2011) e/ou com o foco de preparar os jovens para o mundo do trabalho, restringindo as ações pedagógicas em promotoras da educação profissional

Atualmente, além da ênfase nos conteúdos e nos resultados quantitativos solicitados às EREM (ARAÚJO, 2016), os rumos do cenário político brasileiro que repercutem não apenas nas EREM, todavia em toda a educação do país, tornam relevante a discussão sobre as continuidades e as descontinuidades da educação integral em Pernambuco, principalmente quando colocamos em evidência a relação entre formação humana e escolarização proposta pelas instituições de referência em Ensino Médio.

Diante do contexto citado anteriormente, o objeto de estudo dessa pesquisa é a educação integral enquanto promotora de ações educacionais que evidenciam a construção de projetos de vida dos jovens e as relações destes com os outros espaços para além do ambiente escolar. De modo mais específico, para esta pesquisa, serão analisados os projetos de vida dialogados com os jovens de uma Escola de Referência de Ensino Médio no município de Macaparana (PE).

Nossa hipótese é de que os projetos de vida fomentados no âmbito escolar estão sendo construídos em contraposição aos da política educacional desenvolvida pela educação integral nas EREM, que privilegia em seus referenciais pedagógicos a valorização do humano nas suas mais variadas dimensões, quando na verdade grande parte de suas ações escolares são baseadas em resultados para as melhores colocações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE).

Portanto, a falta de coerência dos projetos de vida dos jovens inseridos nas EREM implica na ausência de autonomia durante o processo de construção de seus projetos, diz respeito às suas escolhas quanto à seleção de itens que não condizem com as sugestões propostas pelos modelos sugeridos à formulação deles e tempo de reflexão para que o jovem possa mudar ou continuar em uma sugestão quanto às escolhas que deseja para sua vida.

Nossos pressupostos iniciais indicam que uma participação não efetiva dos jovens na formulação das ações educativas que retornem em forma de práticas reflexivas para o seu cotidiano, na formulação e execução de seus projetos de vida, produz uma realidade estranha ao jovem, e também perversa. Estranha, porque boa parte dos elementos partilhados pelo educador, o material de apoio das aulas, os exemplos indicados a serem seguidos, tudo isso constitui uma gama de significados que tornam o processo de construção de projetos de vida plágio e meramente retórico. E é perverso, por não levar em conta o jovem enquanto um protagonista legítimo das políticas de educação integral,

propondo que ele siga referenciais, sem analisar a realidade sob a qual ele está sujeito.

A realidade vivenciada pelos jovens no espaço escolar pouco se aproxima da vivenciada por eles/elas em sua vida cotidiana, porque, ao invés de aproximá-los, buscar envolvê-los, construir uma relação que favoreça a confiança, a escola os distancia desse foco, os transporta para outra dimensão, a da ficção, das metas da escola, do programa de educação integral, do que o professor espera que o aluno seja, dentre outras, que em muito difere da realidade sentida pelo jovem (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

Outro aspecto relevante quanto à compreensão da realidade, do contexto que envolve os jovens e a formulação de pensamentos com vistas à possibilidade do surgimento de projetos de vida individual é fruto do amadurecimento deles/delas. Tal situação estaria associada à dinâmica do tempo e das relações existentes entre os jovens, bem como o espaço e o conhecimento que lhes são oportunizados. Nesta perspectiva, o tempo passa a ser um forte componente na construção, revisão e realização de projetos de vida. O tempo aqui mencionado não é um elemento estranho, nocivo ao homem, todavia é algo natural nas suas diversas atividades, contrastando-se com as noções de compreensão de que tempo é dinheiro. Isso favorece o surgimento de posturas emergenciais, resultando em respostas positivas ao mercado de trabalho, entendimento de conteúdos, aprovação em avaliações externas e internas promovidas pela escola e pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco etc. (LEÃO, 2011).

PROBLEMA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS

Identificar as concepções de projeto de vida oferecidas pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco, dos profissionais da educação (os que lecionam o projeto de vida), e dos alunos da escola Creusa de Freitas Cavalcanti, como também o resultado destas concepções na construção de projetos de vida dos jovens desta Instituição.

Alguns questionamentos foram feitos no decorrer da pesquisa inicial, na intenção de formular hipóteses que ajudariam na compreensão do fenômeno estudado. Desse modo, nossas questões foram: é ou não possível fazer um projeto de vida a partir do *lôcus* da escola? Como se estabelece a relação com as outras dimensões da vida dos jovens? Quanto tempo é suficiente para se produzir um projeto para toda a vida? O projeto de vida precisa ser empreendedor com fins de remuneração financeira

De modo específico, objetivamos

- a) Identificar concepção/ões de projeto de vida que constituem os parâmetros normativos e pedagógicos no binômio Ensino Médio-Juventude, do Programa de Educação Integral de Pernambuco.
- b) Compreender o discurso dos profissionais da educação que estão direta e indiretamente envolvidos com a disciplina Projeto de vida, a fim de coletar suas impressões sobre a disciplina.

- c) Conhecer o ponto de vista dos estudantes sobre a disciplina Projeto de vida;
- d) Analisar os materiais de projeto de vida adotados pelos professores.
- e) Promover uma formação de caráter pedagógico para os professores da disciplina projeto de vida, com a finalidade de entender as demandas de formação dos jovens em seus projetos de vida.
- f) Estimular a criação de um centro jovem na cidade, com vistas a ajudar os jovens da cidade e distritos na construção de seus projetos de vida.

METODOLOGIA

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Juventude e projeto de vida: olhares do educativo da EREM Creusa de Freitas Cavalcanti em Macaparana/PE”, contando com a participação dos professores de projeto de vida, da coordenação pedagógica, alunos e alunas da Escola no ano de 2021.

O método de pesquisa a ser utilizado neste trabalho é o da pesquisa-ação, pois ela tem como meta maior coletar informações que favoreçam o entendimento do problema levantado nesta pesquisa. Assim, “melhorar a prática em vez de conhecimentos”, (MOREIRA, 2011, p. 90) como resultado principal dessa pesquisa, mediante “[...] uma *prática reflexiva* que aspira a melhor concepção de valores do processo, muito diferente do raciocínio técnico que versa sobre os meios para conseguir um fim.” (MOREIRA, 2011, p. 90).

Para desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos como procedimento para coleta de dados o grupo focal, com 06 (seis) estudantes do Ensino Médio Integral. O pesquisador utilizou alguns critérios para composição do grupo focal, tais como: breve entrevista com os interessados; envolvimento em atividades semelhantes à proposta de grupo focal; respeito à diversidade de opiniões, à sexualidade, à religiosidade, à situação socioeconômica etc.

Após a etapa de seleção para composição do grupo focal, foi realizada uma breve reunião com vistas a esclarecer local, dia, hora, etc. Os encontros do grupo focal foram realizados através de vídeo conferência e filmados para maior segurança. A identidade dos participantes foi preservada. Foram realizados 10 (dez) encontros com o Grupo Focal, sendo cada um deles com duração de 2:00hs.

Foram utilizadas questões semiestruturadas, como questões de partida, contemplando temáticas como o autoconhecimento, inteligência emocional, Projeto de Vida, dentre outros.

ANÁLISE DE DADOS

Com vistas a atender o objetivo principal desta pesquisa, foram realizados diversos procedimentos investigativos, dentre eles a leitura e análise do PPP da escola pesquisada,

com o intuito de averiguar se o currículo adotado pela referida escola e se suas estratégias de ensino-aprendizagem contemplavam demandas e necessidades do público que a frequentava.

Do livro intitulado “Projeto de Vida: construindo o sucesso no dia a dia”, de Luciano Santana Pereira, e do material do educador: aulas de projeto de vida direcionadas ao alunado do 1º e 2º anos do Ensino Médio, buscou-se ao máximo conhecer suas propostas temáticas, maneiras de estimular reflexões, dinâmicas, atividades etc., uma vez que estes foram os recursos didáticos adotados pelos professores da disciplina de projeto de vida para desenvolver seu trabalho com esta disciplina.

O que chama a atenção no livro é que, se o projeto de vida do jovem não for empreendedor, ele não é considerado um projeto de vida. Percebe-se, então, que existe sim um interesse por parte do autor em estimular a reflexão dos jovens quanto à questão de valores pessoais e de quanto os aspectos emocionais são relevantes para muitas áreas da vida. Todavia, essa discussão limita-se a uma única unidade do livro que é a primeira! Pereira (2017) dedica apenas um capítulo do seu livro para questões sobre espiritualidade, fé, autorresponsabilidade e as questões de cunho essencialmente emocionais

Adolescentes em Ação foi outra obra analisada. Este foi um material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, para atender às escolas de referência através da disciplina de projeto de vida e empreendedorismo, possuía como meta principal inserir os jovens no mercado de trabalho. Destaque-se que pensar sobre a profissão que se quer é fundamental! Todavia, a vivência prática transcende o plano imaginativo, oferecendo maiores condições ao jovem que pensa e formula seu projeto de vida de optar por alterações que resultem em resultados mais satisfatórios.

Durante nossa pesquisa na escola campo de estudo, entrevistamos a coordenadora pedagógica, com vistas a conhecer o seu trabalho de orientação pedagógica com a disciplina de projeto de vida. O questionário ao qual ela foi submetida era semiestruturado, de modo que ela pudesse esclarecer melhor suas atribuições na condição de coordenadora pedagógica. Com idade entre 36 e 45 anos, ela não exercia nenhuma outra função a não ser a de orientadora pedagógica, realizando esta atividade há, pelo menos, 03 (três) anos. Destacou em sua fala que, se o apoio da família fosse constante, as dificuldades que são enfrentadas tanto pelos alunos como pela escola, não teriam a dimensão que se tem atualmente. Segundo ela, muitas atividades são desenvolvidas no âmbito escolar, e poucos são os pais que participam. Alegam que não possuem tempo disponível para comparecer nas atividades que a escola organiza; defendeu a ideia de que o projeto de vida fosse “trabalhado de maneira mais enérgica, incentivando a motivação dos alunos, refletindo a luz de textos de caráter filosóficos realizando tertúlias dialógicas de clássicos literários, ou não”.

Durante nossa pesquisa na escola campo de estudo, também entrevistamos os professores da disciplina Projeto de Vida, com vistas a conhecer como estes lidavam no

seu cotidiano com ela. O questionário aplicado foi semiestruturado, para que os professores entrevistados pudessem expressar ao máximo suas opiniões em relação às questões que estavam sendo postas. Ambos professores pertenciam ao gênero masculino, com idade entre 35 e 50 anos, o que lhes conferia certa experiência de vida, que, vez por outra, era utilizada em momentos diversos por eles durante as aulas de projeto de vida. Eram formados na área de humanas, com pós-graduação nas suas licenciaturas, embora que tivessem que lecionar diversas disciplinas. Pode-se afirmar que, baseado nos relatos de experiências dos professores frente à disciplina projeto de vida, o Programa de Educação Integral de Pernambuco não oferece o apoio necessário para que o profissional desta disciplina realize seu trabalho com o mínimo de condições. Este Programa parece não conseguir atender às condições estruturais do ambiente escolar, do material que será utilizado durante as aulas, se atende ou não a realidade do estudante, dentre outros.

A montagem de um grupo focal foi uma das etapas mais envolventes desta pesquisa, pois nos deparamos com um personagem de relevância significativa para o processo educacional vigente: o alunado. Este adquiriu diversas contribuições, que oportunizaram a construção, o aperfeiçoamento, o fim ou abandono temporário de projetos que resultassem em uma apreciação positiva por parte da equipe escolar. Nesta perspectiva, as propostas fomentadoras surgem como uma bússola, um referencial intransponível para os alunos.

Na realização dos encontros com o grupo focal, o contexto da pandemia proporcionou modificações na maneira como ele aconteceria. O número de 12 (doze) participantes foi reduzido para 08 (oito) participantes, em decorrência da dificuldade em realizar os encontros de maneira virtual. Destaque-se a ausência de internet ou problemas com a permanência de sinal da internet durante os encontros; alguns celulares de alguns participantes não comportavam os aplicativos utilizados e, ainda, a inexistência de aparelhos de celulares para a realização dos encontros.

Outras questões contribuíram para que o número de participantes do grupo focal fosse reduzido e os encontros tivessem suas datas modificadas várias vezes. Uma dessas questões está vinculada à ausência de aulas presenciais e a busca de alternativas para sanar suas demandas alimentícias.

Além do já exposto, convém reiterar que todos os participantes do Grupo Focal assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com a resolução 466/2012-CNS/CONEP, para que pudessem participar da coleta de dados. Os participantes que eram menores de idade, os seus responsáveis assinaram o documento, declarando ter conhecimento dos procedimentos e riscos que poderiam ser evidenciados durante os encontros com o GF.

Havíamos nos programado para realização de 09 (nove) encontros com o grupo focal. No entanto, foram realizados apenas 05 (cinco), e com algumas interferências. Assim, em decorrência das dificuldades que surgiam a cada nova possibilidade de encontro com o grupo focal e à medida que o quadro pandêmico era intensificado em decorrência

de familiares de participantes do grupo focal adoecendo, seus professores adoecendo e sofrendo pela perda de entes queridos, tornou-se difícil e inviável discutir a temática dessa pesquisa, uma vez que o contexto vivenciado por todos os participantes do grupo focal naquele momento não oferecia condições para que eles conseguissem realizar uma análise cuidadosa quanto aos seus projetos de vida, pois o contexto era de total incerteza. Todavia, ao término de cada fala individual, concluía-se que nada era certo! Todos os planos e projetos idealizados pelos participantes dependiam integralmente do término da pandemia.

Os temas selecionados para realização do grupo focal foram emoções humanas, esforço e talento, projeto de vida I e II, e ética e moral.

No que se refere ao item “materiais necessários”, apresentado nos quadros de planejamento destinado aos encontros com o grupo focal, apenas o item de número 10 (dez), o celular, foi o mais utilizado, devido à sua capacidade de transmissão dos encontros, conectividade de internet, gravação de áudios, registro de imagens, pesquisas rápidas e reprodução de vídeos.

No 1º encontro com o grupo focal, a ideia principal foi analisar as concepções que os jovens possuíam quanto às emoções humanas e de que maneira elas poderiam contribuir na formulação e execução de seus projetos de vida.

No 2º encontro com o grupo focal, relacionado a “Esforço e talento”, a intenção foi de compreender quais os pensamentos que os participantes possuíam quanto à temática em questão.

No 3º encontro com o grupo focal, discutiu-se sobre “Ética e moral”. A intenção era conhecer qual a opinião que os jovens possuíam quanto ao caráter humano, nível de importância para condutas que colocassem a vida humana em risco, e quais valores deveriam ser preservados para que a sociedade fosse melhor.

A temática abordada pelo 4º grupo focal foi sobre “Projeto de vida I”, e tinha como foco principal conhecer as concepções que os jovens possuíam quanto ao projeto de vida, e de que maneira esta podia contribuir na formulação desses seus projetos pessoais.

O 5º encontro realizado pelo grupo focal teve como temática “Projeto de vida II”, continuação da temática anterior, tendo em vista que um único encontro não foi suficiente para contemplarmos as diversas problemáticas levantadas pelas questões de partida, como aquelas que surgiram durante o encontro com o Grupo Focal.

CONCLUSÃO

Mesmo diante de um contexto de difícil acesso à coleta de dados, provocado pela pandemia do novo Corona vírus, foi possível recolher muitas informações relevantes para esta pesquisa. Para que essas informações fossem possíveis, foi construído um ambiente que se mostrou como imperante durante o ano de 2020, e que tem sido bastante utilizado no primeiro bimestre de 2021. Esse ambiente é o virtual!

Os aplicativos são selecionados segundo as exigências do usuário e, a partir de então, passam a ser os intermediários entre mediadores de pesquisa e participantes. O contato nestes ambientes nem de longe é semelhante ao presencial, pois oferece uma interface em que as cores são indefinidas, não há odores, as falas podem não ser entendidas, porque a conexão da internet poderia ser interrompida a qualquer momento, estimulando o participante a não falar mais, ou a ter que reduzir seu comentário para que não tenha que reproduzir tudo o que disse anteriormente.

Esse cenário apresentado constituiu o ambiente exploratório de nossa pesquisa. Carente de movimentação, de contato com o espaço físico, com as pessoas que estavam diretamente e indiretamente ligadas à pesquisa.

Quanto à autonomia dos participantes para desenvolver seus projetos de vida, pode-se afirmar que o nível de interação entre estes, a escola e os seus familiares têm favorecido o melhor desempenho para construção de seus projetos de vida individuais. Mesmo nos casos de participantes em que os seus responsáveis não possuem contato com a escola, eles conseguiram criar vínculos com os professores e com a própria escola que se transformou em motivação pessoal para que pudessem “dar conta” de suas próprias vidas.

O contato como pesquisador direcionado à disciplina de projeto de vida estimulou a ampliação da visão da relevância que ela possui para a vida dos jovens estudantes, não no sentido de fornecer projetos prontos, mas sobre a capacidade de se refletir sobre os exemplos que eram oferecidos pelos professores nas aulas de projeto de vida, no que os familiares, amigos e sociedade caracterizavam como sendo mais adequado para se pensar em um projeto para a vida.

A condição de pesquisador permitiu enxergar além do conteúdo proposto, da necessidade de se ter um projeto de vida, algo escrito, pronto para apresentar quando fosse questionado quanto aos rumos futuros, para se livrar de indagações indesejadas para as quais não se tem uma resposta precisa, e que refletir sobre o projeto de vida pode deixar muitas pessoas nervosas, pois a ideia de “meta”, “foco”, “objetivo” está bastante enraizada no espaço da escola campo de estudo. Sendo assim, o resultado esperado se torna conteúdo e vice-versa! No que se refere a uma proposta curricular, em que a disciplina projeto de vida fosse evidenciada como tão necessária tanto quanto as disciplinas de português e matemática, seria preciso que a ênfase viesse de maneira externa, assim como acontece periodicamente no acompanhamento e monitoramento disponibilizados pelas secretarias da escola campo de estudo, da GRE Mata Norte e do estado de Pernambuco.

A adequação da escola alvo dessa pesquisa à Educação Especial, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e a EJA, contribuiu para que ela apresentasse dificuldade variadas, tais como: carência de profissionais com formação e atuando dentro de sua área de conhecimento e abordagens e tempo necessário para conter as demandas que surgissem no dia a dia.

Posteriormente, a escola deixa de ofertar o Ensino Fundamental e recebe o comunicado de que deve se adequar às novas exigências do Governo do Estado de Pernambuco, tendo que se tornar uma escola de tempo integral, uma escola de referência. Esta medida amplia a jornada de trabalho dos professores, demais funcionários, como também o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar.

O desafio de ter que se tornar uma escola de referência em tempo integral despertou a atenção do pesquisador quanto ao quadro de professores bastante rotativo. A escola possuía uma enorme dificuldade para conseguir professores para lecionar nas suas devidas áreas de formação, que ficassem de forma integral no ambiente escolar e partilhassem do contato, das experiências que eram vivenciadas com os profissionais que o dia inteiro ficavam na escola.

Essa dificuldade enfrentada pela escola campo de estudo tem contribuído para que os projetos pedagógicos desenvolvidos pela mesma tenham tempo de duração menor.

Para o pesquisador, o tempo de funcionamento na condição de escola de referência em tempo integral ainda é curto.

Ao analisar o PPP da escola, fica mais nítido que as temáticas e ações desenvolvidas pela Instituição não contemplam projeto de vida como relevante para os estudantes, embora que, na prática, os professores que trabalham com esta disciplina se esforcem ao máximo para desenvolver atividades que estimulem algum tipo de reflexão em que as ações individuais dos estudantes possam resultar em um projeto de vida.

Para os participantes do grupo focal, que dessa pesquisa fizeram parte, não existe clareza do que se quer como produto final de suas ações embutidas em um projeto de vida. Daí a necessidade de se especializar, acompanhar as mudanças. Alguns dos participantes do grupo focal alegaram que não conseguiam imaginar suas vidas além do Ensino Médio. E isso não é falta de capacidade imaginativa, todavia um contexto marcado por ausência de incentivo para se estudar.

Nesta perspectiva, a disciplina projeto de vida surge como uma tentativa de salvar o aluno ou aluna que faz parte da realidade vulnerável em que está inserido, apresentando para o estudante outros modelos de vida que exigem estilo de vida e comportamentos diferentes.

REFERÊNCIAS

Livro

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-084, out./dez., 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. A. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

Dissertação

ARAÚJO, L. C. P. Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

Revista

ARAÚJO, U. F.; KLEIN, A. M. Educação Integral. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. Cadernos Cenpec 2, São Paulo, p. 119-125, 2006.

LA RAZÓN Y LA EMOCIÓN COMO UNA DINÁMICA RELACIONAL APLICABLE AL CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2023

Jenny Alexandra Gil Tobón

Institución Educativa Dinamarca
Medellín – Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-8673-5475>

Luis Fernando Garcés Giraldo

Corporación Universitaria Americana
Medellín – Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-3286-8704>

Conrado Giraldo Zuluaga

Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín – Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-1885-9158>

Artículo resultado de la tesis doctoral titulada "Laura Montoya Upegui: una búsqueda de sentido vital desde la vulnerabilidad y la conciencia emocional en los seres humanos". Investigación correspondiente al Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana y de la cual es autora Jenny Alexandra Gil Tobón. Proceso dirigido por PhD. Luis Fernando Garcés Giraldo y PhD. Conrado Giraldo Zuluaga.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo identificar en los estudiantes de la institución Educativa Dinamarca y la sede Ricardo Uribe Escobar de Medellín, la necesidad de promover la interpretación de

las experiencias cotidianas desde la razón y la emoción como dinámica relacional para la resignificación de la realidad en una sociedad poco compasiva, indiferente e influenciada por nuevas tecnologías. La investigación es cualitativa y en ella se analizan los datos y se establecen relaciones entre los conceptos y la forma en que la población estudiantil los perciben, comprenden o viven. Debido a la imposibilidad de abarcar el 100% de la población correspondiente a 770 estudiantes, se optó por tomar una muestra aleatoria entre los 373 alumnos que tenían mayores dificultades académicas en cuanto a los indicadores de desempeño correspondientes al año 2022. Por lo tanto, se aplicó una encuesta a 181 estudiantes de básica secundaria y educación media y se realizaron lecturas de textos o fuentes secundarias para dar paso a la etapa de procesamiento y análisis de la información. Como resultado se obtuvo que los estudiantes respondieron fácilmente a las preguntas planteadas en la encuesta, pero en el diálogo grupal no sabían explicar la razón de las mismas en cuanto a la relación existente entre la razón y la emoción, el reconocimiento de herramientas para afrontar las dificultades y la claridad en conceptos como la vulnerabilidad, la

incertidumbre y el autoconocimiento. Por consiguiente, teniendo en cuenta que estamos abordando una población en proceso de formación y desarrollo y dadas las necesidades del contexto social y las dificultades en el ámbito personal, es relevante promover la interpretación de las experiencias cotidianas desde la razón y la emoción como dinámica relacional para la resignificación de la realidad en una sociedad poco compasiva, indiferente e influenciada por nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: Educación, emoción, razón, autoconocimiento.

A RAZÃO E A EMOÇÃO COMO DINÂMICA RELACIONAL APLICÁVEL AO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO: Esta investigação visa identificar a necessidade de promover a interpretação das experiências cotidianas da razão e da emoção como uma dinâmica relacional para a resignificação da realidade numa sociedade pouco compassiva, indiferente e influenciada pelas novas tecnologias, entre os estudantes da Instituição de Ensino da Dinamarca e da filial de Ricardo Uribe Escobar em Medellín. A investigação é qualitativa e analisa os dados e estabelece relações entre os conceitos e a forma como a população estudantil os percebe, compreende ou vive. Devido à impossibilidade de cobrir 100% da população de 770 estudantes, foi decidido recolher uma amostra aleatória dos 373 estudantes que apresentavam as maiores dificuldades académicas em termos de indicadores de desempenho para o ano 2022. Assim, foi realizado um inquérito a 181 estudantes do ensino secundário inferior e secundário e foram lidos textos ou fontes secundárias a fim de passar à fase de processamento e análise da informação. Como resultado, verificou-se que os estudantes responderam facilmente às questões colocadas no inquérito, mas no diálogo de grupo não sabiam como explicar a razão em termos da relação entre razão e emoção, o reconhecimento de ferramentas para enfrentar dificuldades e clareza em conceitos como vulnerabilidade, incerteza e auto-conhecimento. Portanto, tendo em conta que estamos a lidar com uma população em processo de formação e desenvolvimento e dadas as necessidades do contexto social e as dificuldades na esfera pessoal, é relevante promover a interpretação das experiências cotidianas da razão e da emoção como uma dinâmica relacional para a resignificação da realidade numa sociedade pouco compassiva, indiferente e influenciada pelas novas tecnologias.

PALAVRAS CHAVE: Educação, emoção, razão, autoconhecimento.

REASON AND EMOTION AS A RELATIONAL DYNAMIC APPLICABLE TO THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: The objective of this research is to identify the need to promote the interpretation of daily experiences from reason and emotion as relational dynamics for the resignification of reality in a society that is not very compassionate, indifferent and influenced by new technologies, among the students of the Dinamarca Educational Institution and the Ricardo Uribe Escobar branch in Medellín. The research is qualitative and it analyzes the data and establishes relationships between the concepts and the way in which the student population perceives, understands or lives them. Due to the impossibility of covering 100% of the population corresponding to 770 students, it was decided to take a random sample among the 373 students who had greater academic difficulties in terms of the performance indicators

corresponding to the year 2022. Therefore, a survey was applied to 181 high school and middle school students and texts or secondary sources were read in order to process and analyze the information. As a result, it was obtained that the students easily answered the questions posed in the survey, but in the group dialogue they did not know how to explain the reason for them in terms of the relationship between reason and emotion, the recognition of tools to face difficulties and clarity in concepts such as vulnerability, uncertainty and self-knowledge. Therefore, taking into account that we are addressing a population in the process of formation and development and given the needs of the social context and the difficulties in the personal sphere, it is relevant to promote the interpretation of daily experiences from reason and emotion as relational dynamics for the resignificatio of reality in a society that is not very compassionate, indifferent and influenced by new technologies

KEYWORDS: Education, emotion, reason, self-knowledge.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha considerado a las emociones como fuerzas que se adueñan del ser humano negándole la posibilidad de tomar decisiones acertadas a partir de una adecuada interpretación de la realidad. Pero, éstas “contienen en sí mismas una estimación o una evaluación de su objeto” (Nussbaum, 2018, p. 46), en las que ellas mismas pueden ser valoradas desde creencias falsas o verdaderas.

En cuanto a la motivación para involucrarse en proyectos altruistas, labores humanitarias y aún en la construcción de un proyecto de vida personal, “la cognición es condición necesaria pero no suficiente para movilizar” (Ferrés, 2014, p.38). Las emociones, las historias, los valores, los vínculos y las personas también motivan a la acción. Por consiguiente, ¿por qué se afecta la capacidad para decidir? En parte, porque las realidades pueden carecer de sentido o de significado emocional

En el contexto educativo, los jóvenes también padecen múltiples dificultades y necesitan herramientas para resignificar la realidad o dar un nuevo sentido a lo que sucede en el plano social e individual. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identifica en los estudiantes de la institución Educativa Dinamarca y la sede Ricardo Uribe Escobar de Medellín, la necesidad de promover la interpretación de las experiencias cotidianas desde la razón y la emoción como dinámica relacional para la resignificación de la realidad en una sociedad poco compasiva, indiferente e influenciada por nuevas tecnologías. En consecuencia, el escrito se divide en tres partes. En la primera, se presenta el diseño metodológico. En la segunda, los resultados de la encuesta y en la tercera parte, la discusión a partir de la relación que puede existir entre la razón y la emoción para llegar a conclusiones concretas, reafirmando con Aristóteles y los pensadores helenísticos “que el florecimiento humano no puede lograrse a menos que deseo y pensamiento, tal como están habitualmente estructurados dentro de la sociedad, se transformen considerablemente” (Nussbaum, 2021, p. 31)

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

La investigación es cualitativa. En ella se analizan los datos y se establecen relaciones entre los conceptos y la forma en que la población estudiantil los perciben, comprenden o viven. Es decir, se hace un acercamiento descriptivo que determina las características generales sobre el objeto de investigación y a la vez se cuenta con un criterio analítico para interpretar los resultados y emitir conclusiones frente a la realidad del problema formulado.

Población y muestra

Para esta investigación se tuvo en cuenta 181 estudiantes de básica secundaria y educación media de la Institución Educativa Dinamarca y la sede Ricardo Uribe Escobar.

Criterios de selección de muestras

Debido a la imposibilidad de abarcar el 100% de la población correspondiente a 770 estudiantes, se optó por tomar una muestra aleatoria entre los 373 alumnos que tenían mayores dificultades académicas en cuanto a los indicadores de desempeño correspondientes al año 2022.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para obtener la información se realizaron lecturas de textos o fuentes secundarias y, posteriormente, se recurrió a la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario para dar paso a la etapa de procesamiento y análisis de la información.

RESULTADOS

Según los resultados de la encuesta, los estudiantes que tienen mayores dificultades académicas corresponden al grado octavo y noveno. Obtener este dato, no era un objetivo considerado en la investigación. Sin embargo, se adquiere el resultado al tomar una muestra aleatoria entre 373 estudiantes con dificultades académicas en cuanto a los indicadores de desempeño correspondientes al año 2022.

Grado

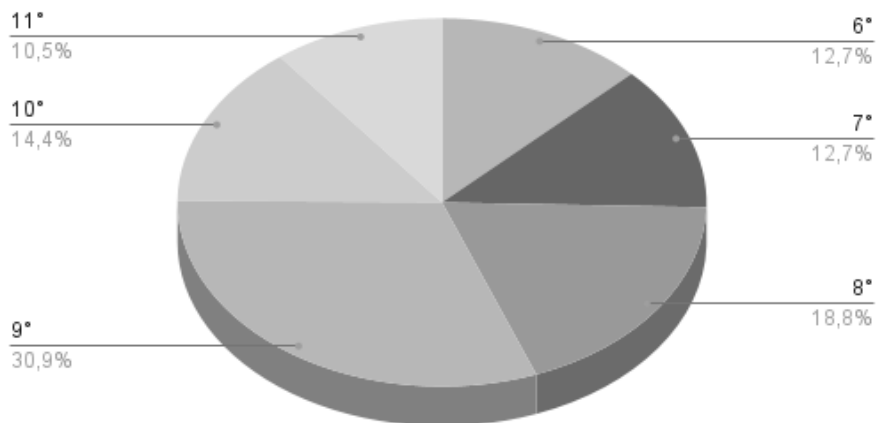


Figura 1. Grado en el que se encuentran los estudiantes encuestados.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Puede afirmarse que el origen de las dificultades académicas corresponde a la edad de los estudiantes en los que tradicionalmente han existido dificultades académicas y disciplinarias. También se le puede sumar las problemáticas que se visibilizan en la figura 3. Sin embargo, a éstos dos grupos les correspondió vivir la pandemia cuando estaban iniciando su proceso de básica secundaria. Al encontrarse en sexto y séptimo grado, debieron vivir todas las adecuaciones para evitar contagios, estudiar a través de INTERNET, otros por talleres y algunos sin el adecuado acompañamiento de los padres de familia o sin el método pertinente de estudio. Alumnos que vivieron y fueron testigos de lo que significa la vulnerabilidad humana

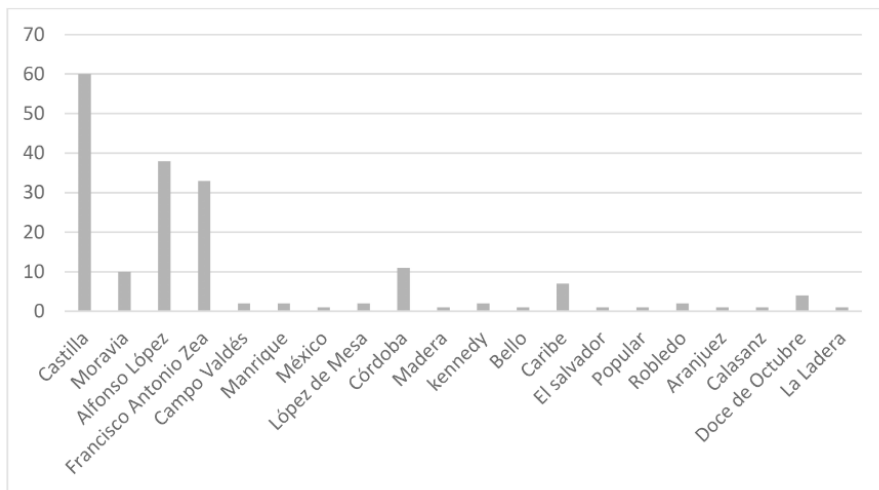


Figura 2. Barrio en el que viven los estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Teniendo en cuenta los porcentajes más altos de la encuesta, el 33% de los estudiantes viven en Castilla. El 21% en Alfonso López y el 18% en el barrio Francisco Antonio Zea. Sectores de la comuna 5 de Medellín. Según el Plan de Desarrollo local (2019), dado a conocer por la alcaldía, el sector presenta diversas problemáticas como la contaminación ambiental, la falta de atención a la población con discapacidades o adulto mayor, la vulnerabilidad alimentaria, los altos índices de violencia con agudización del conflicto armado, la violencia intrafamiliar, sexual, infantil y de género. Además del aumento de jóvenes con consumo de sustancias psicoactivas, la prostitución, la prevalencia de embarazo adolescente, la falta de oportunidades para emprender un proyecto de vida en la legalidad, la soledad, la falta de afecto y de comunicaciones sanas en el hogar, entre otros.

La historia delincencial de Medellín en los contextos barriales estigmatizados por la violencia, el micro tráfico, la delincuencia organizada y la desarticulación social, favorecen el consumo, sumado al hecho de no abordarse el problema desde un enfoque de salud pública y carecer de estudios que evalúen el impacto psicosocial del consumo en la comuna, así como de estrategias de intervención en el entorno escolar, desde un enfoque de derechos, individual y comunitario. (Alcaldía de Medellín, 2019, p.38)

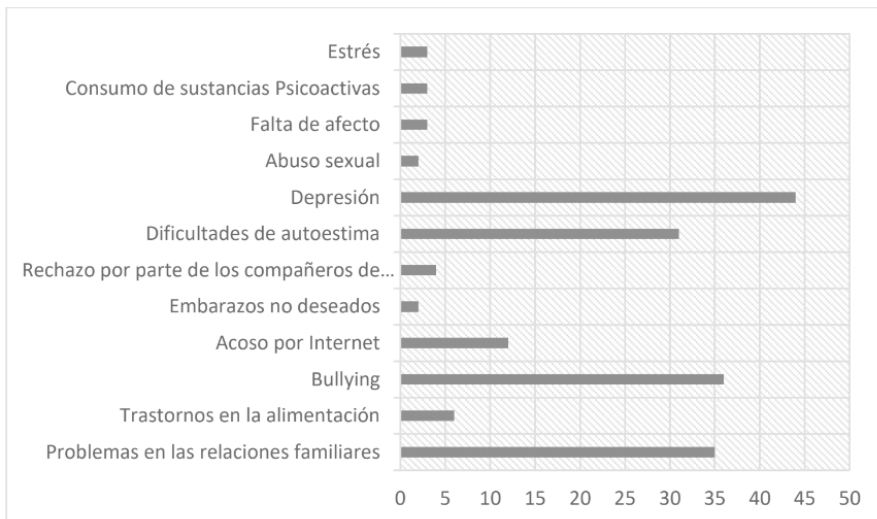


Figura 3. Principales problemáticas en adolescentes.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Según la percepción de los estudiantes y en contraste frente al diagnóstico presentado por la Alcaldía de Medellín, las principales problemáticas que deben enfrentar en el día a día corresponden a la depresión (24%), el bullying (20%), los problemas en las relaciones familiares (19%) y las dificultades de autoestima (1 %).

Preguntas	Respuestas			
	Si		No	
	Cant.	%	Cant.	%
¿Usas frecuentemente las redes sociales?	67	83	14	17
¿Las redes sociales fácilmente pueden llevar al ser humano a crear fantasías de invulnerabilidad?	119	66	62	34
¿En algún momento te has sentido invulnerable?	58	32	123	68
¿Crees que una característica del hombre actual es su alto grado de incertidumbre?	138	76	43	24
Cuando tienes un problema, ¿analizas las causas, las posibles soluciones y las consecuencias?	151	83	30	17
¿Eres una persona que le da muchas vueltas a los problemas para poder resolverlos de la forma más sencilla y eficaz?	133	73	48	27
¿Tienes las herramientas necesarias para superar las dificultades que se te presentan en la vida diaria?	140	77	41	23
¿Crees que de los momentos difíciles de la vida se puede sacar algún aprendizaje valioso?	177	98	4	2
Para resolver los problemas de la vida diaria, ¿consideras que es importante el autoconocimiento?	175	97	5	3

¿Sabes detectar tus emociones y expresarlas con naturalidad?	71	58	52	42
¿Consideras que la razón y la emoción están íntimamente relacionadas?	119	66	62	34
¿Sabes lo que es resignificar la realidad	46	25	135	75

Tabla 1. Encuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

Desde otra perspectiva, aunque el 83% de los estudiantes usa frecuentemente las redes sociales, el 66% considera que éstas fácilmente pueden llevar al ser humano a crear fantasías de invulnerabilidad. Es decir, promover un sesgo cognitivo que consiste en la excesiva confianza en que nada malo va a ocurrir. Sin embargo, el 68% manifiestan que en ningún momento se han sentido invulnerables precisamente por las dificultades que padecen en su vida cotidiana. Además, el 76% cree que una característica del hombre actual es su alto grado de incertidumbre.

Cuando se tiene algún problema, según la apreciación de los estudiantes, el 86% analiza las causas, las posibles soluciones y las consecuencias. Pero, contradictoriamente, el 73% afirma que tienen dificultades para resolver los problemas de forma sencilla y eficaz

Por otro lado, el 77% asegura tener las herramientas necesarias para superar las dificultades que se le presentan en la vida diaria. A su vez, un 98% reconoce que se puede dar el aprendizaje a partir de los momentos difíciles y para el 97% de los estudiantes, es importante el autoconocimiento.

Finalmente, el 58% acepta saber detectar sus emociones y expresarlas con naturalidad. Un 66% de la muestra considera que la razón y la emoción están íntimamente relacionadas y el 75% no comprende en qué consiste la resignificación de la realidad.

DISCUSIÓN

En la actualidad, “nos sentimos muy orgullosos de nuestra tecnología y de sus avances, y nos identificamos emocionalmente con ellos pues nos hacen sentir que tenemos el control, cuando todo es pura ilusión” (Campos, 2015, p.22). Además, la autorreflexión los procesos y la responsabilidad quedan opacadas frente a gratificaciones instantáneas, distantes de las dificultades. “Codiciamos la rapidez: comida rápida, dinero rápido, relaciones rápidas, espiritualidad rápida. Divinidad servida por la ventanilla del coche con patatas fritas orgánicas y «subidones» fáciles de tragar” (Masters, 2012, p.1508), desconociendo o ignorando los cuestionamientos sobre el papel que juega la razón y la emoción en la supervivencia humana.

Ni desde la educación ni desde la cultura se suele advertir la conveniencia de gestionar el laberinto de la mente sumergida, de convertir en consciente lo que se vive de manera inconsciente. Tampoco de construir puentes entre

lo emotivo y lo reflexivo, de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción. (Ferrés,2014, p. 239)

¿Cómo activar la racionalidad sin recurrir a la emoción?

La gestión de las emociones es el requisito imprescindible para interactuar de manera autónoma y crítica con mensajes ajenos y para garantizar la eficacia en la transmisión de mensajes de cara a la construcción colaborativa de conocimientos, a la mejora del entorno social o a la potenciación de la creatividad y de la sensibilidad estética. (Ferrés,2014, p 579)

En medio de los acontecimientos, el ser humano toma decisiones que en el ideal deberían estar fundados en creencias, virtudes y principios éticos que contribuyan a la vida democrática. Desde este aspecto, es fundamental el juicio ético que realiza individualmente el hombre en determinado contexto social y en el que surgen las actitudes, acciones o conductas para analizar las opciones más convenientes a la hora de solucionar un problema. Sin embargo, ¿Existe una dinámica relacional entre la razón y la emoción que actúen conjuntamente al momento de tomar una decisión? Según Martha Nussbaum,

las emociones están imbuidas de inteligencia y discernimiento y si contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia, no pueden, por ejemplo, dejarse fácilmente a un lado a la hora de dar cuenta del juicio ético, como ha sucedido a menudo en la historia de la filosofía. (Nussbaum, 2019, p.21)

No se trata de discutir si es más importante la razón o la emoción. Más bien, dentro de una teoría cognitiva-evaluadora de las emociones, se considera que éstas hacen parte de una teoría ética pertinente. Se entiende con el término cognitivo-evaluador “a la recepción y al procesamiento de información” (Nussbaum, 2019, p.45) en el que las emociones involucran la combinación del pensamiento sobre un objeto, implicando “siempre una valoración o una evaluación” (Nussbaum, 2019, p.45). Por lo tanto, es recomendable incluir las emociones en la reflexión de la filosofía moral. Las emociones hacen parte de la inteligencia y pueden contribuir al florecimiento humano cuando se fomenta el bienestar emocional. Este aspecto “implica que, sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecerá” (Nussbaum, 2019, p.21).

Son las emociones las que indican cuáles son las necesidades del hombre y su estado vulnerable ante los acontecimientos incontrolados que lo alejan de la autosuficiencia

El dolor físico no es nada en comparación con la aterradora conciencia de la indefensión, casi insoportable sin el cobijo de un sueño que recuerde al seno materno. Cuando nos despertamos hemos de hallar el modo de vivir en ese universo de objetos. Sin la inteligencia de las emociones tenemos pocas posibilidades de enfrentarnos bien a ese problema. (Nussbaum, 2019, p.37)

Las emociones no humanas y humanas, indican una forma evaluativa de interpretación del objeto “como algo relevante para su propio bienestar” (Nussbaum,2019, p. 483). Pero en las sociedades humanas, el contenido cognitivo de éstas se transforma según las normas de cada cultura. Es decir, por las reacciones ante determinado evento,

las emociones hacen parte de un “universal cultural” (Nussbaum,2019, p. 483) en el que las formas de expresarlas son reguladas por las normas establecidas en cada lugar. En consecuencia, su importancia es innegable en el contexto educativo. Más aún, en una sociedad influenciada por nuevas tecnologías, con una realidad virtual adictiva y en el que existe un gran volumen de información, circulando por medio de la Red, que promueve el surgimiento de generalizaciones basadas en la opinión popular. “Esto, en menoscabo de la capacidad de discernir, de la identidad individual y del dominio de nuestras ideas” (Llinás, 2020, p.319).

Conocerse, razonar y decidir sería una actividad más compleja sin el referente emocional. “En el peor de los casos, puede que incluso no acabemos tomando una decisión, porque nos habremos perdido en los desvíos de nuestro cálculo” (Damasio, 2011, p.241) Sin la presencia de las emociones y los sentimientos, se llega fácilmente a estados patológicos. Aunque las emociones también “pueden desestabilizar una comunidad y fragmentarla” (Nussbaum,2019, p. 36) De allí la importancia de la educación “sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas” (Nussbaum, 2020, p. 185). Además de la familia, los vínculos y todo un ambiente que facilite el desarrollo de los nuevos integrantes de la sociedad.

“Los niños no pueden alcanzar la madurez emocional por sí solos” (Nussbaum,2019, p. 58) y si no existen políticas concretas que contribuyan al desarrollo humano en el que cada integrante desarrolle su potencial, los “ciudadanos pueden volverse entonces indiferentes a la verdad” (Nussbaum,2019, p. 87), evadir las problemáticas y buscar líderes que sólo alimentan la idea de beneficios particulares en una cultura con tendencia narcisista. “Cuando las personas están desnutridas, carecen de agua limpia y no disponen de acceso o recursos relacionados con la salud, la educación y otros bienes materiales, difícilmente pueden cultivar igual sus capacidades para elegir” (Nussbaum, 2020, p. 17).

La razón y la emoción están íntimamente relacionadas, así como el mundo interior puede estar influenciado por factores externos. “Uno de los logros más impresionantes de la filosofía es haber mostrado irrefutablemente y con detalle cómo las condiciones sociales conforman la emoción, el deseo y el pensamiento” (Nussbaum,2021, p. 31). Todo está interconectado, por eso es crucial promover el autoconocimiento en los jóvenes para adquirir herramientas en una sociedad en el que las emociones pueden distorsionar el pensamiento y viceversa. También para pensar sobre los deseos, la incertidumbre, los sueños, los temores, las expectativas, pero desde un contexto específico y real y no a partir del encanto y sometimiento que ejercen los diferentes dispositivos que adquirieron dominio “por la cantidad de deseos que satisfacen y por la sensación de poder y de conexión que confieren” (Ferrés,2014, p. 90

CONCLUSIONES

Los estudiantes respondieron fácilmente a las preguntas planteadas en la encuesta, pero en el diálogo grupal no sabían explicar la razón de sus respuestas en cuanto a la relación existente entre la razón y la emoción, el reconocimiento de herramientas para afrontar las dificultades y la claridad en conceptos como la vulnerabilidad, la incertidumbre y el autoconocimiento. Por lo tanto, teniendo en cuenta que estamos abordando una población en proceso de formación y desarrollo y dadas las necesidades del contexto social y las dificultades en el ámbito personal, es relevante promover la interpretación de las experiencias cotidianas desde la razón y la emoción como dinámica relacional para la resignificación de la realidad en una sociedad poco compasiva, indiferente e influenciada por nuevas tecnologías.

Se entiende por resignificación el dar un nuevo sentido a todo aquello que nos afecta, motiva o conmueve. Sin embargo, este proceso es imposible si queda exclusivamente bajo la potestad de la razón, pues el componente emocional también contribuye a la toma de buenas decisiones, motiva en la participación de intereses compartidos y aporta en la resolución de conflictos. En este aspecto, la formación y la adquisición de herramientas son fundamentales, porque “todo aprendizaje comporta una modificación de la identidad personal, una remodelación de los esquemas mentales, para lo que es imprescindible la capacidad de abrirse a lo que es distinto” (Ferrés, 2014, p.120)

REFERENCIAS

Alcaldía de Medellín. (8 de diciembre de 2019). *Plan de Desarrollo Local Comuna 5*. Obtenido de www.medellin.gov.co: <https://www.medellin.gov.co/ndesarrollo/wp-content/uploads/2021/11/PDL-COMUNA-5.pdf>

Campos, J. (2015). *Educación Emocional*. Buenos Aires: Granica S.A.

Damasio, A. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Ediciones Destino S.A.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.

Llinás, R. (2020). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: El Peregrino Ediciones.

Master, R. (2012). *La evasión espiritual. Cuando la espiritualidad nos desconecta de lo que realmente importa*. Málaga: Vesicapiscis.

Nussbaum, M. (2018). *El ocultamiento de lo humano*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Nussbaum, M. (2019). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Editorial Planeta Colombia S. A.

Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Bogotá: Editora Géminis S.A.S.

Nussbaum, M. (2019). *Paisajes del pensamiento*. Bogotá: Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

Nussbaum, M. (2020). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Bogotá: Editorial Nomos S.A.

Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita*. Bogotá: Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.

Nussbaum, M. (2021). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.

LEARNING, IN LITHUANIA, WHAT IS NEEDED TO WALK THE PATH(S) TOWARD A DREAM EDUCATION

Data de submissão: 12/08/2022

Data de aceite: 01/02/2023

Luciana Kinoshita

Federal University of the South and
Southeast of Pará (Unifesspa)
Marabá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/3326445649802244>

ABSTRACT: This text recounts the field experience of my Exchange Program carried out in Lithuania during a period of one year for my joint Ph.D. at the University of São Paulo (Brazil) and *Šiaulių Universitetas* (Lithuania). It aims to share the learning and difficulties encountered in practice to enable others to learn from it out of curiosity or plan a similar experience. Ultimately, we can conclude that although it is a complex process, it is undoubtedly worthwhile due to the deep learning, diverse opportunities, and unforgettable experiences it offers.

KEYWORDS: Joint Ph.D.; exchange program; Lithuania.

APRENDENDO, NA LITUÂNIA, O QUE DEMANDA PERCORRER O(S) CAMINHO(S) PARA UMA EDUCAÇÃO DOS SONHOS

RESUMO: O texto traz o relato de

experiência do meu Programa de Intercâmbio realizado na Lituânia, durante o período de um ano do meu doutorado sanduíche na Universidade de São Paulo (Brasil) e na *Šiaulių Universitetas* (Lituânia). O objetivo é compartilhar aprendizagens e dificuldades encontradas na prática para que outras pessoas possam aprender com ela por curiosidade ou por planejarem passar por situação semelhante. Ao final da experiência, podemos concluir que mesmo sendo um processo complexo, vale à pena enfrentá-lo devido à enorme aprendizagem, diversas oportunidades e inesquecíveis vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Doutorado sanduíche; programa intercâmbio; Lituânia.

1 | FIRST WORDS

My experience as an exchange student in Eastern Europe occurred during my Ph.D. in Education at the University of São Paulo (USP). During this exchange, I studied at *Šiaulių Universitetas* in Lithuania for one academic year.

While I had never dreamed of traveling to Lithuania, I have always wanted

to do a joint Ph.D., and as an English teacher, a country with this language as its official language was ideal. The opportunity for the experience I discuss in this text arose at the end of the third year of my Ph.D., in 2017, when I was either going to do a joint PhD at that time, or I would abandon this process. Thus, I went to Lithuania because it was the only country of choice at the time.

Initially, I was to only stay for one semester. However, it ended up being two, as I would need to stay one more academic period to try for the double degree (receiving the diploma from both universities and, consequently, the title of Ph.D. from both of them), which did not happen ultimately. Still, I lived in the country in the second half of 2017 and the first half of 2018

There is an entire world to discuss. However, due to space limitations, it is necessary to abbreviate the content and include only part of it in the narrative by organizing it into subheadings: i.) housing, ii.) employment, iii.) health, iv.) history, v.) church, and vi.) academic life.

2 | HOUSING

As elsewhere, in Lithuania, you can spend a lot or little to survive. The difference lies in the quantity, variety, and accessibility of places where you can consume quality products for less than in other European countries.

I believe that the fact that I made friends with Lithuanians deeply influenced this capacity, as I got to know places other international students did not always know. For example, the university library restaurant, where lunch costs less than two euros, is open from Monday to Saturday.

At that time, the most affordable housing was my university dorm. Single rooms cost 140 euros a month, while shared rooms, to be shared with another student of the same sex, cost 70 euros. There were two kitchens per floor and one laundry room per building. I chose to live alone to have more privacy and flexibility for doing my Ph.D. dissertation.



Image 01 – Main entrance of the dorm



Image 02 – My room in the dorm

Living in a dorm was a new experience for me. It was my first time in such an environment. I generally had no problems, except for cleaning. The lack of hygiene in the bathrooms deeply bothered me initially, until I adopted the strategy of showering right after cleaning. The ladies in charge of this worked well, but the other residents, for the most part, did not collaborate so that the common areas remained clean. It was usual to even find used condoms in the shower, for example.

The dorm and almost everything in its common areas (from the laundry to the kitchen) were very dated, seemed to have been used for many years, and very much resembled what we see in movies that portray World War II, especially the basement. In this sense, living there was akin to taking a trip back in time.



Image 03 – Kitchen on the 2nd floor of the dor

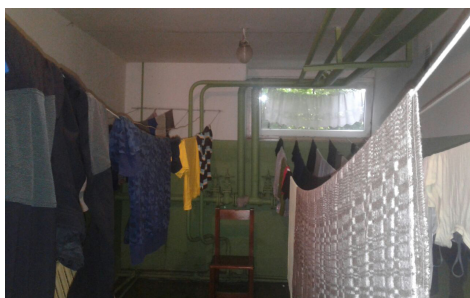


Image 04 – Laundry in the basement of the dorm

In addition to a dorm in Šiauliai, I lived in an apartment in the capital of Vilnius for two months, taking care of a friend's dog while she was on vacation. It was an opportunity to get to know the city again, as I had visited it before, just passing through to events and visiting friends. Since Cooper did not do his business indoors, he and I spent a lot of time in Vilnius, taking him for walks.



Image 05 – Cooper and I in a square



Image 06 – Cooper watching a theater play

3 | EMPLOYMENT

In 2017 and 2018, unemployment was relatively high in Lithuania. Families that did not have at least one member who had left the country to work elsewhere were rare. Among those who remained, it was common to see young or unemployed people or recent graduates working outside their training areas, such as being employees of fast food restaurants.

The lack of work affected both young people with incomplete formal schooling who had not completed high school, and university students and those who had already graduated. Especially in the city where I lived, Šiauliai, which, despite being the third largest in the nation, people often left for the capital (Vilnius) in search of a job.

We can consider that Šiauliai is a university city because almost all of its aspects revolve around the university, and most of its inhabitants work in the institution where I studied or offer some service to it or students, professors, employees, and their families, such as schools, health services, food, etc. There are no factories or large companies in the area, and university campuses are scattered throughout the municipality.



Image 07 – Campus of *Šiaulių Universitetas*



Image 08 – Campus of *Šiaulių Universitetas*

4 | HEALTH

Lithuania has a severe public health problem: it has the highest number of suicides in the world. Therefore, psychiatric treatment differs than in Brazil. Even to change medications, the patient needs to be hospitalized during the change period. Thus, I spent a year taking the same drug, which had never happened before.

Due to the large number of suicides, I realized that, for many Lithuanians, they are like any other death, something normal, which most people do not even notice. From the first moment, this made me deeply sad. There have been situations in which I sought help for loved ones experiencing suicidality while almost all Lithuanians did nothing or treated the problem with disdain.

Appearing cold is a European stereotype I saw come true in this experience. It seems as though there are no friends or family when it comes to suicide in Lithuania. Everyone closes up and prefers not to discuss it. There is a lack of public policies that seriously

address the issue, especially for those who need to seek help to work on it. Initiatives exist, but they are insufficient and local. Therefore, not all cities are covered for an issue which is nationwide.

Suicide caught my attention in particular because, during the exchange, I needed to continue the medical treatment I was already undergoing in Brazil. Because of this, I needed to see a specialist doctor every month, in addition to using controlled medication sold only on the condition of a doctor's prescription.

I traveled with no worries since, according to the information we received from the Lithuanian institution, exchange students would be entitled to free medical care at the university hospital. However, when I got there, I discovered that it was different because only citizens of the European Union or foreigners who had been living in the country for more than a year could use the public health system.

I had to bear the expenses of private assistance during the entire exchange. Each appointment costs 30 euros and more, on average, in addition to 40 euros of medication per month, values similar to what I spent in Brazil.

Initially, we sought a doctor who spoke English with whom I could communicate. As we failed to do so, a university employee had to accompany me to the appointments to translate, as the doctor understood English but could not speak it. Luckily, the translator and I became friends, so the problem was circumvented, and we even enjoyed ourselves on the days of the appointments, with walks around the city before and after them. Tours and conversations with this friend led me to discover Lithuania and Estonia (to which we traveled once) under the Lithuanian eye, not restricted to the most famous tourist spots. I am eternally grateful to her for that.



Image 09 – First hockey game I watched



Image 10 – Hostel for cats in Estonia

5 | HISTORY

I was present at centennial celebrations of the country's independence: parades, parties, film screenings, concerts, etc. Lithuania was once part of the Soviet Union and was involved in world wars whose traces it still bears. One of the most striking concerns is

the second language most spoken by the population, Russian, since the use of Lithuanian was prohibited on several occasions while the country was occupied. Thus, today's adults and seniors were schooled in the Soviet language. Most have Russian as their second language, while younger people and children have a greater affinity toward English, which is currently taught as a second language in schools.

In all the cities I got to know more closely (Šiauliai, Vilnius, and Kaunas), traces of the Soviet Union remain quite prominent in street art, construction, and even education. The work with sick and disabled children, for example, is done in separate schools prepared and adapted to their needs.



Image 11 – Building with Soviet graffiti art



Image 12 – Special education school classroom

I also found remnants of the Second World War in the three aforementioned cities. Everything is well preserved, mainly in the form of museums and memorials.

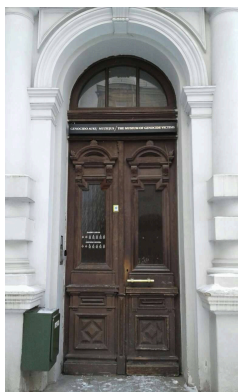


Image 13 – Museum of Genocide Victims



Image 14 – Memorial Paneriai (extermination camp)

Many people do not know this, but Lithuania was the first country to have concentration camps in World War II. They were all extermination camps, rather than forced labor camps like elsewhere, and people who were taken to these places were soon killed upon their arrival.

Even with the Jewish genocide, today, in the historic center of the capital, Vilnius, it is possible to find traces of the Jewish quarter in the architecture, street names, commercial establishments, etc.

During the Soviet occupation, religious practice was prohibited. Accordingly, churches were closed, and some, even today, still do not have their own temples, preferring to continue, as in the past, holding services and meetings in the homes of members and congregants, except for the Catholic and Orthodox Church which, because they are millenary, uphold other traditions.

For decades of Lithuanian history, professing any faith was synonymous with rebelling against the system since, as we said earlier, religious manifestations were prohibited. We believe that this is why the religious interest of young people has been awakened. For example, the church I gathered in Šiauliai began by gathering university students in the basement of the dorm next to mine. Today, church members are the same people, now adults whose next generation they have been unable to reach. Religion no longer seems interesting to most children and adolescents.

6 | CHURCH

Before leaving Brazil, I was looking for an evangelical church to attend in Lithuania, and the limited amount of online information hindered the search. Even so, I arrived in the city with some addresses I tried to find, initially alone, then with a Lithuanian friend, as they were impossible to locate because not all the places were real churches. The one I attended the longest was a concert hall rented to hold Sunday services. Meanwhile, another I visited was shared between three different denominations, as each used the same building at different times, and there was no sign or name indication for the place. I never imagined finding a Jewish temple more easily than a Christian one



Image 15 – Multi-denominational Evangelical temple



Image 16 – Methodist temple closed

I am an evangelical, as were less than 2% of the Lithuanian population at the time. Therefore, finding another evangelical took a lot of work. Initially, I thought I would find them by looking for the temples, but that was not the case. After all, in addition to finding the place, I needed to find them open, and whenever I went, they were closed.

After many frustrating search attempts, I went to a Catholic church (of which there were several throughout the city), entered a confessional, and asked the priest if he could help. Thank God, the priest spoke English and taught me where two churches were, including one of which was Baptist (the denomination I belonged to). Still, I did not adapt there because only teenagers translated the services, and as expected, they had difficulty doing so with the necessary seriousness.

One of the churches indicated by the priest was *Šiaulių Bažnyčia Tiesos Žodis*¹, which was not linked to any denomination and was located in the concert hall I mentioned initially. With the help of my church in Brazil, I obtained the e-mail address of the pastor there, and I could communicate with her even before visiting the temple. In fact, my first personal contact was with a course for young people that was given during the week in the library of the university where I studied. I was so well received that, from that moment on, I came to believe that God had prepared everything for me to be there. I assembled with them during most of the exchange, participating in youth and women's groups, Bible studies, evangelism, Sunday worship, and counseling with the pastor sporadically. I was very well taken care of, and I miss it.

¹ Church of Šiauliai Word of Truth.



Image 17 – Sunday service at Šiaulių Bažnyčia Tiesos Žodis

Tiesos Žodis will always be in my heart as it was with them that I became seriously involved with evangelism and the Agape group². That is when I found myself talking about Jesus, organizing events, inviting students to church, and praying along with other exchange students who asked for prayer, and I learned that practicing evangelism with *brigadeiro*³ was much easier.



Image 18 – Evangelism in the dorm kitchen



Image 19 – Evangelism material

Of course, doing all this had a price, and, at the end of the exchange, for the last two months, I needed to rest. I had the opportunity to leave Šiauliai and live in Vilnius, the country's capital. I embraced this favorable occasion because I knew my experience would be even further enriched.

In Vilnius, I congregated at *Vilniaus Evangelikų Liuteronų Bažnyčia*⁴, a Lutheran church, which had a multi-denominational group of evangelical foreigners who held their services and meetings all in English, which I really enjoyed attending.

² World Christian evangelism movement.

³ Traditional Brazilian sweet.

⁴ Evangelical Lutheran Church of Vilnius.



Image 20 – Vilniaus Evangelikų Liuteronų Bažnyčia

One of the most exciting aspects I experienced with the Christians I met was related to alcohol and cigarettes. Among young people and adults, consumption is frequent, and it is something they buy to have at home. The practice is not exclusive to evangelicals, given that I met priests and nuns who smoked and drank in public. When I stated that I did not drink or smoke because I was a Christian, the most common reaction was being laughed at.

Despite these differences, I believe that I could not go long without nourishing my spiritual side, as it has been deeply anchored in me since Brazil. It would be impossible to lead it to be dormant for a year. Hence, I had to practice my Christian faith during this exchange period.

71 ACADEMIC LIFE

Studying at *Šiaulių Universitetas* was quite different from what I expected. Initially, I believed I would have more contact with students at the Lithuanian university, but all activities for exchange students were separate from Lithuanians. The only occasions for contact with them were during events.

I participated in a few academic events during my academic year there, which were relatively scarce compared to the usual number in my country. At the university where I studied, I was involved in only two, presenting papers in both. I have always enjoyed participating in these occasions, and it was frustrating to be kept apart. Over time, I realized that other events were taking place, but always entirely in Lithuanian, and, therefore, foreign students were not invited and (much less) encouraged to participate. This led me to consider how different it is in Brazil when, in general, we not often publicize events in English so that international students can participate.

Furthermore, due to the national language barrier, most other activities I attended were organized or promoted by *Lietuvos Anglų Kalbos Mokytojų Asociacija*⁵ (LAKMA), as the promotion was done in both English and Lithuanian, I could understand and find out in 5 Lithuanian Association of Teachers of English as a Foreign Language.

time. So much so that, still in Brazil, I submitted a workshop proposal that I presented in Lithuania months later at an international LAKMA event. Since then, I have been to other seminars, lectures, workshops, etc., organized by the association.

Still, through LAKMA, I contacted elementary and high schools English teachers in the country. I realized that, with rare exceptions, the associates (as in Brazil) are tired, poorly paid, and participate in events in search of tips and ready-made lessons that they can use in their classes.

I was the only foreigner who participated in the events, both those held by LAKMA and those of the university, except for one in which a Brazilian teacher who was passing through Lithuania on a vacation trip was also present. Perhaps because I was the first Ph.D. student the institution received as an exchange student, because of this, on many occasions, I heard that the staff and professors were unsure what to do with me because they had never had a foreign Ph.D. student before.

When I did the exchange, I no longer needed credits related to courses, as I had already studied more than I needed in Brazil. Therefore, in Lithuania, I limited myself to having dissertation supervision with a professor from the institution that received me. With her contributions, I further enriched my dissertation, given that she trained teachers with initial education in Arts, quite differently from my Brazilian advisor, whose academic career is further focused on foreign languages, like mine.

Not taking courses also contributed to my lack of contact with other exchange students. It was through classes that people got closer and formed bonds of friendship. As I did not have classes with anyone, I did not have that opportunity. I lived with other students only in the common areas of the dorm (described in the “housing” section) and in evangelism activities (see the “church” section).

Despite everything, I do not regret not taking the classes offered because, at that moment, I had already produced my data, and I truly needed to dedicate my time to analyzing them and writing my dissertation. I believe I made the best choice. It would have been nice to go other ways, but I had obligations to fulfill that required my full-time attention. Furthermore, getting involved in fewer activities was conducive to observing the educational reforms taking place in the country at that time more closely.

The Lithuanian Ministry of Education and Science has a ten-year national education plan (2013 to 2022). This plan foresees an optimization of State Higher Education, which was approved in June 2017 (months before I arrived in the country) and has a budget of 123 million euros.

The precedents that motivated the reform were the minimum score in the national exam for entering Higher Education in 2017, which was three out of ten points. The closure of the *Žemaitijos Kolegija* in 2016, an institution inaugurated in 2002 in the city of Mažeikiai, which had four faculties and 17 courses, occurred as a result of its negative evaluation. It became the first case of university closure in the entire history of Lithuania.

This attempt to improve public higher education had the following objectives and goals: (i.) the creation of preconditions for high-quality higher education and research; (ii.) the effective connection of higher education with the needs of society, the State, and business; and (iii.) the international competitiveness of higher education and research.

However, in practice, I saw that behind the supposed reorganization of this educational level, the goal was to reduce the “duplication” of study and research programs. In other words, having the same or similar courses and research in different institutions was not seen favorably. Thus, in November 2017, the state universities of the four largest cities in the country were “reorganized”: Vilnius, Šiauliai, Kaunas, and Klaipėda; and teacher training centers were created at three institutions: *Vilniaus Universitetas*, *Šiaulių Universitetas* and *Lietuvos Edukologijos Universitetas* (in Kaunas). In other words, outside of them, no more initial teacher training would take place at the national level.

In December 2017, still as part of the “reorganization,” the mass dismissal of administrative staff from institutions occurred across the country, mainly at *Vilniaus Universitetas* and *Šiaulių Universitetas* which, from May 2018, became a single institution, even with its campuses being in different cities, 200 kilometers apart.

With little university staff, several of their functions had to be performed by professors without any training or salary compensation. Others were redistributed among the remaining staff, leading them to do the work of two or three people. Thus, the 2018 academic year started in unstable circumstances, and I was unable to complete the necessary bureaucratic procedures in time for my double degree (which I mentioned in the introduction to this text). Everyone was too busy and preoccupied to take care of it.

8 | LAST WORDS

After the exchange, I had the opportunity to live in Lithuania, a country that I did not know much about but where I learned much more than I ever imagined. I made lifelong Lithuanian friends there and I believe that, in part, this is due to the fact that it was a period in which I discovered more about myself: as a human being, teacher, student, graduate student, etc., and, above all, as a Christian. Discoveries and reconstructions happened when I needed to see the world from a different perspective (the Lithuanian one), perceiving it in different ways than those I knew. How rich and unexpected these experiences were! Experiences that ranged from witnessing the practice of alcoholism and smoking among Christians as something commonplace, witnessing the dismantling of higher education in the country, discovering other sides of the Holocaust and the expansion of the former Soviet Union that, until then, I never imagined existed, and I got to witness the trivialization of suicide. Therefore, my learning experience was academic, but it was not limited to that. It was also political, historical, and social.

LIDERANÇA DE ENFERMAGEM: DIANTE O OLHAR DOS TÉCNICOS E AUXILIARES DE ENFERMAGEM DE UM HOSPITAL PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MINEIROS – GO

Data de aceite: 01/02/2023

Aline Drízia de Carvalho Dias

Acadêmica do curso de Enfermagem da faculdade Morgana Potrich (FAMP).
Mineiros – GO, Brasil

Marina Mairla de Souza

Acadêmica do curso de Enfermagem da faculdade Morgana Potrich (FAMP).
Mineiros – GO, Brasil

Euvani Oliveira Sobrinho

Professora, Enfermeira, Mestre em Ciências Ambientais, pela Universidade Brasil, Fernandópolis – SP. Docente na FAMP - Faculdade Morgana Potrich,
Mineiros – GO, Brasil

Manuce Aparecida M. Borges

Professora, Enfermeira, Mestre em Nutrição e Alimentos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo – RS. Docente no SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Mineiros – GO, Brasil

Trabalho de conclusão de curso II apresentado à Faculdade Morgana Potrich, como parte das exigências do curso de Enfermagem para conclusão do curso de graduação. Orientadora: Prof.ª Ma. Euvani Oliveira Sobrinho. Coorientadora: Prof.ª Ma. Manuce Aparecida M. Borges

RESUMO: Foi realizada uma pesquisa quantitativa, do tipo descritiva, com objetivo de analisar e compreender o conhecimento da equipe de Enfermagem de um hospital público do sudoeste goiano, sobre a gestão dos seus líderes. O intuito desta temática surgiu das nossas experiências vivenciadas como técnicas de Enfermagem e observações durante a graduação. A metodologia da coleta de dados foi realizada através de um questionário, contendo sete questões objetivas que foram encaminhadas à equipe de Enfermagem pelos seus coordenadores, relacionado a visão deles sobre a liderança de seus enfermeiros, em setores da unidade Hospitalar estudada, no período de julho a setembro do ano de dois mil e vinte e dois, nos turnos: matutino, vespertino e noturno, por meio da plataforma on-line GOOGLOFORMS. Os resultados obtidos de 37 amostras foram 48,6% que consideram que seus líderes possuem o perfil Democrata, 37,5%, Transformacional, 5,4%, Transacional, 5,4%, Autocrata e 2,7%, Laissez-faire. Pode-se concluir que a equipe de Enfermagem composta pelos técnicos e auxiliares de Enfermagem considera que seus líderes têm o perfil Democrata e, com isso, concluímos que o enfermeiro atuante da unidade pesquisada apresenta uma boa

gestão e aceitação de liderança para com seus liderados, assim tendo como missão firmada em equipe a promoção e a prevenção de danos e/ou agravos aos usuários dos serviços prestados, visando à melhora do quadro clínico.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança de Enfermagem. Liderança do Enfermeiro. Na visão dos Auxiliares e Técnicos de Enfermagem.

NURSING LEADERSHIP: BEFORE THE LOOK OF NURSING TECHNICIANS AND ASSISTANTS OF A PUBLIC HOSPITAL IN THE MUNICIPALITY OF MINEIROS – GO

ABSTRACT: A quantitative, descriptive research was carried out with the objective of analyzing and understanding the knowledge of the Nursing team of a public hospital in southwest Goiás, about the management of its leaders. The purpose of this theme emerged from our experiences as Nursing technicians, and observations during graduation. The data collection methodology was carried out through a questionnaire, containing seven objective questions that were forwarded to the Nursing team by their coordinators, related to their view on the leadership of their nurses, in sectors of the Hospital unit studied from July to September of the year two thousand and twenty-two, in the morning, afternoon and evening shifts, through the GOOGLOFORMS online platform. The results obtained from 37 samples were 48.6% who consider their leaders to have a Democratic profile, 37.5% transformational, 5.4% Transactional, 5.4% Autocrat and 2.7% Laissez-faire. It can be concluded that the Nursing team composed of Nursing technicians and assistants considers that their leaders have a Democratic profile and with that we conclude that the active nurse of the researched unit presents a good management and acceptance of leadership towards their subordinates, thus having as a mission established as a team, the promotion and prevention of damages and/or injuries to users of the services provided, aiming at improving the clinical condition.

KEYWORDS: Nursing Leadership. Nurse Leadership. In the view of Nursing Assistants and Technicians.

1 | INTRODUÇÃO

Liderança quer dizer “aquele que guia ou chefia”; com o tempo, a metodologia de liderança teve evoluções, no desenvolver do exercício e das necessidades modernas, destacando sua prática, entre os líderes, seus liderados e o meio que eles estão inseridos, proporcionando a excelência dos serviços prestados. (PEREIRA LA; HIRSCH CD; SILVEIRA RS et al. 2018).

Em 1854, Florence Nightingale introduziu os cuidados humanistas, antes praticados pelos religiosos que não possuíam conhecimento científico, utilizando as ferramentas da época. Ela conseguiu sucesso, através dos seus conhecimentos embasados na ciência, fundamentando a teoria ambientalista. Em reconhecimento da sua autonomia, foi inaugurada a primeira escola de Enfermagem científica da Inglaterra, no Hospital Saint Thomas em Londres, surgindo a Enfermagem moderna, precursora da classe, com seu olhar criterioso e hábitos organizacionais, teve grande marco, destacando-se como uma mulher de suma

importância no trabalho, gestão e liderança. (COSTA; GONÇALVES, 2021).

A capacitação dos profissionais de saúde é uma das maiores dificuldades na saúde pública. Desde a inserção do Sistema Único de Saúde (SUS), os muitos episódios epidemiológicos e as mudanças sociais referentes aos processos saúde-doença estão em contínuas modificações, sendo necessária a reflexão sobre a formação desses profissionais, exigindo habilidades que ultrapassem a formação técnico-científica. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) auxiliam a formação dos profissionais da área de saúde, com o propósito de nortear e acompanhar o andamento das transformações dentro da profissão. (SAM AIO; GOMES; SILVA et al. 2019).

Segundo o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, citados nos Art.54,55 e 56, são deveres do enfermeiro estimular, apoiar e aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos e científicos, em prol das pessoas, famílias, da coletividade e do desenvolvimento da profissa (COFEN, 2017).

Os desafios de gestão são imensos na prática; exigem conhecimento, habilidades para prestação de qualidade nos serviços prestados aos usuários e/ou familiares, aos colaboradores, bem como resolutividades de problemas e harmonização do ambiente de trabalho. (BALSANELLI AP; DAVID DR; FERRARI TG, 2018).

No decorrer da profissão, a Enfermagem vem desempenhando liderança, conhecimento, superando práticas e necessidades atuais, tornando-se essencial no cuidado prestado ao atendimento em saúde. (MORAES CM, 2021).

A liderança é um instrumento de trabalho na vida do enfermeiro, que rotineiramente desenvolve tarefas como: trabalho em grupo, resolução de conflitos, direcionamento e acompanhamento de metas. A equipe de Enfermagem vislumbra essas atribuições e responsabilidades, desempenhadas por seus líderes.

O interesse em desenvolver essa temática surgiu das nossas experiências vivenciadas como técnicas de Enfermagem e das observações durante a graduação. Através dessa pesquisa, busca-se entender os tipos de lideranças, compreender o sentimento da equipe, e suas expectativas profissionais. A partir dessa pesquisa, conheceremos como a supervisão – chefia está sendo exercida nos dias de atuais

O resultado desta pesquisa será útil para a percepção dos contratantes sobre as formas de atuações dos seus contratados para liderar a equipe de Enfermagem e a visão que eles transparecem aos seus liderados, sendo assim, um meio adaptável em prol das melhorias dentro do Sistema Único de Saúde (SUS) para os seus usuários, com um bom serviço prestado.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Refere-se como uma pesquisa de campo, quantitativa, do tipo descritiva, com intuito de analisar o conhecimento da equipe de Enfermagem sobre a gestão dos seus líderes, em

um hospital público do sudoeste goiano.

O agrupamento dos dados foi levantado proveniente de um questionário, contendo sete questões de múltipla escolha, que foi enviado à equipe de Enfermagem pelos seus coordenadores, relacionado a visão deles sobre a liderança de seus enfermeiros, em setores da unidade estudada, no período de julho a setembro do ano de dois mil e vinte e dois, nos turnos: matutino, vespertino e noturno, através da plataforma on-line GOOGLOFORMS.

De acordo com a aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário de Santa Fé do Sul – UNIFUNEC, CAAE: 58520122.8.0000.5428, seguindo fielmente os preceitos éticos contidos na resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, o questionário semiestruturado foi aplicado ao grupo de profissionais Técnicos e Auxiliares de Enfermagem devidamente vinculados na instituição, de ambos os gêneros, com idade entre 18 (dezoito) a 60 (sessenta) anos, que aceitaram participar através do (TCLE) contido no questionário e foram excluídos os que não quiseram participar ou não possuírem vínculo empregatício com a instituição.

Os resultados da amostra foram tabulados no Excel e apresentados em formas de gráficos; os participantes terão acesso por meio da publicação

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No gráfico 1, está apresentado o gênero dos participantes da pesquisa, destacando os números correlacionados entre os auxiliares de Enfermagem e técnicos de Enfermagem.

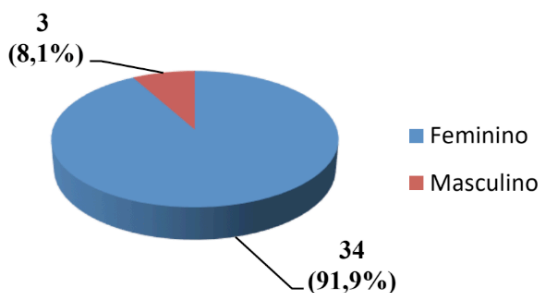


Gráfico 1: Gênero dos participantes da pesquisa

Fonte: Própria Autoria

Segundo as informações obtidas no gráfico referente ao gênero, 91,9% dos profissionais são do sexo feminino e 8,1% do sexo masculino. De acordo com pesquisa do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e da FIOCRUZ, as mulheres predominam a maioria na classe dos trabalhadores, na área profissional, a Enfermagem é um dos notáveis casos no mundo trabalhista onde os alicerces de conhecimento prático/ científico se firmam, assim há reconhecimento evidente pela sua elaboração e implementação de uma sistematização eficaz. (LOMBARDI; CAMPOS, 2018)

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados referentes à população brasileira, em 2019; seguindo os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), o quantitativo feminino continua sendo no Brasil maior que os dos masculinos, os habitantes brasileiros são definidos em 48,2% masculino e 51,8% feminino, esta pesquisa sendo referente à faixa etária a partir dos 25 (vinte e cinco) anos. (IBGE, 2019).

No gráfico 2 apresenta-se o nível de formação profissional dos participantes da pesquisa, podendo demonstrar os índices correlacionados entre os auxiliares de Enfermagem e técnicos de Enfermagem.

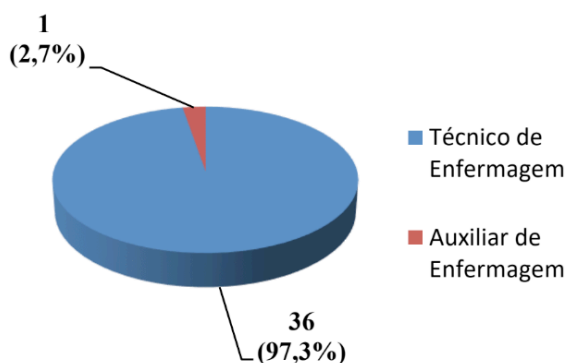


Gráfico 2: Nível formação profissional dos participantes da pesquisa

Fonte: Própria Autoria

Na pesquisa, mostra que 97,3% dos grupos pesquisados têm formação a nível técnico de Enfermagem e 2,7% têm conhecimento da área a nível Auxiliar de Enfermagem; é notório que a equipe de Enfermagem tem como base de sua competência profissional os cuidados da assistência de Enfermagem, dentre as atribuições do técnico está orientar e supervisionar o trabalho de Enfermagem em grau auxiliar, e as tarefas de baixa complexidade e de natureza repetitiva sobre supervisão é de responsabilidade dos auxiliares, conforme descrito na Lei 7748/86, que respalda e determinar as atribuições de cada um desta classe profissional. (LEI N° 7498/86, 2022)

Segundo os dados mais recentes informados pelo conselho Regional de Enfermagem GO, há 49.279 técnicos de Enfermagem e 4.662 auxiliares de Enfermagem cadastrados, este dado supracitado é referente a inscrições ativas, ou seja, se o contribuinte possui mais de uma inscrição, na mesma categoria (inscrição secundária) ou em categoria diferentes, ele é computado duplicado. (COFEN-GO, 2022).

No gráfico 3 aponta-se o tempo de atuação dos participantes da pesquisa, podendo averiguar a experiência profissional com base no seu contrato e tempo de serviços prestados, correlacionados entre os técnicos de Enfermagem e auxiliares de Enfermagem.

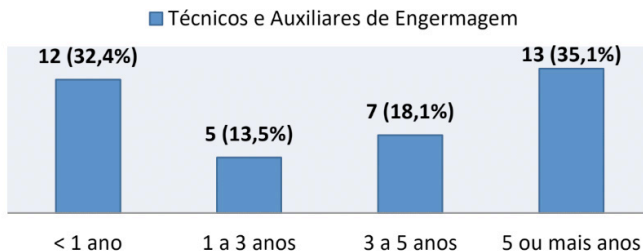


Gráfico 3: Tempo de atuação profissional dos participante

Fonte: Própria Autoria

Referente ao tempo de atuação, o gráfico aponta que são representados por 32,4% que estão atuando há menos de 1 ano, 13,5% estão entre 1 a 3 anos, 18,1% entre 3 a 5 anos e 35,1% há mais de 5 anos. Estudo realizado em uma instituição privada apontou que os maiores fatores de turnover na assistência dos cuidados de Enfermagem, estão a desvalorização dos trabalhadores; sobrecarga; despreparo do gestor e falta de liderança, entre outros fatores correlacionados citados. (TURINO; GOULART JÚNIOR; CAMARGO, 2021).

Com base na pesquisa, nota-se a equipe de Enfermagem em que o tempo de atuação profissional é menos de um ano (<1), é bem semelhante aos que atuação há mais de cinco anos (5 ou mais anos). Isso se explica com base da teoria afirmada do Elton Mayo, uma das fases do seu estudo, é que a influência dos fatores ambientais onde estão inseridos e os desempenho das tarefas da equipe é a motivação para a permanência no serviço, entre diversos fatores, a satisfação em sua plenitude sobre suas necessidades profissionais e pessoais, bem como se sentir inserido no grupo e ter dominância em suas atividades cotidianas garantem sua estadia prolongada na área atuante. (NOVATO; NUNES, 2019).

No gráfico 4 apresenta-se o conhecimento sobre o que é liderança para os participantes da pesquisa, podendo demonstrar os índices correlacionados entre os auxiliares de Enfermagem e técnicos de Enfermagem.

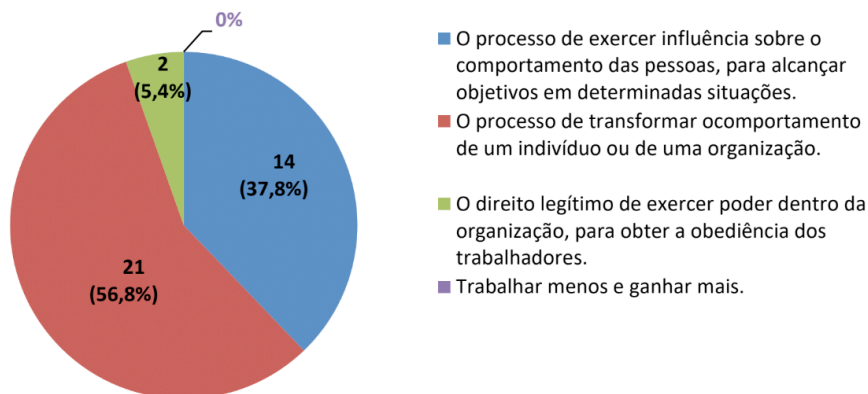


Gráfico 4: você considera liderança como.

Fonte: Própria Autoria

Dentre as tarefas do profissional enfermeiro, está a autonomia com base de sua competência da deliberação dos conflitos de sua equipe, entre outras questões instáveis de uma instituição, ele sempre acaba de frente da tomada e resolutividade desses desafios cotidianos e tem a responsabilidade da tomada de decisões dos conflitos da assistência de Enfermagem que surgem e os colaboradores esperam que, assim como escudo, o seu líder atuante sane e estabilize problemas, visando à qualidade do serviço prestado ao usuário, aos familiares e à coletividade. De frente deste papel tão centralizado ao gestor enfermeiro, surgem diversos conflitos no deslanchar de seu plantão. (SILVA; TEIXEIRA; DRAGANOV, 2018).

A liderança ativa e proativa prioriza os resultados e, com isso, valoriza a criação de meios benéficos na elaboração de educação em saúde continuada, para obtenção de melhores dimensões do comportamento organizacional da equipe e da instituição, assim, este trabalho teórico propõe uma agregação de elos, que da liderança de Enfermagem surja um desempenho etnocência e conseqüentemente aumente o compromisso dos colaboradores e o comportamento da organização. (FERREIRA; MARQUES; GOMES, 2018).

Na atualidade, a gestão em saúde tem tido um foco, devido às mudanças constantes no mercado de trabalho e o crescimento do capitalismo da coletividade, o termo habilidade tem sido constantemente e firmemente debatido em diversas áreas trabalhistas; em destaque a saúde e a educação em saúde, que exige do enfermeiro a integração, a mobilização e a competência de modo geral, visando ao cuidado de Enfermagem, mantendo o valor e os princípios ético/ científicos na classe, de modo a gerenciar sua equipe. (SOUZA; CRUZ et al. 2020).

Ao compreender que o enfermeiro é o protagonista responsável pelo bom desempenho das atividades e da normatização da prestação de serviços correlacionados

nas atribuições da equipe de Enfermagem, torna-se fácil notar a suma importância das suas atribuições e delegações visando à coletividade, aos usuários e aos familiares do serviço. A demanda delegada ao enfermeiro só se faz possível graças à Sistematização da Assistência em Enfermagem (SAE), que respalda sua autonomia na gestão de pessoas. (BONFADA; STRAPAZZON et al. 2018).

O gráfico 5 demonstra o estilo de liderança do profissional enfermeiro na gestão atual, podendo demonstrar os índices correlacionados entre os auxiliares de Enfermagem e técnicos de Enfermagem.

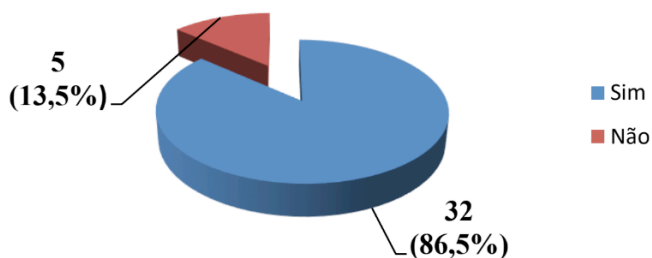


Gráfico 5: Você considera o Enfermeiro a quem você se reporta diretamente na atual gestão, um líder?

Fonte: Própria Autoria

É notório que 86,5 % dos participantes da pesquisa tenham identificado o seu enfermeiro como líder, no cenário da graduação de Enfermagem é necessário compreender o papel das pessoas ao longo dos anos bem como suas competências, a delegação do líder Enfermeiro e a percepção dos liderados que estão representados pela equipe de Enfermagem, estar atentando para a construção de ligações e para a relevância do relacionamento interpessoal. O enfermeiro acumula o papel de incentivar, motivar e intermediar as interações entre a equipe. (NOVATO; NUNES; ARAÚJO, 2019).

A competência de liderança é excepcionalmente inescusável e evidenciada pelo enfermeiro para contribuir com sua equipe a realizar um cuidado de assistência em Enfermagem que alcance às perspectivas dos clientes e familiares. A unidade hospitalar anseia por profissionais que sejam aptos nas tarefas de gestão em saúde. (BALSANELLI; DAVID; FERRARI, 2018).

O gráfico 6 mostra qual liderança tem predominância em visão da equipe, demonstrando os índices correlacionados entre os auxiliares e técnicos de Enfermagem.

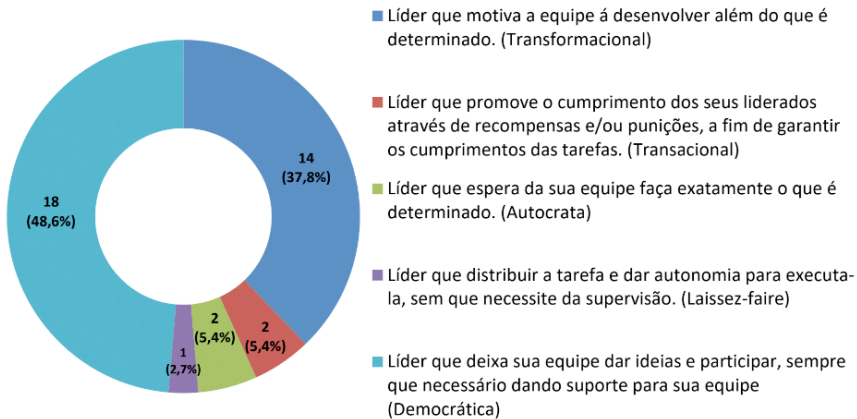


Gráfico 6: Considerando-o um líder, assinale o estilo de liderança exercida pelo profissional

Fonte: Própria Autoria

Como supervisor de equipe, o enfermeiro tem que aprimorar seu conhecimento técnico/ científico, ético/ político no olhar abrangente do serviço prestado e com sua equipe, pois a tomada de decisões sobre contexto em conflito dentro do processo saúde/doença é ampla, além disso, é a ele, o profissional enfermeiro, delegada a função de traçar metas, envolver sua equipe e mantê-los motivados, esta liderança é notória na liderança transformacional. A assistência em cuidados de Enfermagem se faz possível com a colaboração dos colaboradores envolvidos. (MENDES; DIAS et al. 2022).

No deslanchar da profissão, a liderança foi se modificando conforme as necessidades modernas, sendo necessário fazer uso de diversas apropriações de modo a obter o resultado desejado nas execuções de suas tarefas cotidianas. Dentre estes conceitos, está a liderança transacional, conforme pode ser visto, a liderança transacional é falada em contexto com a liderança que motiva, bonifica com base em suas ações legítimas, ou seja, sendo um processo de trocas de conhecimentos e experiência entre líderes e liderados, de modo que o contrário desses itens supracitados ocorra punição à parte das regras preestabelecidas pelos seus gestores, caso não as cumpram. (SOARDO et al. 2020).

Todas as tomadas de decisões são relacionadas ao seu ponto de vista, sempre com seu autoritarismo e individualismo, podendo gerar punições caso ocorra de forma contrária, dito isso, fica claro que a proatividade de sua equipe não é bem vista nesta modalidade de liderança, bem como os liderados se sentem desmotivados a executar as tarefas, tornando, assim, a liderança autócrata menos eficaz. (AES; et al. 2021).

Dentro do contexto de liderança, há as mais utilizadas por meio de assimilação pessoal com a gestão. Atualmente iniciaram-se as práticas de gestão voltada à saúde com foco nas teorias de liderança com ênfase no que um líder faz as chamadas teorias comportamentais voltadas para as tarefas diárias de um grupo e uma organização com

objetivo de cumprimento de metas, que se identificam como base de três linhas distintas de liderança: a autocrática, a democrática e a *laissez-faire*. (BARRETO; SOUSA; JOSE, 2021).

No entendimento do que a liderança é constituída e fundamentada com base em sua ferramenta essencial para a prática profissional do enfermeiro, sendo possível essa a atividade de maior complexidade do enfermeiro generalista, é preciso que o profissional avance na responsabilidade da gestão de saúde, tendo a determinação na execução das tarefas, o compromisso coletivo, a iniciativa de sua equipe, uma boa comunicação para ser interpretado de forma clara e objetiva, sendo flexíveis as divisas necessidades comuns, mantendo, assim, a exigência da saúde moderna do empreendedorismo, sendo essa a liderança chamada democrática. (BATISTA et al. 2020).

Existem diversos estilos de liderança utilizados como ferramenta no decorrer da gestão em saúde, visando à qualificação dos cuidados prestados pela equipe assistencial e gestores, sempre tendo em vista o processo de Enfermagem como norte, dentre eles, podemos citar: a liderança *laissez-faire*, esta teoria tem como modelo trivialmente conhecido como Paternalista, por se tratar de um estilo em que o líder mantém uma postura ausente, tornando-se mais relevante para as relações pessoais e sociais, não no contexto do trabalho, uma vez que as condutas extremamente necessárias possam ser desviada com um olhar menos profissional, gerando desconforto e transmitindo um favoritismo sobre sua equipe. (FARIAS; SILVA. 2021).

No gráfico 7 pode-se notar qual habilidade foi detectada pela equipe, podendo demonstrar os índices correlacionados entre os auxiliares e técnicos de Enfermagem.

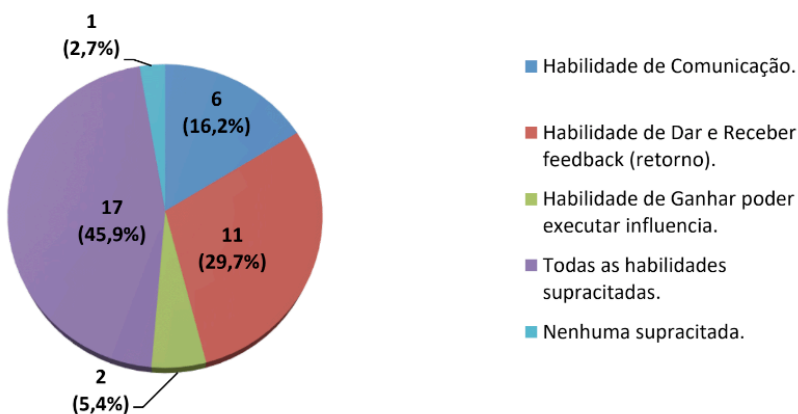


Gráfico 7: Assinale as habilidades interpessoais que você considera ao líder.

Fonte: Própria Autoria

Com a modernização e a globalização do processo de gestão em saúde, tem se

tornado cada vez mais exigido não só pelos contratantes, como também em graduação de ensino superior, que seja adotada como necessária para o desempenho qualificado de suas tarefas profissionais a habilidade de comunicação, dentre as demais habilidades cobradas como desenvolvimento necessário para resolutividade de conflitos e melhoria do entendimento interpessoal de sua equipe de Enfermagem. Assim, então, garantindo a geração de uma assistência humanizada e contínua. (DALCÓL; et al. 2018).

Durante a graduação, foi visto o uso do feedback para adequações de valores e melhorias de dinâmicas em grupo; na carreira profissional faz-se necessária a utilização desta metodologia para avaliar a divergência entre setores, grupos, atribuições e tomadas de decisões, envolvendo o serviço de saúde, esse método está fortemente científico assim mantendo o aperfeiçoamento de equipe e fornecendo uma confiabilidade do grupo. (MONTES; et al. 2018).

A etiologia tem sido à frente do campo de gestão em saúde mais recorrente das falas atuais, devido à influência nata do profissional enfermeiro no seu campo de atuação, sobretudo os ganhos observacionais na qualidade do serviço prestado, na assistência embasada no conhecimento científico e na resposta positiva entre prestadores de serviços e usuários, esse é de fato o maior marco da gestão em saúde, sobre a prestação de assistência qualificada da Enfermagem moderna. (CRUZ; et al. 20 0).

Ao discorrer da gestão em processo saúde/ doença, vem em mente a equipe de Enfermagem, devido a, neste meio, haver a perpetuação e a predominância, além dos cuidados em prática, há a ciência dos fatos, está a conduta de liderar e delegar função, de suma relevância sobre a resolutividade de conflitos, melhorar ou sanar quadros clínicos, minimizando ou eliminando os riscos ou danos ao usuário e familiares. Assim sendo, o elo fundamental sobretudo de liderança já definido. (ANDRADES; SAN OS, 2022).

4 | CONCLUSÃO

Pode-se concluir, com este estudo, que, devido às modernizações estatais e constantes atualizações do processo saúde/ doença, a equipe de Enfermagem (técnicos e auxiliares de Enfermagem) tem tido mais enfoque na temática do seu desempenho profissional e, com isso, fez-se fundamental que o profissional enfermeiro não só seja gestor ativo, bem como desenvolver suas respectivas funções de forma proativa. Nesse sentido, a liderança de Enfermagem abrange como uma ferramenta primordial na prática profissional do enfermeiro

A Enfermagem vem se engrandecendo naturalmente com o passar dos tempos, desde sua fundamentação teórica/ científica norteada pela Florence Nachtergaele, que é a responsável pela modernização dos cuidados prestados de enfermagem, com o foco na educação continuada para a equipe multiprofissional

A educação em saúde é e sempre será a base e a saída para o bom desempenho

coletivo das funções, sendo a busca incessante de conhecimento, melhoria, padronizações e qualificações, que nunca foram tão percebíveis quanto os dois últimos anos, ao vivenciar uma Pandemia, que pôde trazer à tona a suma importância da profissão e demonstrar o mérito da classe profissional de Enfermagem

REFERÊNCIAS

BALSANELLI AP, DAVID DR, FERRARI TG. **Liderança do enfermeiro e sua relação com o ambiente de trabalho hospitalar**. Acta Paul Enferm. 2018;31(2):187-93. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201800027>

BRASIL. COFEN 2017. **RESOLU**C3%87%C3%83O-COFEN-N%C2%BA-564-2017.pdf Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/ANEXO>

LILIANE ALVES PEREIRA¹, CAROLINA DOMINGUES HIRSCH², ROSEMARY SILVA SILVEIRA³, JAMILA GERI TOMASCHEWSKI BARLEM⁴, CLAUDIA DENISE SCHALENBERGER⁵, EDISON LUIZ DEVOS BARLEM⁶. **Barreiras do processo de construção do enfermeiro-líder: uma etno Enfermagem**. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaEnfermagem/article/view/230730>

MONICA COSTA [monica.costa.monteiro@hospitaldecascais.pt] Rua Capa Rolas, no 15, 2820-218 Charneca da Caparica, Almada, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-8784-9098>

MORAES CM. 2021: **o início do novo capítulo de Empoderamento e Liderança da História da Enfermagem**. Glob Acad Nurs. 2021;2(Spe.2):e104. <https://dx.doi.org/10.5935/2675-5602.20200104>

SAMPAIO, G. B.; GOMES, R. M.; SILVA, M. DA C. Q. DOS S. DA; JESUS, I. S. DE; DUARTE, A. C. S.; SANTOS, K. A. Educação Permanente e o Processo Formativo dos Profissionais da Saúde: Entrelace de Saberes. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, Jequié-BA, n. 25, p.2-8, 29 jun. 2019. <https://doi.org/10.25248/reas.e630.2019>

A_ENFERMAGEM_NO_BRASIL_E_OS_CONTORNOS_DE_GENERO_RACACOR_E_CLASSE_SOCIAL_NA_FORMACAO_DO_CAMP_O_PROFSSIONAL/links/6040ed4e92851c077f1873cb/A-Enfermagem-no-brasil-e-os-contornos-de-genero-raca-cor-e-classe-social-na-formacao-do-campo-profissional.pdf. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/eridiana-Campos-2/publication/332822638>

BRASIL. PORTAL EDUCA IBGE. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,estimativa%20superior%20a%20das%20mulheres>

BRASIL. COFEN-GO. 2022 Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/Enfermagem-em-numeros>

TURINO; GOULART JÚNIOR; CAMARGO. **Um estudo sobre rotatividade de pessoal a partir das entrevistas de desligamento em uma instituição hospitalar privada**. Revista Labor, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 338-366, jan./jun. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59130/1/2021_art_alturinoegjunior.pdf

BRASIL. LEI Nº 7498/86. 2022. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17498.htm

NOVATO, Débora Silveira; NUNES, Emanulle Caires Dias Araújo. **As relações interpessoais na Enfermagem: Influência da liderança na motivação da equipe técnica.** Revista Saúde-UNG-Ser, v. 13, n. 1/2, p. 8-16, 2019. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/viewFile/3686/2957>

SILVA, Milena Muniz; TEIXEIRA, Natália Longati; DRAGANOV, Patrícia Bover. **Desafios do Enfermeiro no gerenciamento de conflitos entre a equipe de Enfermagem.** Revista de Administração em Saúde, v. 18, n. 73, 2018. Disponível em: <https://cqh.org.br/ojs-2.4.8/index.php/ras/article/view/138>

FERREIRA, Vanessa; MARQUES, Tânia; GOMES, Jorge. **A liderança responsável como incentivo ao compromisso, comportamentos de cidadania e desempenho individual organizacional.** 2018. https://www.researchgate.net/profile/vanessa-ferreira/publication/327848259_a_lideranca_responsavel_como_incentivo_ao_compromisso_comportamentos_de_cidadania_e_desempenho_individual_organizational/links/5ba946b0299bf13e604a33f8/a-lideranca-responsavel-como-incentivo-ao-compromisso-comportamentos-de-cidadania-e-desempenho-individual-organizational.pdf

DE SOUZA, Eduardo Neves da Cruz et al. **Mapeamento das competências de técnicos de Enfermagem em um hospital público.** Revista de Administração em Saúde, v. 20, n. 81, 2020. Disponível em: <https://www.cqh.org.br/ojs-2.4.8/index.php/ras/article/view/224>

NOVATO, Débora Silveira; NUNES, Emanulle Caires Dias Araújo. **As relações interpessoais na Enfermagem: Influência da liderança na motivação da equipe técnica.** Revista Saúde-UNG-Ser, v. 13, n. 1/2, p. 8-16, 2019. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/3686/2957>

BALSANELLI AP, DAVID DR, FERRARI TG. **Liderança do enfermeiro e sua relação com o ambiente de trabalho hospitalar.** Acta Paul Enferm. 2018;31(2):187-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijape/a/WswySK8LwH64cd5Sp6kmJWD/?format=pdf&lang=pt>

BONFADA, Mônica Strapazzon et al. **Autonomia do enfermeiro no ambiente hospitalar.** Enfermagem Brasil, v. 17, n. 5, p. 527-534, 2018. Disponível em: <https://www.portalatlanticaeditora.com.br/index.php/Enfermagembrasil/article/view/1503/4149>

MENDES, Daiane Maria Dias et al. **A supervisão do serviço na visão da equipe de Enfermagem.** Research, Society and Development, v. 11, n. 12, p. e480111229691-e480111229691, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29691>

DE SOUZA SOARDO, Érica; FANTON, Júlia Pacheco; JÚNIOR, Edward Goulart. **LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E TRANSACIONAL: uma revisão bibliográfica narrativa. Revista Eletrônica Gestão e Serviços,** v. 11, n. 2, p. 3098-3129, 2020. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/10403-39473-1-PB.pdf>

DOS SANTOS, Renata Batista et al. **Perfil de liderança do enfermeiro: concepção dos técnicos de Enfermagem.** Brazilian Journal of Health Review, v. 3, n. 1, p. 416-430, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/6322/5607>

FARIAS, Cassiana Santos da Silva. **Liderança laissez-faire: possibilidades de aprofundamento das discussões.** 2021. Disponível em: <https://tede.unifacs.br/bitstream/tede/792/2/Cassiana%20Santos%20da%20Silva%20Farias.pdf>

PAES, Alana et al. **Liderança: estilos e influências na produtividade das organizações. Revista Vox Metropolitana,** v. 1, n. 4, p. 113-121, 2021. Disponível em: https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/10_v1-1.pdf

DALCÓL, Camila et al. **Competência em comunicação e estratégias de ensinoaprendizagem: percepção dos estudantes de Enfermagem.** *Cogitare Enfermagem*, v. 23, n. 3, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4836/483660055002/483660055002.pdf>

MONTES, Lorena de Godoi; RODRIGUES, Cibele Isaac Saad; AZEVEDO, Gisele Regina de. **Avaliação do processo de feedback para o ensino da prática de Enfermagem.** *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, p. 663-670, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0539>

DA CRUZ, Felipe Eduardo Batista; DE ARAÚJO, Andrey Hudson Interaminense Mendes; BEZERRA, Maria Luiza Rêgo. LIDERANÇA DE ENFERMAGEM NA SAÚDE PÚBLICA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 577-584, 2020. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/%C3%81rea%20de%20%20rabalho/TCC/Artigos/citados%20j%C3%A1/84-Texto%20do%20Artigo-141-1-10-20201210.pdf>

ANDRADES, LEONARDO SANTOS. **A comunicação na gestão da equipe de Enfermagem.** 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/23840/1/LEONARDO%20SANTOS%20ANDRADES%20-%20A%20COMUNICA%c3%87%c3%83O%20NA%20GEST%c3%83O%20DA%20EQUIPE%20DE%20ENFERMAGEM.pdf>

MUNICIPALISMO E EDUCAÇÃO ENTRE AS DÉCADAS DE 40 E 50 DO SÉCULO XX: A QUESTÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO NA REGIÃO CACAUEIRA DA BAHIA

Data de aceite: 01/02/2023

Daisy Laraine Moraes de Assis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL)
Itapetinga – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/7880126062225223>

Janete Ruiz de Macêdo

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH)
Ilhéus – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3232815548180644>

RESUMO: Este trabalho apresenta considerações sobre o movimento municipalista entre as décadas de 40 e 50 do século XX, para fundamentar um estudo sobre a relação do municipalismo e a educação e suas implicações no processo de criação de escolas de educação secundária na Região Cacaueira da Bahia, no período. Nesse sentido, foram realizados textos e publicações sobre o municipalismo no Brasil; o municipalismo e a educação; e sobre a criação de escolas de educação secundária; que foram destacados como

essenciais para a análise e reflexão do tema, com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Assim, considerou-se que o movimento municipalista teria contribuído para delinear uma nova política de gestão municipal que iria reverberar no campo educacional no Brasil e região durante o período.

PALAVRAS-CHAVE: Municipalismo e Educação, Educação Secundária, História da Educação, Educação na Região Cacaueira da Bahia entre os anos de 1940 e 1950, Memória Educacional.

MUNICIPALISM AND EDUCATION BETWEEN THE 1940S AND 1950S OF THE 20TH CENTURY: THE ISSUE OF SECONDARY EDUCATION IN BAHIA'S COCOA REGION

ABSTRACT: This work presents considerations about the municipalist movement between the 40's and 50's of the 20th Century, to ground a study on the relationship between municipalism and education and its implications in the process of creating secondary schools in Bahia's Cocoa Region, in this period. In this sense, texts and publications were highlighted on municipalism in Brazil; municipalism and education; and on the creation of secondary

schools; that were emphasized as essential for the theme's analysis and reflection, with the research work development. Thus, it was considered that the municipalist movement would have contributed to outline a new municipal management policy that would reverberate in the educational field in Brazil and the region during this period

KEYWORDS: Municipalism and Education, Secondary Education, History of Education, Education in Bahia's Cocoa Region between the 1940s and 1950s, Educational Memory.

1 | INTRODUÇÃO

Investigar o movimento municipalista entre as décadas de 40 e 50 do século XX, e a política de criação de escolas de educação secundária na Região Cacaueira da Bahia, durante o período, implica numa maior compreensão de como um movimento instaurado no Brasil, nos anos de 1940, reverberou no Estado e Região nos campos político e educacional.

Considera-se que a história do municipalismo e, particularmente, a história dos municípios na educação constitui um campo de investigação a vários títulos inovador, conforme destaca Magalhães (2019): “Inovador na historiografia, inovador na representação e no significado para a história da educação. Inovador na leitura que a história possibilita e autoriza em aspectos como a inovação educativa e pedagógica.” (MAGALHÃES, 2019, p.11).

Acredita-se que período em questão “quando visto ‘por dentro’ revela-se rico em possibilidades investigativas, posto que oferece um repertório considerável de ideias, propostas e instituições as quais tomaram o tema educação como crucial ao futuro do país” (FREITAS, 1999, p. 65). Assim, a análise dos fatores envolvidos nessa relação poderá favorecer a compreensão de aspectos fundamentais e concorrer com importantes contribuições para a história educacional da região.

O período também foi marcado por polêmicas e disputas políticas e ideológicas em face das discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), movidas por interesses públicos e privados, evidenciados na política educacional brasileira, com reflexo em todas as regiões do país, principalmente, com a promulgação da Constituição de 1946. Sendo necessário investigar como esse processo ocorreu no Estado e refletiu na Região Cacaueira nos campos político e educacional.

Assim, este trabalho faz referência a uma fase inicial do processo de investigação ocorrido no Centro de Documentação e Memória Regional (CDOC) da Universidade Estadual de Santa Cruz, cuja finalidade relacionava-se a busca de informações que possibilitassem esclarecer as questões ligadas ao objeto da pesquisa. Nesse sentido também foram realizadas as visitas à biblioteca e ao arquivo público de Itabuna, tendo em vista uma maior compreensão acerca da problemática na região, durante o período assinalado, que será visualizada posteriormente, com a continuidade do estudo, na perspectiva da memória social/coletiva.

Halbwachs (2004) em sua contribuição pioneira sobre a memória coletiva (1950)

destaca a existência de uma relação íntima entre o individual e o coletivo presente na memória. Para o autor, a memória individual ancora-se em diversos pontos de referência e se expressa através da linguagem (tempo/espaço), sendo fruto de uma construção social, interações sociais e representações coletivas.

Assim, a memória se converte numa construção intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas do indivíduo ou grupos de indivíduos, inseridos num contexto familiar, social, nacional, podendo apresentar-se de maneira documentada ou ainda por meio de depoimentos, testemunhos, entre outras modalidades. Dessa forma, a memória se transforma em matéria prima do historiador, ao se converter em fonte, recurso e objeto do trabalho histórico (FENTRESS; WICKHAM, 1992).

Por se tratar da primeira etapa do trabalho de pesquisa foram destacados apenas neste estudo os textos e produções bibliográficas que discorrem sobre o movimento municipalista no Brasil, por possuírem informações significativas para o desenvolvimento do estudo em pauta; o municipalismo e a questão educacional, para favorecer a análise dessa relação; e o texto clássico sobre a educação secundária de Geraldo Bastos Silva (1969), para uma visão geral sobre as políticas de expansão desse nível de ensino no país.

Esses estudos foram considerados como essenciais para orientar a discussão sobre o tema, visto que, poderão fornecer elementos essenciais para fundamentar a análise das informações contidas nos documentos fontes (textos legislativos, publicações oficiais e textos jornalísticos) que irão compor a segunda etapa da investigação sobre a relação existente entre o municipalismo e os movimentos pela criação de escolas de educação secundária ocorridos na Região Cacaueira da Bahia durante o período em assinalado.

2 | SOBRE O MUNICIPALISMO NO BRASIL

Para a análise do movimento municipalista presente na Região Cacaueira, entre os anos de 1940 e 1950, e sua relação com a questão educacional, faz-se necessário compreender, inicialmente, como esse movimento se desenvolveu no Brasil. Nesse sentido, foram considerados como essenciais os trabalhos a seguir: Carvalho (2021), “Graças a Deus somos reacionários: o movimento municipalista brasileiro e as conspirações golpistas pré-1964”; Camargo (2008), “Municipalismo e ruralismo: o IBGE e a ‘organização nacional’ na Era Vargas”; Delorenzo Neto (1957), “A Evolução do Municipalismo no Brasil: Administração Municipal”; e Matsumoto, Franchini, Mauad (2012), “Município, palco da vida: a história do municipalismo brasileiro”.

Carvalho (2021) em seu texto: “Graças a Deus somos reacionários”, apresenta o movimento municipalista brasileiro como um empreendimento teórico-prático que congregou influentes sujeitos pertencentes às classes dominantes nacionais, os quais se articularam em variadas campanhas político-ideológicas em meados do século XX. O autor

destaca os esforços conspiratórios arquitetados, durante o período, para a desestabilização política que culminaram com o golpe civil-militar de 1964 (CARVALHO, 2021, p. 209). Segundo o Carvalho, o movimento defendia a valorização do município como esfera pública destacada, bem como a revitalização econômica municipal em prol do progresso das comunas interioranas.

Ao analisar o movimento municipalista brasileiro, o autor considerou o seu caráter embrionário, ainda nos anos 1930, a partir de ideários ruralista-agrarista e municipalista que influenciaram a criação de órgãos administrativos durante os governos de Vargas, como o Instituto Nacional de Estatística, INE (1934), transformado em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (1938); e o Departamento Administrativo do Serviço Público, DASP (1938). O autor destaca a participação de Teixeira de Freitas (1890-1956) e Rafael Xavier (1894-1982), como algumas de suas principais lideranças no período; ambos, vinculados ao INE e ao IBGE (CARVALHO, 2021, p. 212).

Já Camargo (2008), em “Municipalismo e ruralismo: o IBGE e a ‘organização nacional’ na Era Vargas”, procurou relacionar a análise do municipalismo à questão da governabilidade do Estado centralizado chefiado por Getúlio Vargas, como um instrumento capaz de acomodar os conflitos políticos junto às oligarquias regionais, seja na interiorização do território, seja na implantação de programas de âmbito nacional. Destaca que o IBGE se estabelece como *locus* de fermentação do municipalismo, aliando, precisamente, “a competência técnica da elite burocrática, versada na ciência do Estado (estatística) e na do território (geografia), à presença ramificada e homogênea em todos os municípios do Brasil” (CAMARGO, 2008, p. 46-7).

Na visão de Camargo (2008) “o estudo do municipalismo em um espectro mais amplo, que abarque o período 1930-1964, deve considerar não apenas a largueza da contribuição do IBGE e seus artífices para o tema, como também a mudança na inserção política do órgão”. Coube ao Instituto a fundação e consolidação da ABM, presidida por um de seus principais técnicos, Rafael Xavier, além de editar por 20 anos a Revista Brasileira de Municípios (1948-68), o principal espaço de formalização do movimento. Destaca-se, ainda, que os anos 1940 e 1950 assistiriam ao chamado “municipalismo pragmático”, novamente sob os auspícios do IBGE (CAMARGO, 2008, p. 47).

Em “A Evolução do Municipalismo no Brasil: Administração Municipal”, Delorenzo Neto (1957) assinala a lenta evolução do movimento que atinge o seu ponto mais elevado em 1946 e atribui a Associação Brasileira dos Municípios, instalada em 15 de março, como um instrumento decisivo de ação.

A ABM através da sua Revista e de um grande número de publicações, orientou e patrocinou, despertou um sentido cultural nas diretrizes municipalistas. Na visão do autor, com a Revista da ABM o movimento adquiriu uma direção segura, progredindo rapidamente, podendo-se avaliar as suas proporções através da realização dos Congressos periódicos de Municipalidades, nacionais e regionais, com repercussão nos congressos internacionais.

(DELORENZO NETO, 1957, p. 81).

Delorenzo Neto (1957) destaca o papel do fundador da Associação Brasileira de Municípios na liderança da campanha municipalista, com os debates em todas as regiões do país sobre as questões municipais. Dessa forma, “preparou verdadeira agitação municipalista na Constituinte, e, em consequência, a Constituição Federal de 1946, acolheu no seu texto as reivindicações principais em matéria de discriminação de rendas e de definição de competências”. Daí por diante o debate das ideias municipalistas se mostrou tão intenso que “o próprio Governo Federal deliberou contribuir oficialmente ao I Congresso Nacional de Municípios, de 1950, apresentando um trabalho elaborado pelo Ministério da Justiça — a chamada Fundação dos Municípios”. (DELORENZO NETO, 1957, p. 81-4).

A publicação “Município: Palco da Vida” foi apresentada por Paulo Ziulkoski, Presidente da Confederação Nacional de Municípios (CNM), como o resultado do esforço para resgatar a história de mais de 30 anos da CNM, que se encontra imersa em um movimento maior, o da própria história do municipalismo (MATSUMOTO, FRANCHINI, MAUAD, 2012, p. 7). Segundo Ziulkoski, faltava um documento que organizasse as ideias, as ações, as motivações e as ideologias que estão por trás do municipalismo.

Para Ziulkoski (21012), o trabalho de levantar as bibliografias sobre os Municípios e o municipalismo; de resgatar as memórias tácitas dos agentes envolvidos com as lutas municipalistas; as atas e as nominatas de reuniões, eventos e seminários; os estatutos de entidades; as reportagens dos jornais de maior circulação; e as fotos de acervos institucionais e de arquivos pessoais, com o objetivo de “explicitar para um grupo amplo de pessoas qual o sentido de ser municipalista” também foi considerado fundamental para a análise da temática. (MATSUMOTO, FRANCHINI, MAUAD, 2012, p. 8-9).

Com a publicação do estudo sobre a história e a memória do movimento, os autores esperam contribuir com uma lacuna até então existente sobre a literatura do municipalismo, visto que “muitas vezes não há, inclusive entre os atores políticos locais, uma reflexão mais profunda e menos imediatista sobre o porquê se luta por mais autonomia política local e mais descentralização de recursos”. Para Ziulkoski, “A tese municipalista de que o indivíduo não vive na União nem no Estado, e sim no Município já virou um lugar-comum, mas nem por isso deixa de ser menos verdadeira” (MATSUMOTO, FRANCHINI, MAUAD, p. 9-10).

3 | SOBRE O MUNICIPALISMO E A EDUCAÇÃO

Sobre o municipalismo e a educação foram considerados como fundamentais os estudos apresentados por Magalhães (2019) nos textos: “Municípios e Educação” e “Municípios e História da Educação”.

A reflexão de Magalhães contida no estudo intitulado “Municípios e Educação” refere-se à apresentação do Dossier temático da Revista Sarmiento (2019) que trata da matéria

numa perspectiva histórico-pedagógica, transversal a diferentes países, contudo centrada no município, associado aos planos local e regional. Onde o autor assinala que em todos os locais observados, ocorreram “iniciativas municipais e estas não foram só uma questão de segmento do ensino, ou de estratos sócio-culturais e menos uma questão geográfica” (MAGALHÃES, 2019, p. 5). O autor destaca a instância local, ou seja, o município como parte do plano de desenvolvimento em qualquer dos territórios em observação.

Magalhães (2019) observa que no decurso do período moderno os municípios constituíram e constituem instância de representação e desenvolvimento. São formados por população, território, poder administrativo e capacidade econômico-financeira, e comportam poder de decisão. No campo da educação, “os municípios são instâncias com legitimidade meta-educativa, nomeadamente em matéria de costumes, cidadania, consulta e decisão, oferta escolar. São constitutivos da memória coletiva e de identidade social e individual” (MAGALHÃES, 2019, p. 5).

Para Magalhães (2019), a constituição do educacional como objeto histórico compreende distintos domínios científicos e cruza com distintos objetos epistémicos. Esse fator possibilita a sua aproximação de modo transversal com distintos quadros geográfico e, de modo interdisciplinar, a realidades singulares, inseridas em movimentos transversais (MAGALHÃES, 2019, p. 6). Ao considerar que o campo da educação é amplo, o autor observa que tomar os municípios como unidade histórico-pedagógica significa também integrá-los nos planos local, regional, nacional, transnacional, de que ressaltam quer o transversal, quer o singular.

Assim, o regional e o local tomados na acepção de municípios e de municipalismo, fazem emergir novos modos de representar, significa, adensar e projetar a educação na modernidade quando o município é visualizado como local educativo e unidade de observação. De acordo ainda com autor,

Os municípios tiveram um papel fundamental na educação moderna e contemporânea, intervindo na representação histórica, no ensino, na assistência. O estudo dos municípios possibilita a revisão dos quadros histórico-pedagógicos mais gerais, adensando, cruzando e reorientando o sentido da história. Emergem, deste modo, ciclos histórico-pedagógicos de desenvolvimento que congregam, entre outras, as dimensões geográfica, urbanística, temporal, sociocultural, escolar, assistencial, cívica e de humanização. (MAGALHÃES, 2019, p. 10).

Em “Municípios e História da Educação”, Magalhães (2019) destaca a existência de uma institucionalidade municipal. Para o autor, associada à perspectiva desenvolvimentista, a soberania do município conciliando identidade e mobilização sociocultural, encontrou na educação uma base sociocultural de costumes, valores e práticas, e na escola um meio de integração e normalização, que configuram a autarquia local como *município pedagógico* (MAGALHÃES, 2019, p. 9).

De acordo ainda com Magalhães (2019), o conceito de *município pedagógico* está

associado ao de município como local educativo, constituindo-se em um horizonte desejado, como instância autônoma na educação dos munícipes, integrando-os e habilitando-os para participarem nos destinos sociais e constituírem as próprias identidades como munícipes. Dessa forma, os municípios são local educativo, com relevância histórica e pedagógica na modernização escolar, ainda que a historiografia tenda a diluí-los no estatal, aglutinando-os na perspectiva oficiosa da educação (MAGALHÃES, 2019, p. 14).

Assim, no que se refere ao movimento municipalista, entre as décadas de 40 e 50 do século XX, e sua relação com a questão educacional e o processo de criação de escolas da educação secundária nos principais municípios da Região Cacaueira da Bahia, acredita-se que as reflexões contidas nos estudos destacados poderão servir de base para uma maior compreensão da problemática com o desenvolvimento do trabalho de pesquisa sobre o tema na região. Considera-se que esses estudos além de fornecer elementos e subsídios que servirão para orientar o levantamento e a análise de documentos e fontes, poderão contribuir para fundamentar a discussão em torno do tema “municipalismo e educação” que se faz presente no Brasil e no sul da Bahia no período.

4 | SOBRE A CRIAÇÃO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

No que se refere à questão educacional no Brasil e, de maneira mais específica ao processo de criação de escolas secundárias em expansão nos municípios, durante o período, a literatura educacional brasileira ao apresentar o livro de Geraldo Bastos Silva “A educação secundária – perspectiva histórica e teoria” (1969) como um clássico, ressalta a participação de outros educadores que discutiram o tema na época. Assim, Jayme Abreu, Lauro de Oliveira Lima e Anísio Teixeira são citados como os educadores que apresentavam o ensino secundário como um dos problemas cruciais da educação brasileira: “Lutando, cada um ao seu modo, pela sua renovação pedagógica” (SILVA, 1969).

Para Silva (1969), o crescimento demográfico, as exigências de maior escolarização motivadas pelo desenvolvimento brasileiro da industrialização, particularmente sobre a área urbana, e problemas de crescimento e articulação, dentre outros fatores, também teriam acarretando a expansão do curso secundário no país.

5 | SOBRE O MUNICIPALISMO E EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA REGIÃO CACAUEIRA

Com base nos estudos preliminares, iniciou-se o levantamento de fontes tendo como objetivo identificar, localizar e fichar os documentos considerados importantes sobre “Municipalismo e Educação” que pudessem contribuir para elucidar a relação existente entre o movimento municipalista nos anos de 1940 e 1950 na Região Cacaueira e os movimentos para a criação de escolas de ensino secundário no território dos seus principais municípios.

Foram realizadas as visitas ao Centro de Documentação e Memória Regional

(CDOC) da Universidade Estadual de Santa Cruz, à biblioteca e ao arquivo público de Itabuna, com a finalidade obter informações para esclarecer as questões ligadas ao objeto da pesquisa. De tal maneira, foi possível ter acesso às edições dos jornais de circulação local disponíveis no CDOC/UESC e arquivo público de Itabuna.

No CDOC/UESC, ocorreu o exame das publicações dos jornais “A Época” (anos de 1942, 1943 e 1949 – 12 edições) e “O Intransigente” (anos de 1946, 1949, 1951, 1952, 1953 e 1954 – 60 edições). No arquivo público de Itabuna dos jornais: “Diário de Itabuna” (ano de 1958 – 02 edições); “Jornal Oficial” (anos de 1948, 1952, 1953, 1954, 1955 e 1956 – 20 edições); e “Voz de Itabuna” (anos de 1951, 1954 e 1955 – 17 edições). Além do acesso a 03 edições avulsas do jornal “A Luta” de Ibicarai (anos de 1955 e 1956), de arquivo particular. Dessa forma, foi realizado um levantamento das matérias que pudessem sinalizar com algum tipo de relação com o movimento municipalista e a questão da educação secundária na região, nas 114 publicações examinadas para análise posterior.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um estudo ainda em sua fase inicial de andamento, que servirá como fundamento para abordar o tema: “Municipalismo e Educação entre as décadas de 40 e 50 do século XX”; esse trabalho se caracteriza por uma revisão que tem por finalidade orientar o desenvolvimento do trabalho de pesquisa propriamente dito, cujo foco se encontra na relação entre o movimento e “a questão do ensino secundário” existente na região cacaueira da Bahia no período.

Considerou-se que os estudos e as discussões apresentadas pelos autores nas publicações destacadas, constantes nos itens: “sobre o municipalismo no Brasil”; “o municipalismo e a educação”; e “sobre a criação de escolas da educação secundária durante o período”; como essenciais para a reflexão sobre o tema

Vale ressaltar que no Brasil as questões relativas ao Município passariam a ganhar raízes mais profundas com a Constituinte de 1946. Os anos 1940 e 1950 assistiriam ao chamado municipalismo pragmático no país, sob os auspícios do IBGE, que se fazia presente nos municípios (CAMARGO, 2008, p. 47). Dessa forma, considera-se que o movimento municipalista teria contribuído para delinear uma nova política de gestão municipal, que iria reverberar campo educacional.

Na Bahia a discussão em torno da Constituição Estadual de 1947 teria como foco a necessidade de retirar o Estado do seu atraso educacional e social e de investimentos na educação das populações. Era preciso “oferecer educação post-primária, ou secundária, a uma porcentagem apreciável da população escolar” (TEIXEIRA, 1948, p. 12). Quando o movimento municipalista atinge o seu ponto mais elevado, com a instalação da ABM como um instrumento decisivo de ação em todo o país (DELORENZO NETO, 1957, p. 81-4).

Na Região Cacaueira ocorreriam as lutas políticas em torno do desmembramento

do território dos seus principais municípios (Itabuna e Ilhéus), e emancipação dos seus distritos mais importantes, fator que também contribuiria para manifestações em torno da criação de escolas secundárias nessas localidades.

REFERÊNCIAS

ASSIS, D. L. M. **Entre a História e a Memória**: Felipe Tiago Gomes e o movimento pela criação dos Ginásios Gratuitos na Região Cacaueira do Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950. 2016. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

ASSIS, R. A. **A educação em Itabuna**: um estudo de organização escolar, 1906-1930. Ilhéus: Dissertação Mestrado - Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Santa Cruz, 2000.

BAHIA. **Evolução territorial e administrativa do Estado da Bahia**: um breve histórico. Salvador: SEI, 2001.

CAMARGO, A. P. R. **Municipalismo e ruralismo**: o IBGE e a “organização nacional” na Era Vargas. In: SENRA, Nelson de Castro (org.). O IBGE na história do municipalismo e sua atuação nos municípios: o pensamento de Teixeira de Freitas e Rafael Xavier. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

CARVALHO, Y. **“Graças a Deus somos reacionários”**: o movimento municipalista brasileiro e as conspirações golpistas pré-1964. Revista Faces de Clio, 2021, volume 7, n. 14, 209-232.

DELORENZO NETO, A. **A Evolução do Municipalismo no Brasil**: Administração Municipal. Revista do Serviço Público, [S. l.], v. 74, n. 1, p. 76 - 94, 1957. DOI: 10.21874/rsp.v74i01.4329. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4329>. Acesso em: 8 ago. 2022.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1992.

FREITAS, M. C. (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, Edusf. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória), 1999.

HALBWACHS, M. **Los Marcos Sociales de la memoria**. Barcelona: Antropos; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HALBWACHS, M. **Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

MAGALHÃES, J. **Municípios e Educação**. Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, 23, 5-10. 2019. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5856>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MAGALHÃES, J. **Municípios e História da Educação**. Cadernos de História da Educação, 18(1), 9-20. 2019. doi: 10.14393/che-v18n1-2019-2. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/38950>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MATSUMOTO, C. E. H.; FRANCHINI, M.; MAUAD, A. C. E. **Município, palco da vida**: a história do municipalismo brasileiro. Brasília: CNM, 2012.

SILVA, G. B. **A educação secundária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, A. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Relatório Salvador, 1949. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>. Acesso em: 11 dez. 2021.

O IMEDIATISMO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM DIÁLOGO COM O CAMPO DA LINGUÍSTICA

Data de aceite: 01/02/2023

Janaina Mattos Bernardi

Mestranda em Educação nas Ciências MINTER pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui) e pela Unilasalle Lucas do Rio Verde

Fabiana Diniz Kurtz da Silva

Doutora em Educação nas Ciências (Unijui) e Mestre em Estudos Linguísticos (UFSM) com Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa. Docente do Curso de Letras e colaboradora do PPGEc da Unijui

RESUMO: No modelo atual de sociedade, o imediatismo está presente em tudo, chegando ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Buscamos entender até onde esta urgência que um aluno adulto tem em aprender a língua inglesa se mescla com a cultura do imediatismo e também até onde a motivação inicial de aprender será suficiente para que ele continue se esforçando para atingir seus objetivos. Constatou-se que apesar do crescente apelo imediatista nas mídias para a venda de cursos rápidos de inglês e da pressão do mercado de trabalho para profissionais

fluentes, o desejo de aprender do estudante deve vir de uma motivação interna.

PALAVRAS-CHAVE: Imediatismo. Língua inglesa. Linguística. Perspectiva histórico-cultural. Vygotsky.

ABSTRACT: In the current model of society, immediacy is present in everything, reaching the teaching and learning of foreign languages. We seek to understand to what extent this urgency that an adult student has to learn the English language mixes with the culture of immediacy and also to what extent the initial motivation to learn will be enough for them to continue striving to achieve their goals. It was found that despite the growing immediate appeal in the media for the sale of short English courses and the pressure of the job market for fluent professionals, the student's desire to learn must come from an internal motivation.

KEYWORDS: Immediacy. English language. Linguistics. Historical-cultural perspective. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas no Brasil, em especial, língua estrangeira, possui diversos problemas e crescentes desafios

Em meio a um contexto permeado – e cotidianamente transformado – por tecnologias de informação e comunicação (TIC) aspectos como a precariedade na formação docente e o chamado ‘fracasso escolar’ vêm sendo constantemente difundidos como lacunas urgentes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, como destacado no ODS 4 (UNESCO, 2015).

Seguindo a vertente histórico-cultural, é importante considerar que faz parte da constituição humana ser orientado por objetivos, e são precisamente esses objetivos, e os meios empregados para alcançá-los que são os principais aspectos a serem debatidos no âmbito escolar e na formação de professores de línguas.

O modelo de sociedade atual, onde tudo se consegue em tempo real, com acesso à informações atualizadas a todo minuto, ou então com acesso fácil à qualquer item de consumo com entrega rápida no seu endereço transformou o estilo de vida e estimula a todos a querer e até mesmo exigir que tudo seja feito, entregue e consumido no aqui e agora. Esse imediatismo, também é associado ao processo educacional e, em específico ao ensino de línguas - aqui com destaque à língua inglesa, nosso campo de atuação - com a concepção, ainda que equivocada, de que quanto antes e quanto mais rápido se aprender uma língua estrangeira melhor e mais eficaz será.

Como destacado em Kurtz (2015), aprender uma língua estrangeira sob a dimensão comunicativa é, como diz Almeida Filho (2002):

Aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (Almeida Filho, 2002, p. 15).

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa passa a ser entendido como um processo de uso autêntico da língua, o que também evidencia preocupação do desenvolvimento do aluno como sujeito e agente e não no ensino exclusivo de regras e formas gramaticais. Logo, “ser comunicativo” no ensino de línguas não é rodear-se de materiais que se dizem comunicativos, como já observava Almeida Filho, e sim possuir uma postura resultante de concepções claras, coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos (Kurtz, 2015).

As modificações verificadas a partir desse cenário acarretam novas e diferentes necessidades comunicativas, fundamentalmente, de comunicação e interação social, visto que os indivíduos, inseridos na sociedade do conhecimento, globalizada, “líquida” (Bauman, 2001) ou “pós-moderna” (Bauman, 1998; Hall, 1999), passam a ser atores de um processo de constituição com base em elementos advindos de diferentes culturas e registros, ou seja, (re)constróem suas identidades com base nas interações, realizadas de formas até então inexistentes, como também destaca Kurtz (2015).

Tal entendimento envolve nossa concepção de linguagem ancorada tanto nos estudos linguísticos como histórico-culturais (ou interacionismo sócio-histórico), com base em Vygotsky e Bakhtin: o primeiro, concebendo a linguagem como elemento singular para a constituição do homem como ser histórico-social, e o segundo, agregando o valor ideológico à linguagem e o constante diálogo estabelecido pelo indivíduo com o contexto/cenário social em que está inserido.

Nesse sentido, o foco deste trabalho é evidenciar de que forma estudos advindos desses dois campos contribuem para o entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contextos formais e para o público adulto, dada a motivação e objetivo em aprender esse idioma, e de que forma aspectos ligados à ‘urgência’ em aprender podem se mesclar e confundir com o ‘imediatismo’ no processo pedagógico.

A partir de uma investigação junto a obras clássicas do campo da Linguística e, em caráter mais recente, junto a artigos compilados em repositórios como Mendeley, Periódicos Capes e Google Acadêmico, o objetivo é investigar o motivo pelo qual adultos buscam aprender uma língua estrangeira e de que forma se constitui a concepção de urgência nesse processo. Em última instância, elementos advindos dessa pesquisa bibliográfica serão importantes para auxiliar-nos a entender como metodologias atualmente empregadas no ensino de língua estrangeira - especialmente em cursos de idioma - se sustentam conceitualmente ao considerarem, em casos específicos, a obtenção de fluência e proficiência linguística em pouco tempo

Por meio desta investigação, buscamos contribuir com o processo educacional no campo de ensino de línguas por meio da associação teórico-epistemológica em questão e com a popularização que almejamos alcançar no sentido de desmistificar aspectos imediatistas e tecnicistas ligados ao ensino de língua inglesa. Ao vislumbrar um processo crítico de empoderamento dos sujeitos e não na obtenção imediata de resultados, os sujeitos estarão de fato em meio a um processo intelectualizante e não apenas mercadológico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa ora relatada se constitui como um estudo de base bibliográfica a partir da compilação de obras clássicas de autores do campo da Linguística e da Educação com foco na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Os resultados, ainda preliminares, são fruto de um encadeamento conceitual e epistemológicos dessas áreas do conhecimento e consideram buscas recentes junto a repositórios de artigos como Mendeley, Periódicos Capes e Google Acadêmico, publicados nos últimos cinco anos, e com base em descritores como “ensino de línguas para adultos”, “andragogia”, e “imediatismo no ensino de línguas”. A baixa incidência de resultados relacionados à nossa pesquisa justifica um aprofundamento no tema.

Neste texto apresentamos, ainda em caráter preliminar, indícios interpretativos a

partir da compilação teórica realizada que, futuramente, irá ser analisada com base na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galliazzi (2011) em busca de categorias envolvendo os objetivos previstos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do objetivo proposto, de investigar o motivo pelo qual adultos buscam aprender uma língua estrangeira e de que forma se constitui a concepção de urgência nesse processo, à luz dos campos da Linguística e de estudos de base histórico-cultural, é possível verificar, como Santos (2011) destaca, uma relação evidente entre recorrentes e crescentes mudanças tecnológicas, que vêm transformando as maneiras de ver, interpretar e viver no mundo, com a lógica do imediatismo, um dos pontos-chave de nossa pesquisa.

Conforme o autor (idem) aponta, a sociedade dita “pós-moderna” manifesta, em seu seio, uma visão de que a velocidade estabelece uma “irreversibilidade” na História, fundamentalmente pelo fato de que as mudanças sociais, e muitas destas refletidas (ou resultantes de) em impactos e avanços tecnológicos, ocorrem de forma “rápida”, sob a visão dos indivíduos. Tal “imaginário da velocidade” não afeta a todos. Segundo o autor (2011, p. 121), “somente algumas pessoas, firmas e instituições são altamente velozes, e são ainda em menor número as que utilizam todas as virtualidades técnicas das máquinas”. O restante da sociedade vive de outra forma, e as práticas do que seria uma minoria acabam influenciando e mesmo definindo o imaginário social.

A “urgência” que está presente em nosso dia-a-dia também interfere na área educacional, com promessas de aprendizagem mais rápida e eficiente, principalmente para os adultos que precisam “correr atrás do tempo perdido”. Entretanto, mesmo tendo a capacidade de adaptação, ainda assim o modo como os sujeitos aprendem e se desenvolvem, em termos vigotskianos, parece nem sempre acompanhar a “corrida contra o tempo” em que se vive, com o empreendimento de esforços, sofrimentos e dedicação para aprender algo novo, o que, sabidamente, demanda tempo e muito esforço, ao contrário da lógica às vezes difundida de que tudo pode ser obtido em menos tempo, aliado ainda ao que Benjamin Franklin outrora manifestou, de que “tempo é dinheiro”.

A esse respeito, Bauman (2001) destaca que mudamos da modernidade do *hardware*, pesada, para a era da modernidade do *software*, leve. Na modernidade pesada levava-se em consideração o tamanho das coisas, quanto maior e mais pesado mais sucesso e mais poder aquela pessoa ou sociedade tinha. Também foi a época da corrida espacial e da conquista de territórios, nenhum espaço no globo poderia estar em branco. Como o progresso era medido pelo tamanho das coisas, é claro que algo robusto e pesado tende a ser lento de se mover e essa era a visão correta das coisas. Já com a chegada da modernidade leve, Bauman (2001) explica que nela o tempo é instantâneo e assim, sem substância e sem consequências. Estamos na era da exaustão e da falta de

interesse. Nesta atual modernidade, o tempo e o espaço perderam o seu significado, tudo é instantâneo e qualquer lugar agora é fácil de se chegar.

Kuhn (2011) Constatou com sua pesquisa que os anúncios da mídia vem ao encontro da sociedade impaciente, onde os comerciais impõe uma grande pressão do tempo, para que a compra seja agora. No dilema do consumidor entre comprar agora ou depois, a pressão dos comerciais o influencia na compra imediata

Em uma simples pesquisa no Google, por “curso rápido de inglês” já na primeira página aparecem diversos anúncios e vídeos com propostas como: “Aprenda Inglês rápido e fácil”, “Curso rápido de Inglês em 4 aulas”, “Curso de Inglês Speed (Rápido) para Adultos. Faça seu curso de inglês em 18 meses aqui”, “Curso rápido de inglês em 15 dias”, “Curso de Inglês completo. Fluência em 08 meses”. E de fato, muitas pessoas podem se deixar levar por essas propostas tentadoras de “aprender rápido e fácil”.

A concepção de uma formação, como Fensterseifer e Boufleuer (2011) sugerem, de disciplina intelectual, é importante como entendimento de desmistificação - a partir da capacidade de ver o benefício do seus esforços no futuro, mesmo que a realidade seja cansativa e sem prazer imediato ou, como Kurtz (2015) destaca, ao referir-se ao processo de formação docente instaurado até a década de 1970, em que há pouca preocupação maiêutica (em despertar o “intelecto” dos estudantes), em detrimento do que ainda se verifica hoje - uma lógica menos intelectualizante e mais voltada ao imediatismo do mercado de trabalho, uma lógica propedêutica, em que os alunos nem sempre se sentem parte do processo de aprendizagem.

Para Fensterseifer e Boufleuer (2011), essa capacidade se perde quando não conseguimos mais ver a dimensão do tempo, algo que nos deixa comprometidos a criar autodisciplina, autodeterminação e autonomia, pois conseguimos visualizar o futuro a partir dos nossos esforços diários. Para as crianças isso é mais nítido pois a cobrança de ter boas notas vem dos pais e da escola e elas deixam transparecer muitas vezes esse desconforto que é ter que se esforçar diariamente. A ausência desta disciplina pode acarretar sérios problemas em um adulto que não consegue dimensionar o tempo, e precisa de prazer imediato em tudo que faz.

Então, a partir disso, qual é o impacto que esta urgência em aprender uma nova língua em pouco tempo implica? Para Krashen (2009, p. 7) “uma real aquisição de segunda língua se desenvolve lentamente” e com métodos que não forcem uma produção precoce:

Professores de idiomas (e alunos) associam progresso na aquisição de um segundo idioma com a fala fluente, e a lógica consequência disso é que nós queremos que nossos alunos falem desde o início. Minha visão pessoal é que forçar uma produção prematura, antes que o aluno tenha construído uma competência suficiente através de uma absorção compreensível, é talvez o que mais provoca ansiedade em aulas de idiomas! (KRASHEN, 2009, p.74) (tradução nossa)

Com base em elementos considerados ‘clássicos’ no processo de aquisição e

posteriormente constitutivos de processos metodológicos de ensino de língua estrangeira, a competência linguística construída inicialmente deve ser respeitada em tempo e ritmo para o desenvolvimento de elementos que levem à fluência de uma segunda língua.

Demais autores considerados ‘clássicos’ nesse campo, como Lightbown e Spada (2013) e Ur (2012), dizem que a motivação é um item crucial na aprendizagem de segunda língua. A busca por um curso de inglês surge a partir de uma motivação inicial, pode ser apenas o desejo de conquistar um diploma, obtenção de um cargo melhor, conseguir acompanhar um filme sem legendas ou então o puro e simples desejo de aprender a língua inglesa. Mas será que todas estas motivações caracterizam uma motivação válida no qual estariam dispostos a esperar o tempo necessário para aprender?

Aqui surge um aparente dilema envolvendo elementos que são objeto da pesquisa - a motivação externa, de aprender uma língua estrangeira por força ou demanda do mercado de trabalho *versus* a motivação interna, de realização ou satisfação pessoal de engajamento e dedicação para um determinado ou fim, que pode ser o aprender por aprender, inclusive. O dilema surge a partir do momento em que não há metaconsciência a esse respeito por parte do aprendiz, e questões sociais e culturais surgem como um empecilho ou mesmo potencializador da expectativa de resultado rápido em detrimento do tempo necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas, linguísticas e discursivas.

Aspectos psicológicos já tradicionalmente explorados no campo da Linguística desde meados da década de 1970 podem explicar essa relação que, sabidamente, gera frustração e evasão por parte do aluno - no caso de adultos engajados em cursos de idioma, por exemplo, ou um descolamento em função da falta de significação, expectativa e identidade com o campo de língua estrangeira em estudantes de educação básica.

Tem-se, nesse caso, um processo de constituição ideológica e identitária a partir do contexto permeado por relações sociais de produção, em que a preocupação central é unicamente a constituição de um trabalhador (sob um prisma utilitário, de mão de obra, e não sob a ideia de um profissional qualificado e intelectualizado) e não sua qualificação tampouco em que competências, habilidades, saberes deve dominar para se tornar ‘empregável’ – antes de torná-lo competente, como Arroyo (2007) bem discute.

Impulsionados pelas mudanças deste mundo contemporâneo, os adultos também se vêem motivados e até mesmo pressionados a se atualizarem tão rapidamente quanto realmente conseguem. Para Knowles (2011) os adultos respondem a motivações externas como melhores empregos, mas que as pressões internas são mais poderosas como autoestima e qualidade de vida. Assim, a pressão externa de se atualizarem rapidamente no tocante de aprender a língua inglesa para conseguirem um novo emprego pode ser uma motivação inicial, mas pode não se sustentar, principalmente se o curso escolhido não for baseado nos princípios educacionais da andragogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a vertente histórico-cultural, consideramos que o ser humano é orientado por objetivos e, ao buscar aprender a língua inglesa, o indivíduo lança mão de meios mediacionais, instrumentos e ferramentas que o auxiliam neste processo. Dessa forma, é fundamental ampliar o escopo de análise sobre o imediatismo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando também esses aspectos, em associação ao papel do professor e do material didático, tradicionalmente explorados em investigações nesse sentido.

É através de relações mediadas como estas que o indivíduo internaliza elementos que interferem diretamente em seu processo cognitivo e em sua aprendizagem em perspectiva histórica e cultural. Negligenciar esse processo implica negligenciar a inerente associação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Cremos que um conhecimento aprofundado a esse respeito tende a qualificar os esforços de professores de línguas, especialmente em contextos de ensino de idiomas, de modo a auxiliar no mapeamento de elementos como os motivos pelos quais os alunos avançam em seus estudos ou desistem, como é o foco do estudo de uma das autoras deste trabalho.

Com base na literatura analisada, ainda que de modo preliminar, cremos que a dita 'urgência' em aprender a língua inglesa é fruto de concepções e métodos de ensino pautados em contextos históricos totalmente diferentes do vigente, e pode ser investigada em função dos motivos e da atividade em si, considerando o contexto que situa o aprendiz como 'mão de obra' que precisa ser qualificada, treinada. Assim, seguimos em nossos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FENSTERSEIFER, P.E.; BOUFLEUER, J.P. **Disciplina intelectual: Algumas reflexões a propósito da homenagem a um intelectual**. Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani. Caxias do Sul: EDUCS, 2011, p.387-398.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª edição, Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F. III; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de Resultados: Uma Abordagem Prática para Aumentar a Efetividade da Educação Corporativa**. Recurso Eletrônico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California. 1st Internet Edition, 2009.

KURTZ, Fabiana Diniz. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de Professores de Letras à Luz da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Unijuí, Ijuí, 2015.

KUHN, Martin. **Império do Imediatismo: A Urgência Como Argumento de Vendas na Comunicação Mercadológica**. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 4.ed. Oxford: OUP, 2013.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. *Ciência & Educação*, v. 12, nr. 1, p. 117-128, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

UNESCO. **Educação 2030 no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertis/education-2030-brazil> acesso em: 29 jul. 2022.

UR, Penny. **A Course in English Language Teaching**. 2.ed. Cambridge University, 2012.

OBSTÁCULOS DOS DISCENTES DO 2º ANO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO IFAM CAMPUS EIRUNEPÉ FRENTE À PANDEMIA

Data de aceite: 01/02/2023

Tarcísio Roberto Cavalcante da Silva

Graduado em Administração pela Universidade Federal do Amazonas-AM. MBA em Administração e Finanças pelo Centro Universitário Internacional-PR. Especialista em Docência em Administração pela Faculdade UniBF-PR. Docente EBBT/Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Eirunepé

Letícia Moreira Costa

Discente do curso Técnico de Nível Médio em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Eirunepé

Maria Nataly de Oliveira Chaves

Discente do curso Técnico de Nível Médio em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Eirunepé

Natália Ferreira do Nascimento

Discente do curso Técnico de Nível Médio em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Eirunepé

RESUMO: Com as significativas mudanças acarretadas pela pandemia, profissionais da educação e estudantes em todos os lugares passaram a lidar com novos desafios diante deste cenário inédito nos tempos recentes. No município de Eirunepé-AM a realidade não foi diferente, principalmente em se tratando das limitações estruturais, logísticas e econômicas existentes no interior do estado do Amazonas. Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo principal identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes do IFAM Campus Eirunepé em relação ao ensino remoto durante a pandemia no ano de 2021, tomando por base a turma do 2º ano do curso Técnico de Nível Médio em Administração. O presente estudo visou ainda caracterizar os alunos da referida turma, verificar as condições de acesso à internet destes discentes e, por fim, coletar junto aos mesmos sugestões de medidas que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem frente às dificuldades encontradas. Para atingir os objetivos de pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo, sendo utilizado como instrumentos de coleta de dados questionários com questões abertas e fechadas. Foram identificados ao todo nove obstáculos: acesso à internet, velocidade da

internet, compreensão dos conteúdos, organização dos estudos, falta de espaço adequado em casa, família e obrigações domésticas, trabalho, equipamento eletrônico inadequado e ausência de contato presencial com professores e colegas, sendo que a velocidade da internet foi a principal dificuldade apontada em relação ao ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Pandemia. Eirunepé-AM.

ABSTRACT: With the significant changes brought about by the pandemic, education professionals and students everywhere began to deal with new challenges in the face of this unprecedented scenario in recent times. In the municipality of Eirunepé-AM, the reality was no different, especially in terms of structural, logistical and economic limitations existing in the interior of the state of Amazonas. In this sense, the main objective of this study was to identify the difficulties faced by IFAM Campus Eirunepé students in relation to remote teaching during the pandemic in 2021, based on the 2nd year class of the Medium Level Technical Course in Administration. The present study also aimed to characterize the students in that class, verify the conditions of access to the internet of these students and, finally, collect together with them suggestions of measures that can contribute to the teaching-learning process in the face of the difficulties encountered. To achieve the research objectives, a field survey was carried out, using questionnaires with open and closed questions as data collection instruments. A total of nine obstacles were identified: internet access, internet speed, understanding of contents, organization of studies, lack of adequate space at home, family and domestic obligations, work, inadequate electronic equipment and lack of face-to-face contact with teachers and colleagues, and the speed of the internet was the main difficulty pointed out in relation to remote teaching.

KEYWORDS: Remote teaching. Pandemic. Eirunepé-AM.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia de COVID-19, o consequente fechamento de instituições de ensino em todo o mundo e a posterior retomada das atividades com restrição da modalidade presencial, milhões de alunos foram afetados e o ensino remoto emergencial, como solução temporária, foi adotado para mitigar os efeitos da pandemia na educação. De forma repentina, as escolas foram obrigadas a modificar seus procedimentos de ensino e incluir metodologias de ensino a fim de manter a continuidade do ano letivo

Com as significativas mudanças acarretadas pela pandemia, profissionais da educação e estudantes em todos os lugares passaram a lidar com novos desafios diante deste cenário inédito nos tempos recentes. Afinal, alguns entraves são notórios e observáveis no cotidiano, como a ausência de estrutura por parte de muitas instituições para a continuidade das aulas, devido à mudança de formato; dificuldade de adaptação ao ensino remoto por parte de discentes, docentes e instituições de ensino; perda da convivência com o meio escolar; falta de equipamento tecnológico e preparação adequada para exames de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, para citar alguns.

No município de Eirunepé-AM a realidade não foi diferente, principalmente em se tratando das limitações estruturais, logísticas e econômicas existentes no interior do estado do Amazonas. O município, localizado a 1.159 km da capital Manaus, possuía em 2020 uma população estimada em 30.665 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na cidade encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Eirunepé. No início da pandemia em 2020, a instituição suspendeu as atividades de ensino, que posteriormente foram retomadas de forma remota. Com a utilização desta modalidade, foi percebida a existência de entraves para o bom andamento das atividades, onde os principais afetados pelas dificuldades foram os discentes da instituição, considerando a realidade local do município. Partindo desta explanação, o presente trabalho orienta-se pela questão norteadora: quais as dificuldades enfrentadas pelos discentes em relação ao ensino remoto no IFAM *Campus* Eirunepé?

Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo principal identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes do IFAM *Campus* Eirunepé em relação ao ensino remoto durante a pandemia no ano de 2021, tomando por base a turma do 2º ano do curso Técnico de Nível Médio em Administração, sendo esta uma turma que está na instituição desde o início do contexto pandêmico em 2020, passando pela mudança de cenário. O presente estudo visa ainda caracterizar os alunos da referida turma, verificar as condições de acesso à internet destes discentes e, por fim, coletar junto aos mesmos sugestões de medidas que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem frente às dificuldades encontradas.

A pesquisa justifica-se pela relevância social e acadêmica. É necessário “refletir sobre a necessidade de adaptação dos alunos a esse novo momento, bem como aos impactos que tais mudanças podem causar, inclusive, as condições emocionais de cada sujeito.” (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 14). O presente estudo também é relevante para a instituição de ensino por proporcionar o aprofundado conhecimento da realidade de seus alunos e das dificuldades que estes vêm enfrentando em relação ao ensino remoto. Tais conhecimentos podem servir de base para a análise da situação e elaboração de estratégias de intervenção por parte da Gestão Escolar. Também é relevante para os professores, por fornecer informações para basear seus planejamentos e estratégias metodológicas a partir do melhor conhecimento do contexto de seus alunos. Por fim, o estudo também é relevante para o público discente que, muitas vezes retraído, teve por meio da pesquisa a oportunidade de ser ouvido, de expor suas dificuldades e oferecer sugestões de melhoria para, assim, obterem a possibilidade de serem assistidos de forma mais assertiva em seu acesso à educação, na construção de seu conhecimento e sua formação cidadã.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica foi dividida em três partes principais. Primeiramente, é

analisada a Educação Profissional e Tecnológica, em sua conceituação e elementos de sua trajetória histórica no Brasil, no Amazonas e no município de Eirunepé. Em seguida, é percorrido a respeito da pandemia de COVID-19 para, por fim, serem analisados alguns de seus efeitos sobre a educação.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

De acordo com a resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021, Art. 2º, a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com as exigências da formação profissional nos diferentes níveis. A EPT também atende simultaneamente às necessidades de elevação da escolaridade e qualificação profissional, o que está de acordo com a lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que em seu artigo 1º, § 2º, firma que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Quanto à sua organização e diferentes níveis, a LDB em seu artigo 39, § 2º, estabelece que a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Assim, em nível nacional, os diferentes cursos serão ofertados “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996).

2.1.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A formação do trabalhador no Brasil possui raízes no período da colonização. Conforme afirmam Vieira e Souza Júnior (2016), os primeiros aprendizes de ofícios foram os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. Para eles, o trabalho manual era considerado uma atividade indigna. A elite repudiava atividades artesanais e manufatureiras como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), estruturada em seus moldes atuais, historicamente teve início em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente Nilo Peçanha. Desde 1909, a instituição que nasceu como Escola de Aprendizes Artífices passou por várias denominações, objetivos e desafios decorrentes da relação entre capital e trabalho. A partir do Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007, houve o estabelecimento das primeiras diretrizes e fundamentos para

o processo de integração e constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que seriam criados um ano depois, juntamente com a RFEPT em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892. A criação dos IFs estabeleceu um marco na Educação Profissional e Tecnológica no país e, desde então, a rede vem se expandindo e levando formação de qualidade cada vez a um número maior de brasileiros.

2.1.2 Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas e em Eirunepé

Como aponta Barros (2014), a Escola de Aprendizes Artífices foi criada na cidade de Manaus, capital do Estado, em 1909, com o objetivo de profissionalizar jovens em ofícios, como: alfaiataria, sapataria, marcenaria, tipografia e desenho. Andrade (2015) ressalta que, nesse contexto, o Amazonas vivia o declínio do denominado período áureo da borracha, o qual ocorreu de maneira efêmera, refletindo uma condição econômica crítica na segunda década do século XX, aumentando a taxa de pessoas em situação de vulnerabilidade social, público-alvo da Escola de Aprendizes Artífices

Barros (2014) ainda destaca que a Escola de Aprendizes Artífices de Manaus passou por diversas transformações. Em 1937 passou a ser denominada Liceu Industrial de Manaus. Em 1942, recebeu outra nomenclatura, Escola Técnica de Manaus. De acordo com informações disponíveis no site oficial do IFAM (2021), em 1965, foi denominada Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), com o objetivo de suprir a demanda por mão de obra qualificada do Polo Industrial de Manaus (PIM). Em 2001, a ETFAM foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM). Em 2008 o estado do Amazonas possuía três instituições federais que ofertavam o ensino profissional, que passaram a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, 2021).

Nesse contexto foram criadas novas unidades no Amazonas. Conforme aborda Leite (2013), os Campi da fase II foram implantados nos municípios de Maués, Parintins, Tabatinga, Presidente Figueiredo e Lábrea, enquanto os Campi da fase III contemplam os municípios de Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara e Tefé. Assim, o IFAM iniciou suas atividades no município de Eirunepé-AM durante a terceira fase de expansão e interiorização da Rede Federal de EPT, conforme abordado anteriormente. Segundo Sousa e Sousa (2020), a primeira reunião administrativa foi realizada em 2014, ano considerado um marco inicial para a instituição.

2.2 A pandemia de covid-19

O ano de 2020 foi marcado pela proliferação de um vírus respiratório chamado SARS- CoV-2, sigla oriunda do termo “*severeacute respiratory syndrome coronavirus 2*” (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2), responsável por provocar um quadro inflamatório conhecido como doença do coronavírus 2019 (COVID-19), nomeado

pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A pandemia de coronavírus tem causado um misto de emoções, ansiedade e turbulência na população mundial, incluindo a população brasileira, independentemente da classe social ou cultural a qual o indivíduo pertença (OLIVEIRA; LISBÔA; SANTIAGO, 2020).

Quando o vírus está ativo, pode causar infecções respiratórias, que podem ser divididas em casos leves ou moderados. No entanto, em alguns pacientes infectados com o vírus, a doença pode evoluir para quadros graves, podendo levar ao óbito. Houve a urgência que toda a sociedade se mobilizasse e trabalhasse com afinco para se adaptar às mudanças em todos os setores, sejam elas econômicas, sociais ou mesmo relacionadas ao sistema educacional, que foi profundamente afetado pela nova realidade provocada pela pandemia.

2.3 A influência da covid-19 na educação

A educação, em um contexto global, foi comprometida. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, as escolas foram fechadas em mais de 190 países, deixando mais de 1,57 bilhão de crianças, adolescentes e jovens sem aulas presenciais. Esses dados refletem em mais de 90% da população estudantil de todo o mundo. (UNESCO, 2020).

No Brasil não foi diferente. O Ministério da Educação – MEC emitiu diversos atos normativos, levando em consideração as recomendações da Organização Mundial da Saúde - OMS e do Ministério da Saúde, adotando medidas de enfrentamento à pandemia, dentre os quais a Portaria do MEC nº 617, de 3 de agosto de 2020. Este ato normativo, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino - o que inclui o IFAM - enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus, autorizou inicialmente as instituições a suspenderem as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais até 31 de dezembro de 2020. Para tanto, de acordo com o art. 3º da Portaria Nº 617/2020, as instituições que optassem pelas atividades não presenciais deveriam organizar-se, atendendo as prerrogativas recomendadas.

Assim, repentinamente, instituições educativas foram obrigadas a modificar seus procedimentos de ensino, incluindo métodos de ensino à distância, para dar continuidade ao ano letivo. De igual sorte, aos cursos técnicos de nível médio foi facultada a mediação via TIC (Tecnologia da Informação e comunicação), devendo seguir as diretrizes de reorganização do Calendário Escolar com vistas ao cumprimento da carga horária mínima anual e, para a adoção dessa prerrogativa, era necessário que a instituição oferecesse de forma gratuita e plena os materiais de apoio e a orientação.

Historicamente, os dispositivos eletrônicos de uso pessoal são considerados inadequados para uso em sala de aula por causar distrações e possibilidade de os alunos acessarem outras atividades e conteúdos sem relação com o estudo. Porém, cada vez mais

esses aparelhos têm sido vistos de forma benéficas no processo de ensino e aprendizagem. Desde que sejam utilizados adequadamente, podem ser ferramentas essenciais:

Antigamente o material escolar de um aluno se resumia em cadernos, livros, lápis, canetas e borracha, atualmente foram incorporados outros dispositivos/apetrechos que para eles são tão indispensáveis quanto o caderno e o livro pelos professores. Atualmente, observa-se um novo cenário no qual já é realidade que alguns alunos, adentram nas escolas com um smartphone e o inseparável fone de ouvido. Diante desse contexto, nota-se que um novo paradigma surge na educação, o qual exige novas posturas do profissional da educação evidenciando a necessidade de o professor estar preparado para lidar com as novas tecnologias incorporando-as em sua prática pedagógica. (MORAIS; SOUZA, 2020, p. 17).

O equipamento mais usado para acessar a internet continuou sendo o celular, encontrado em 99,5% dos domicílios que acessavam a rede. O segundo foi o microcomputador, seguido pela televisão e pelo tablet. Em 2019, os estudantes da rede privada acessaram a internet mais do que os da rede pública. (IBGE, 2019).

As novas tecnologias se tornaram elementos fundamentais na educação à distância. Porém, nem todos têm acesso à elas. Neste sentido, a sugestão de educação remota na rede pública pode ser caracterizada como um equívoco, pois inviabiliza o acesso ao conhecimento da classe social menos favorecida, onde muitos não têm acesso às tecnologias digitais ou não possuem condições de moradia adequada para acompanhar de maneira satisfatória os momentos de aulas virtuais, pois moram em residências com pouco ou nenhuma espaço para estudar. Os pais encontram dificuldades para orientar as atividades escolares, especialmente os pais de alunos da rede pública. Ademais, o isolamento social, pode causar estresse e até violência física ou psicológica (ALVES, 2020).

Dadas as desigualdades sociais do Brasil, distintas realidades podem ser observadas a partir do que as escolas vêm realizando nesses tempos de excepcionalidade: há escolas privadas que seguem, virtualmente, com aulas on-line na mesma grade de horários, ou seja, transpôs-se para o digital o que já ocorria no presencial, mas, também, há escolas públicas que não possuem estrutura para se organizarem com a velocidade que foi exigida, cujos estudantes seguem praticamente sem nenhum acesso educacional, não obstante os esforços empregados para conseguir alcançar seus alunos.

Benedito e Castro Filho (2020) alertam que, apesar do ensino remoto ter sido adotado pelos gestores dos Estados brasileiros como uma medida para amenizar e até mesmo solucionar os problemas na área educacional trazidos pela pandemia, é necessário considerar que a utilização de tecnologias digitais na área educacional ainda não são uma realidade na maior parte do Brasil, principalmente nas regiões menos desenvolvidas. Dentro dessa realidade, é comum estudantes dividindo celulares com seus familiares (BENEDITO; CASTRO FILHO, 2020; PERES, 2020) e mesmo escolas realizando a impressão de atividades e providenciando a entrega para os estudantes (MELO, 2020).

Ante ao exposto, infere-se que o novo normal educacional apresentado pela

pandemia expõe a precariedade socioeducacional do Brasil (PERES, 2020). Nota-se que não há o cumprimento do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no qual a educação é um direito de todos, considerando o aluno como um dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (TAROUCO; MOURO; ESTABEL, 2003). O que se vê é uma elitização e exclusão, onde somente os mais abastados têm direito a uma boa educação (OLIVEIRA, 2020).

A pandemia não teve impactos apenas sobre os discentes. Do outro lado do processo educacional, com a adoção do ensino à distância, os docentes tiveram que repensar suas práticas no ambiente escolar, mudar o método de ensino e aprender a utilizar novas tecnologias. Neste sentido, é fundamental que os cursos de atualização ensinem modernas técnicas e ferramentas de ensino, principalmente relacionadas às tecnologias digitais (GOLDBACH; MACEDO, 2007). Inesperadamente, por conta da pandemia do coronavírus, os docentes passaram a fazer significativos ajustes nos planos de aula, focalizando novas estratégias e adaptando os espaços nas suas casas, buscando assim, se adequar à realidade do ensino desenvolvido a distância.

Corroborando este pensamento, Correa e Brandemberg (2021) afirmam que um grande desafio do ensino remoto recai sobre os professores, pois estes precisam adaptar conteúdos, criar novas dinâmicas além das aulas expositivas e métodos anteriores de avaliação, além do desafio de instigar os alunos nesse novo contexto. Também é importante salientar que a falta de acesso à rede mundial de computadores pelos docentes reflete um problema antigo e estrutural presente no Brasil. Melo (2020) conta que o acesso à internet e a ausência de equipamentos adequados para as aulas virtuais são grandes dificuldades encontradas pelos docentes para realizar seu trabalho no período de pandemia, comprometendo o desenvolvimento de uma aprendizagem interativa e colaborativa.

Outra dificuldade citada nas publicações analisadas que influencia o trabalho dos docentes é o efeito da pandemia no equilíbrio emocional dos professores. Peres (2020) afirma que a pandemia trouxe o desafio de conviver com preocupações relacionadas à saúde física e emocional e também a alteração repentina no ambiente educacional. Em um contexto de pandemia, o problema do ensino remoto não se limita à esfera docente, mas também se estende aos familiares que estão diariamente convivendo com os efeitos gerados pela pandemia.

Nesta perspectiva, a adoção do ensino remoto como instrumento para garantir a continuidade do ano letivo ocasionou diversos desafios, mas possibilitou uma reflexão sobre o longo caminho que ainda deve ser percorrido para que haja realmente uma educação de qualidade acessível a todos, especialmente no excepcional cenário vivido pela educação e os atores que a compõem: discentes, docentes, familiares, instituições de ensino e sistema como um todo.

3 | METODOLOGIA

Na intenção de atingir os objetivos propostos no trabalho e explorar as questões envolvidas, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa no IFAM *Campus* Eirunepé, tendo por base a turma do 2º ano do curso Técnico de Nível Médio em Administração, sendo esta uma turma que está na instituição desde o início do contexto pandêmico em 2020, passando pela mudança de cenário. Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa de campo, sendo utilizado como instrumentos de coleta de dados questionários com questões abertas e fechadas. Esta ação teve por base a coleta de informações sobre o problema que envolve o estudo:

A pesquisa de campo é tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ele exige do pesquisador um encontro direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou correu [...] (GONSALVES 2001, p. 67).

Como primeira etapa, foi iniciado um estudo para a elaboração dos questionários. Tal ferramenta foi construída em linguagem simples de modo a abordar os objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, colher informações pertinentes ao desenvolvimento do trabalho.

Em seu conceito, o questionário pode ser definido como a Técnica de investigação composta por um número determinado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999).

Primeiramente foram recolhidas informações junto à instituição de ensino em relação aos discentes da turma em questão. Nesta etapa, foi definida a população total do estudo. Posteriormente foram aplicados os questionários junto aos discentes. Por fim, as informações recolhidas foram analisadas e organizadas. Durante a realização da pesquisa, todos os participantes foram abordados seguindo os protocolos de segurança recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como distanciamento social, uso de álcool 70% e máscaras.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A turma de segundo ano do curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Integrada possuía em 2020 33 discentes, sendo 22 indivíduos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A faixa etária dos membros da turma base é de 15 a 16 anos. Porém no ano de 2021 foram incluídos cinco discentes da turma de segundo ano de 2020, com idade entre 17 e 18 anos, resultando em uma turma de alunos com idade entre 15 e 18 anos. 98% dos discentes aceitaram participar da pesquisa.

A seguir, serão expostos os resultados obtidos com a coleta e análise das informações provenientes da pesquisa de campo realizada com a turma. Para melhor organização dos

resultados, as perguntas do questionário foram analisadas separadamente.

4.1 Você possui acesso à internet em sua residência?

Segundo os dados obtidos pelos questionários aplicados, identificou-se que 75% dos alunos possuem internet em casa e 25% não possuem. Assim, em relação ao acesso à internet, um quarto dos discentes da turma tem maior dificuldade na realização das atividades, tendo em vista a necessidade de deslocamento para poder desenvolver as atividades relacionadas ao ensino remoto.

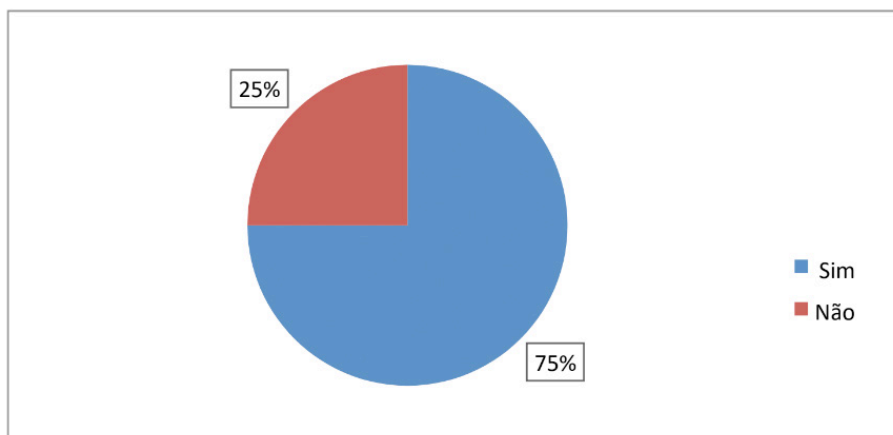


Gráfico 1: Discentes com acesso à internet em suas residências

Fonte: Autores (2021)

4.2 Qual tipo de acesso à internet você possui?

Em relação ao tipo de acesso à internet, 85% dos discentes utilizam dados móveis e apenas 15% possuem Wi-fi em suas residências. Ou seja, a maioria da turma depende de acesso à rede móvel. No município, grande parte das operadoras de comunicação possui baixa cobertura, o que resulta em um acesso lento e, em muitos períodos do dia, inexistente. São comuns os relatos de alunos que baixam os conteúdos e enviam seus trabalhos durante o período da madrugada, pela melhor conexão à internet nesse horário, devido à baixa demanda na rede. É importante ressaltar também que os dados móveis das operadoras possuem acesso limitado, restringindo a quantidade de dados a serem transmitidos via *download* e *upload*.

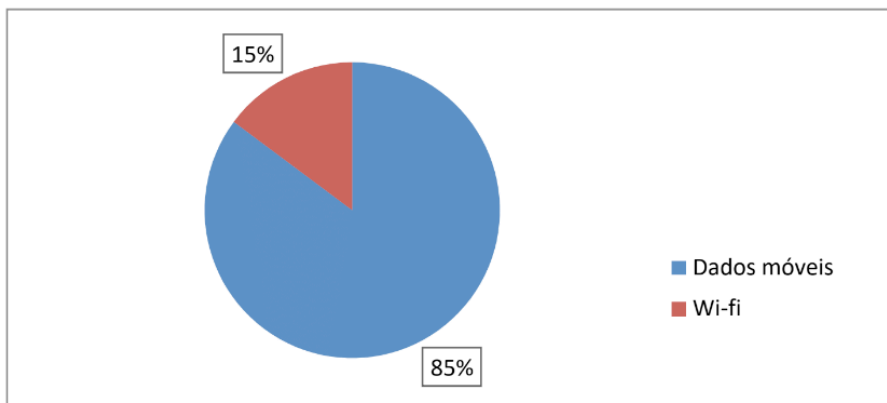


Gráfico 2: Tipo de acesso à internet.

Fonte: Autores (2021)

4.3 A sua condição de acesso à internet o permite desenvolver plenamente suas atividades acadêmicas, como baixar e enviar materiais, realizar pesquisas, interagir com professores e colegas de turma, etc.?

Tendo em vista que as atividades de ensino estão sendo desenvolvidas à distância, foi perguntado aos alunos da turma se a condição de acesso que eles possuem permite aos mesmos desenvolver plenamente suas atividades acadêmicas. A esta questão, apenas 26% responderam afirmativamente. Os demais responderam que conseguem desenvolver suas atividades apenas parcialmente, ou seja, enfrentando algumas dificuldades de acesso.

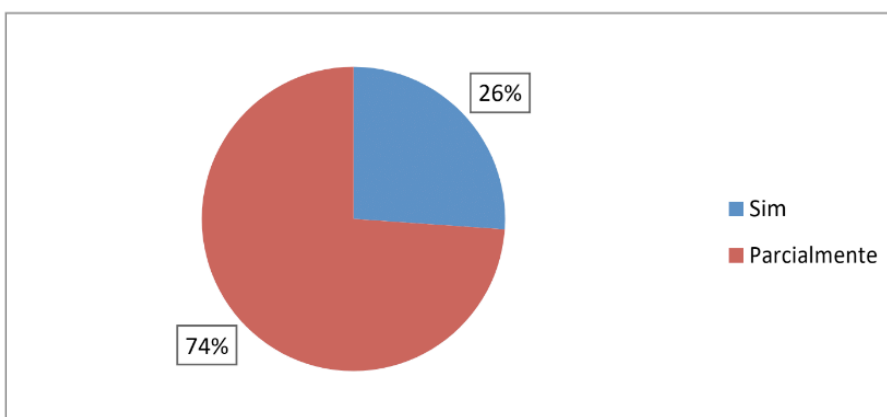


Gráfico 3: Discentes em condições de desenvolver plenamente suas atividades acadêmicas.

Fonte: Autores (2021)

4.4 Em sua residência, você tem acesso a qual dispositivo eletrônico para realizar suas atividades acadêmicas?

No desenvolvimento das atividades de ensino remoto, foi identificado que os discentes utilizam três diferentes tipos de dispositivo eletrônico para realizar suas atividades acadêmicas. Cada dispositivo possui diferentes tamanhos e diferentes características de *hardware* e de *software*, o que proporciona distintas condições de uso. Por meio da pesquisa foi constatado que 49% dos alunos utiliza smartphone, 38% utiliza um tablet cedido pelo IFAM com a finalidade de auxiliar os alunos durante o ensino remoto e 13% utilizam computador portátil. É importante citar que, nesta questão, os alunos tiveram a opção de informar mais de um dispositivo eletrônico, pois alguns deles têm acesso a mais de um destes equipamentos.

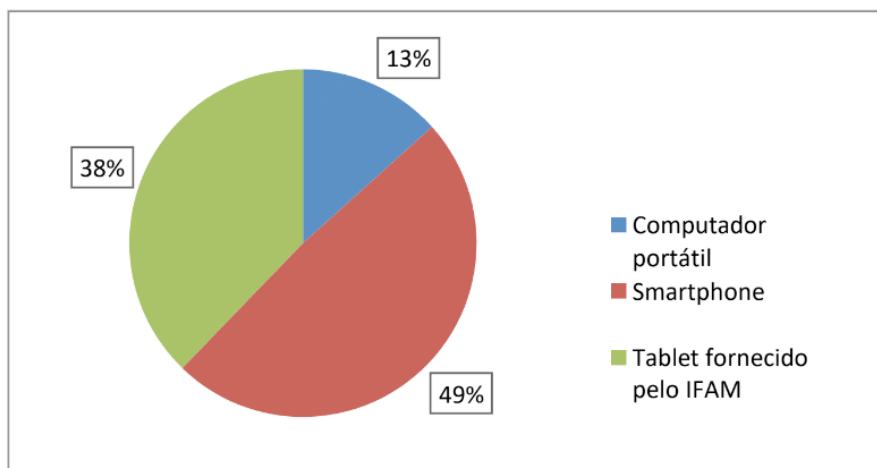


Gráfico 4: Dispositivos eletrônicos utilizados no ensino remoto.

Fonte: Autores (2021)

4.5 A partir de sua experiência pessoal, como você classifica a eficácia do atual método de educação à distância utilizado no ifam *campus* eirunepé?

A partir deste questionamento, constatou-se que a maioria dos alunos classifica o atual método de ensino remoto como pouco eficaz (39%) ou regular (39%). Apenas 22% consideram o método muito eficaz, o que revela ceticismo por parte da turma em relação ao seu efetivo aprendizado nas atuais condições, em relação ao ensino presencial. O gráfico a seguir auxiliará na melhor visualização da percepção dos discentes.

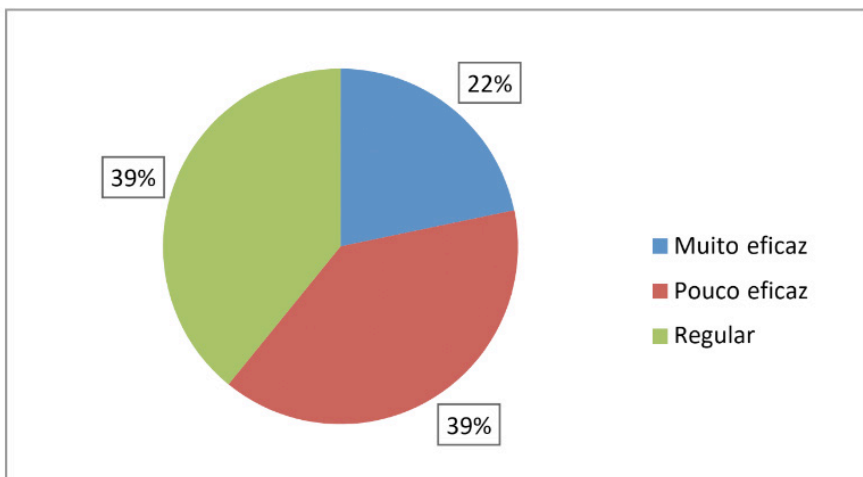


Gráfico 5: Percepção dos discentes em relação à eficácia do atual método de ensino remoto Fonte: Autores (2021)

4.6 Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado em relação ao ensino à distância?

Como questão central deste estudo, foi perguntado aos discentes da turma quais as principais dificuldades enfrentadas em relação ao ensino remoto. Foram identificados ao todo dez obstáculos: acesso à internet, velocidade da internet, compreensão dos conteúdos, organização dos estudos, falta de espaço adequado em casa, família e obrigações domésticas, trabalho, equipamento eletrônico inadequado, ausência de contato presencial com professores e colegas e quantidade de atividades. Nesta questão também foi possível ao participante indicar mais de um fator, considerando que em muitos casos os obstáculos são uma combinação de diferentes fatores.

Assim, o principal obstáculo enfrentado na turma, indicado por 25% dos discentes, é a velocidade da internet, pois esta é fundamental para a realização das atividades. 17% dos discentes consideram a compreensão dos conteúdos um obstáculo, tendo em vista que, com a falta de contato presencial com os professores, os discentes precisam estudar e buscar compreender os conteúdos individualmente para realizar as atividades.

Mesmo com a possibilidade de contato com os docentes para tratar de eventuais dúvidas e esclarecer conteúdos, essa compreensão ainda tem sido uma das principais dificuldades enfrentadas. Neste sentido, 16% dos discentes destacam que ausência de contato presencial com professores e colegas seja uma das dificuldades. Os demais fatores por ordem de influência são organização dos estudos (14%), quantidade de atividades (12%), falta de espaço adequado em casa para os estudos (9%), acesso à internet (2%), família e obrigações domésticas (2%), equipamento eletrônico inadequado (2%) e, por fim

trabalho (1%).

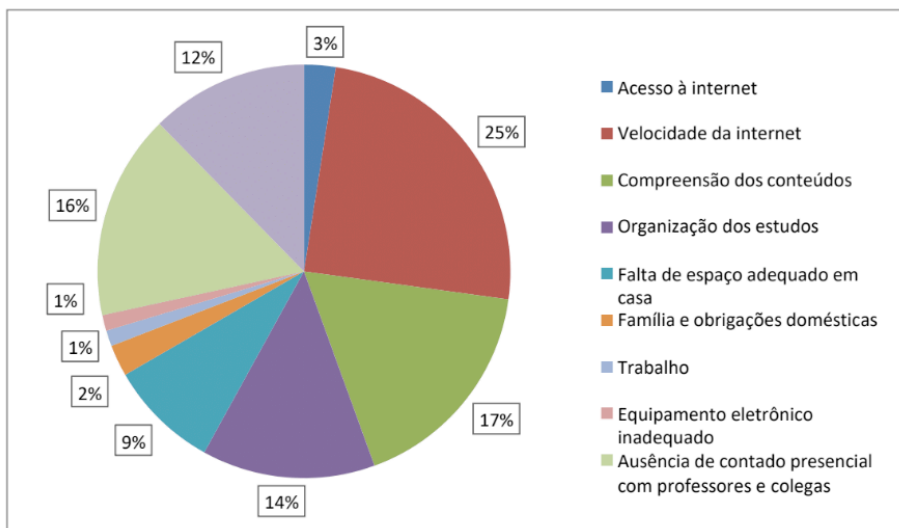


Gráfico 6: Principais dificuldades enfrentadas em relação ao ensino à distância.

Fonte: Autores (2021)

4.7 Frente às dificuldades enfrentadas, o que a instituição e/ou os professores podem fazer para diminuir o impacto dessas dificuldades e contribuir com o seu aprendizado?

Por fim, foi pedido aos discentes sugestões de ações que pudessem diminuir o impacto negativo das dificuldades enfrentadas por eles. Foram indicadas, em suma, seis contribuições.

A ação mais indicada pelos discentes foi o retorno das aulas presenciais (35%). Na visão dos entrevistados, é o melhor que se pode fazer para diminuir o impacto negativo das dificuldades acarretadas pelo ensino remoto. 20% dos discentes informa que uma boa ação pode ser a inserção de vídeoaula como material complementar do estudo dirigido, de modo a contribuir com a fixação do conteúdo. Esta contribuição, embora válida em seu objetivo, esbarra na limitação de acesso e velocidade da internet disponível no município.

15% dos alunos destacaram que a diminuição da quantidade de atividades pode ser uma alternativa, pois algumas disciplinas vêm com muito conteúdo e grande quantidade de atividades avaliativas, o que dificulta a compreensão individual e a realização dos exercícios no prazo estipulado. 10% dos discentes destacam que a melhoria na internet facilitaria o estudo do conteúdo. Esta sugestão, embora muito válida em seu objetivo, também esbarra nas condições estruturais do município. Neste sentido, o IFAM *Campus* Eirunepé fornece acesso à sua conexão de internet aos discentes, como apoio na realização das atividades.

Uma sugestão indicada por 10% dos discentes foi o agendamento de horário das turmas com os professores para o esclarecimento de dúvidas e interação nas disciplinas, o que na visão dos discentes, seria mais eficaz para o aprendizado e compreensão dos conteúdos. Por fim, 10% dos discentes apontaram uma mudança na metodologia atualmente utilizada.

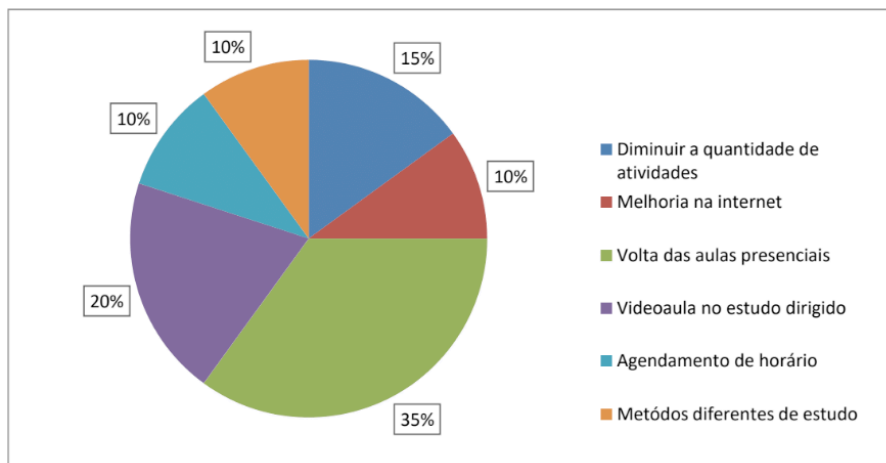


Gráfico 7: Contribuições dos discentes para diminuir o impacto das dificuldades enfrentada

Fonte: Autores (2021)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes da turma de 2° ano do curso de Administração do IFAM *Campus* Eirunepé em relação ao ensino remoto durante a pandemia. Foram identificados ao todo nove obstáculos: acesso à internet, velocidade da internet, compreensão dos conteúdos, organização dos estudos, falta de espaço adequado em casa, família e obrigações domésticas, trabalho, equipamento eletrônico inadequado e ausência de contato presencial com professores e colegas.

A velocidade da internet foi a principal dificuldade do ensino à distância, pois a internet é fundamental para a execução das atividades, como a entrega das atividades, pesquisa dos assuntos e interação com os professores. Foi perceptível que os alunos conseguiam acessar à rede de alguma forma, porém a qualidade da conexão disponível no município proporcionou dificuldades e limitações no exercício das atividades acadêmicas por parte dos discentes.

A segunda dificuldade mais apontada pelos alunos foi a dificuldade de compreender os conteúdos, o que demanda ações no sentido de estimular a aproximação deste aluno ao seu professor e mesmo aos colegas de classe. Apesar de os professores estarem à

disposição dos discentes para o esclarecimento de dúvidas, são poucos os que realmente tomam essa iniciativa de buscar o professor, além de ser difícil haver nesse contato uma compreensão mais ampla do assunto, como ocorre por exemplo, em sala de aula.

Neste estudo também foram coletadas junto aos discentes sugestões de medidas que poderiam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem frente às dificuldades encontradas. As sugestões foram: diminuir a quantidade de atividades, melhoria na internet, volta das aulas presenciais, vídeo-aula no estudo dirigido, agendamento de horário e métodos diferentes de estudo. Dessas sugestões, a mais indicada foi o retorno das aulas presenciais.

Por fim, a realização deste estudo foi desafiadora, considerando o atual cenário pandêmico que ficará marcado na vida de todos os indivíduos. Para a realização de futuras pesquisas sobre o tema, sugerimos a análise da realidade do ensino remoto dos discentes de outras turmas e modalidades de ensino do IFAM *Campus* Eirunepé, como dos cursos técnicos de Informática e Agropecuária, na forma integrada, além dos cursos da modalidade subsequente e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas, . 8, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em 29 jul. 2021.

ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira. **A formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela metodologia por competências a partir dos anos 70.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015.

BARROS, Martinho Correia. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao IFAM: um breve histórico sobre o processo de ifetização no Amazonas.** Anais I Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Campina Grande, Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_08_2014_19_41_18_idinscrito_4123_dbdac8d618ad5f07cc82eb804e47a31.pdf>. Acesso em 16 ago. 2021.

BENEDITO, S. V. C.; DE CASTRO FILHO, P. J. **A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus (covid-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro.** Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/43>>. Acesso em 09 set. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE CP N 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 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 05 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19.** Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844>>. Acesso em 22 jul. 2021.

CORREA, J. N. P.; BRANDEMBERG, J. C. **Tecnologias digitais na formação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** Boletim Cearense de Educação e História de Matemática, v. 8, n. 22, 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/IAM-CITA/Downloads/4176-Texto%20do%20artigo-17583-1-10-20210118.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2021.

GOLDBACH, Tânia; MACEDO, Aretusa Goulart Andrade. **Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”.** Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p545.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas: Alinea, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Eirunepé, Amazonas.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/eirunepé/panorama>>. Acesso em: 03 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua.** IBGE, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?&t=o-que-e>>. Acesso em 02 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **História do IFAM.** Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>>. Acesso em 10 jul. 2021.

LEITE, Elizane de Araújo. **A expansão e a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas.** 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

MELO, I.V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios.** 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>>. Acesso em 16 set. 2021.

MORAIS, A. P. M.; SOUZA, P. F. **Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação.** Devir Educação, Edição especial, 2020. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235>>. Acesso em 3 set. 2021.

OLIVEIRA, M. A. M.; LISBÔA, E. S. S.; SANTIAGO, N. B. **Pandemia do coronavirus e seus impactos na área educacional.** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23750>>. Acesso em 26 ago. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19.** Boletim de Conjuntura - UFRR, Boa Vista, vol. 3, n. 9, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/NedelOliveira>>. Acesso em 18 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO.

Como a Coalização Global de Educação da Unesco está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptcao-da>>. Acesso em 15 jul. 2021.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. Revista de Administração Educacional, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>>. Acesso em 3 ago. 2021.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. **Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia.** Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, V. 2, p. 01-15, jan-dez. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>>. Acesso em 10 ago. 2021.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. **O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador.** Educar, n. 21, p. 29-44, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/CCDxtVWN9qk4pF3tD5LMM3r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 ago. 2021.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. **A Educação Profissional no Brasil.** Interações, Paraná, V.12, N.40. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em 22 ago. 2021.

O ENSINO COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/02/2023

Renata Lopes da Silva
UEPG

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta uma pesquisa documental bibliográfica que contou como fonte primária a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovada pelo Ministério da Educação- MEC, no seio das contradições sociais, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para a etapa do Ensino Médio em 2018. A delimitação do objeto da pesquisa foi construída com as orientações sistemáticas, disciplinas e grupos de estudos desenvolvidos dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG aonde houve a possibilidade de rever o objeto de pesquisa que foi definido a partir dos anos de 2015 a 2018, justificad pela aprovação da BNCC no Conselho Nacional de Educação-CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) contemplando as etapas que surgiram no

processo de formulação das versões da BNCC, bem como da aprovação da parte final relativa à etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, em dezembro de 2018.

Justifica-se, ainda, o período delimitado a partir do maior número de produções científicas sobre o documento BNCC em que pudemos elaborar problematizações em que implicariam as normatizações legais em que pese um movimento de reforma da Educação no contexto neoliberal. O interesse por pesquisar a Educação na História contemporânea, tendo como objeto de análise o documento BNCC está vinculado ao compromisso profissional com os estudos científicos que abordem na História da Educação, a função social da Educação Básica e a formação de professores em termos de garantir a sua heterogeneidade e sua universalização.

METODOLOGIA

Assim, o objeto de investigação, a problemática apreendida em síntese das indagações e contextualizações da fonte primária (BNCC) indica a necessidade da análise dos princípios neoliberais na formulação legal e nas concepções que sustentam esse documento. Desta forma, procuramos investigar, indicadores neoliberais e suas relações no contexto da Educação contemporânea, tendo como fonte primária esse documento em seu processo de formulação (2015-2018), em meio a marcos legais, eixos estruturantes e concepções.

Considerando o exposto, os objetivos desta pesquisa têm, em sua existência objetiva, na sociedade burguesa, um sistema de relações construído pelos homens, que é “[...] o produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 2009, p. 244), que significa que a relação sujeito e objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade. A distinção entre aparência e essência é primordial; como explica Netto (2011), pois “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p.271); ainda, que para Marx, (1982, p.158) “[...] as verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas.”

Com o desafio de apreender a essência do objeto estudado, observamos que categorias de análise como Estado, Ideologia e Hegemonia apresentam-se como fundamentais para a compreensão do real. Consideramos que o método, expressa uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto, uma mediação entre o processo de apreender; revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais (FRIGOTTO, 1998; 2007). Tendo na reflexão teórica, com vistas a transformação social a práxis em “[...] que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, na realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento [...]” (MARX, 1977, p.12), fazendo da práxis uma forma de reconhecimento do real, uma prática que transforma o que era anterior ao conhecimento histórico-social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecemos na história contemporânea, as disputas da ordem do capital, que se apresentam de maneira sutil em discursos oficiais e, estrategicamente, aliados aos interesses hegemônicos, no ensino e na formação de professores, em que dado a isso, há a dificuldade de desvelar, no movimento da história recente, as possíveis contradições em que são legitimadas o Estado Neoliberal. Embates sobre direitos sociais, em geral, são uma constante neste cenário, considerando-se que a realidade é complexa e influenciada por múltiplas determinações.

Dentro dos anseios levantados por esta pesquisa, consideramos a totalidade das

relações de produção, que para Marx (1977; 1989) constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas. Este modo de produção da vida material influencia o processo de vida social, política e intelectual, fazendo com que a consciência dos homens tenha seu ápice em seu ser social, dentro das relações existentes na sociedade (MARX, 1989). Neste contexto, permite-se analisar o documento BNCC enquanto a representação material de uma determinada sociedade, com vistas à reprodução de relações econômicas que procuram sustentar as diferentes crises do capital presente na história contemporânea apresentando-se como um instrumento estratégico de princípios neoliberais.

De acordo com a perspectiva materialista histórica e dialética, (MARX, 1989) em certa etapa do desenvolvimento social, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam se desenvolvido até então. A transformação que se produz na base econômica redimensiona em níveis diversos a superestrutura. Ao considerarmos tais transformações, convém pensar que, essa transformação material das condições econômicas de produção, podem ser confundidas sob formas ideológicas.

É preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo “conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção burguesas que são antagônicas não no sentido individual;” “[...] mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos”; em que “[...] as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo” (MARX, 1989, p. 45).

Por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017-2018), na apresentação da constituição geral da BNCC, de textos introdutórios, conhecimento geral, da estruturação por etapa e por área, das competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino, a formação de professores e o conhecimento escolar, estabelecendo-se possíveis relações com o reforço para a homogeneização do conhecimento, que se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõem a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

A Educação Básica e a formação de professores instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica situa o ensino no contexto do neoprodutivismo, do neotecnicismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, em uma perspectiva sob a égide da liberdade, da cidadania, dos direitos e das expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes, ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado

à avaliação. Ao trabalho do professor e às relações com o conhecimento e currículo, situamos o ensino na perspectiva histórico e crítica como potencial contra-hegemônico para a legitimação da constituição de uma formação humana.

CONCLUSÃO

Situamos no contexto da Educação contemporânea um alinhamento com o Estado Neoliberal, presente na materialidade de marcos legais, que constituíram determinações normativas nacionais, nas reformas por meio das políticas educacionais ao ensino e na formação de professores. Evidenciamos, na legalidade da formulação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o conceito de conteúdos mínimos na Constituição de 1988; as relações de influência internacional do capital internacional; os indicativos de uma Base Nacional Comum-BNC na Legislação educacional definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394 de 1996 e uma Base Nacional Comum atrelada ao currículo a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024).

Por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017-2018), na apresentação da constituição geral da BNCC, de textos introdutórios, conhecimento geral, da estruturação por etapa e por área, das competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino, estabelecendo-se possíveis relações com o reforço para a homogeneização do conhecimento, que se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõem a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

A partir da formulação político-pedagógica do documento da BNCC, identificamos a indicação da autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, por meio do empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A Educação Básica e a formação de professores instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica situa o ensino e a formação de professores no contexto do neoprodutivismo, do neotecnicismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, em uma perspectiva sob a égide da liberdade, da cidadania, dos direitos e das expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes, ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado à avaliação. Ao trabalho do professor e às relações com o conhecimento e currículo, situamos o ensino na perspectiva histórico e crítica como potencial contra-hegemônico para a legitimação da constituição de uma formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão revista. Brasília: MEC, 2018.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx em Engels, **Germinal**, Londrina, v. 2, p.20-42, 2010.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O PAPEL DO PROFESSOR NA COMPREENSÃO DE PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES: UMA APROXIMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE SOCIAL

Data de aceite: 01/02/2023

Adriele Freire Monteiro

Centro Universitário Luterano de Palmas,
Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/7168492803543563>

Adriana Ziemer Gallert

Ulbra Porto Alegre, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4213243879995262>

RESUMO: Apresente pesquisa utilizou como embasamento a Teoria da Subjetividade, de González Rey, especificament o conceito de subjetividade social, os estudos teóricos sobre os Ciclos de vida profissional de professores, de Huberman, e a Evolução das gerações, de Zemke. Para o estudo da subjetividade, utilizaram-se os pressupostos teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ-REY, 2002) que valoriza o pesquisador e os participantes como sujeitos na produção de informações na pesquisa. Teve como objetivo entender a subjetividade social de professores iniciantes e experientes na docência, em relação ao que compreendem e como vivem o seu papel no atual contexto. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino onde foram acompanhados dois professores, um com 07 anos e outro com

24 anos de atuação na profissão. Como instrumentos para a pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas e aplicação do completamento de frases. Nesse ínterim, observou-se que o papel do professor ainda é visto como o de ensinar, porém, as relações professor-aluno estão diferentes, uma vez que a escola é influenciada e constitui-se também pelo que acontece na sociedade, ou seja, pela subjetividade social decorrente dos diferentes espaços nos quais os atores da escola participam e se relacionam.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade social; professores iniciantes; professores experientes.

THE TEACHER'S ROLE IN THE UNDERSTANDING OF BEGINNING AND EXPERIENCED TEACHERS: AN APPROXIMATION OF SOCIAL SUBJECTIVITY

ABSTRACT: The present research was based on González Rey's Theory of Subjectivity, specifically the concept of social subjectivity, the theoretical studies on Huberman's professional life cycles for teachers, and Zemke's Evolution of Generations. For the study of subjectivity,

we used the theoretical and methodological assumptions of Qualitative Epistemology (GONZÁLEZ-REY, 2002), which values the researcher and the participants as subjects in the production of information in research. It aimed to understand the social subjectivity of novice and experienced teachers, in relation to what they understand and how they live their role in the current context. The research was conducted in a public school where two teachers were followed, one with 07 years of experience and the other with 24 years of experience in the profession. As instruments for the research, semi-structured interviews were conducted and sentence completion was applied. Meanwhile, it was observed that the role of the teacher is still seen as that of teaching, but the teacher-student relationships are different, since the school is also influenced and constituted by what happens in society, that is, by the social subjectivity resulting from the different spaces in which the school actors participate and relate to each other.

KEYWORDS: Social subjectivity; novice teachers; experienced teachers.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa abordou o estudo da subjetividade social de uma escola em relação à função do professor no atual contexto, a qual foi realizada com professores em diferentes momentos da docência.

Sabe-se que a escola e a profissão da docência sofrem influências da sociedade e suas mudanças, o que pode contribuir para que o professor repense a sua prática pedagógica. Reflexão essa que será influenciada pelos diferentes momentos de sua carreira, uma vez que há uma interação entre professores e alunos de diferentes gerações e entre professores com diferente quantidade de anos na docência.

Assim, a pesquisa teve como objetivo interpretar a subjetividade social de um grupo de professores, formado por profissionais iniciantes e experientes na docência, em relação ao que compreendem e como vivem o seu papel no atual contexto. Assim, eles podem contribuir para as teorizações sobre o atual papel do professor.

Para isso, utilizou-se como embasamento a Teoria da Subjetividade de González Rey, especificamente o conceito de subjetividade social, que constitui a produção subjetiva que os sujeitos elaboram a partir das vivências nos diversos espaços sociais em que vivem, atuam e transitam. Esse processo se constitui na complexidade das relações sociais, sendo que tanto influencia como é influenciada pelos sujeitos, suas crenças, seus mitos, sentimentos, ideologias, aprendizagens, dentre outros aspectos.

Para o estudo da subjetividade, utilizaram-se os pressupostos teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002) que valoriza o pesquisador e os participantes como sujeitos na produção de informações na pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino em que foram acompanhados dois professores, um com 07 e outro com 24 anos de atuação. Como instrumentos para a pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas e aplicação do

completamento de frases.

2 | TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A pesquisa fundamentou-se na Teoria da Subjetividade de González Rey (2003) no sentido de entender a subjetividade social da escola a partir da compreensão de professores iniciantes e experientes em relação ao seu papel como professor.

A Teoria da Subjetividade,

rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240)

Nessa perspectiva, a Teoria da Subjetividade rompe com o dualismo individual e social e concebe os dois de forma dialética, sem separá-los. A subjetividade, segundo o autor, é um macro conceito que entende a psique como um sistema complexo que se apresenta de forma processual e organizada. Este entendimento parte da perspectiva histórico-cultural que leva em consideração significados e sentidos. A subjetividade vê indivíduo e sociedade numa relação indissociável, constituindo a subjetividade social e a subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2001).

Assim, a subjetividade é constituída e reconstruída pelas ações do sujeito dentro dos cenários sociais em que atua. Além disso, “A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais com contextos sociais e culturais multidimensionais” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 137).

Vale ressaltar que a subjetividade é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente e não simplesmente o oposto do objetivo (GONZÁLEZ REY, 2012).

A subjetividade individual “representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 225)

Nesse sentido, subjetividade individual é produzida em espaços sociais de forma única no indivíduo. Já a subjetividade social

é um complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. (...) é resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203)

Assim, a subjetividade social envolve de maneira diferente as diversas instituições, grupos, formações de uma sociedade e as ações sociais do homem. Dessa forma o indivíduo se constitui em suas relações com outros e é influenciado pelos diversos espaços que convive, constituindo sua subjetividade. Vale ressaltar ainda que,

As subjetividades social e individual constituem-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (MARTINEZ, 2005, p. 20).

Em relação a profissão da docência, os professores produzem e expressam sentidos subjetivos dos espaços sociais em que atuam de forma que o sujeito se constitui nessa relação entre o social e o individual. (GONZÁLEZ REY, 2001).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa fundamentou-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2010) para o estudo da subjetividade. A Epistemologia Qualitativa é uma forma de produção de conhecimento que possui como princípios o caráter construtivo-interpretativo das informações, o processo dialógico e a atenção ao estudo dos casos singulares como instância de produção de conhecimentos científicos.

O caráter construtivo-interpretativo estabelece a importância do lugar do investigador como produtor de pensamento e conhecimento de acordo com suas possibilidades interpretativas e afirma que o processo de construção do conhecimento é um processo teórico. O processo dialógico e interativo é essencial para a produção de conhecimento e valoriza os momentos informais entre pesquisador e pesquisado para a produção do conhecimento. O caso singular, vê o sujeito como forma única de subjetividade e tem valor de generalização para a pesquisa, construção teórica da subjetividade e produção científica.

Apesar de com o viés da Epistemologia Qualitativa permitirá o estudo da subjetividade que constitui diferentes processos e formas de organização subjetiva associados com a educação (GONZÁLEZ REY, 2001).

O método de produção de informações utilizado inicialmente foi uma revisão bibliográfica por meio da leitura de livros que abordavam o tema da subjetividade, e de artigos científicos, para levantar maiores informações sobre o tema dos ciclos de vida profissionais dos professores e a evolução das gerações.

Na pesquisa de campo, durante o mês de novembro de 2016, foram acompanhados 2 professores, um com 22 anos na docência e outra com 7 anos.

Como instrumentos foram feitas uma entrevista semiestruturada composta por 15 questões, o completamento de frases (GONZÁLEZ REY, 2010) com 75 frases curtas e

a Linha do Tempo com um dos professores. Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi realizada em um período final de semestre em que os professores tinham muitas atividades para realizar, por isso, não houve tempo hábil para aplicar a Linha do Tempo com a segunda professora. Para manter o sigilo a identidade dos professores, estes serão identificados como P1 e P2

O completamento de frases consiste em um instrumento que apresenta frases incompletas com alguma relação entre si, a qual o pesquisado completa com o que pensa, vive e sente no momento da pesquisa em relação ao tema investigado. Esse instrumento revela de forma singular o que é importante para o indivíduo, e é realizado após ser estabelecida uma relação de proximidade entre pesquisador e pesquisado.

Inicialmente entrou-se em contato com a supervisora da escola para apresentação da pesquisa e em seguida, iniciaram-se os contatos com os professores para apresentar a pesquisa e convidá-los a participarem. Após o contato com os dois professores foram aplicados os instrumentos. Após a aplicação destes seguiu-se a análise das informações a partir das entrevistas, da linha do tempo e do completamento de frases. As entrevistas foram transcritas e analisadas juntamente com o completamento de frases.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A subjetividade social tem relação com a vida social do indivíduo e constitui-se pela produção de sentidos subjetivos elaborados a partir de suas experiências, vivências e emocionalidades geradas nos diversos espaços sociais em que atua, transita e convive. Assim, a subjetividade também é constituída pelas ações dos sujeitos nos diversos cenários em que atuam e suas contínuas e complexas produções subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2012). Dessa forma, pode-se afirmar que a subjetividade social de um grupo é ampla e complexa.

Com o objetivo de compreender como professores iniciantes e veteranos na educação caracterizam o papel do professor, foi feita a análise de alguns indicadores da subjetividade social em relação ao tema, através da realização de uma entrevista semiestruturada, aplicação do completamento de frases e da linha do tempo de um dos professores.

Vale ressaltar que os professores P1 e P2 encontram-se na fase classificada por Huberman como de “experimentação ou diversificação que varia entre 7 a 25 anos. P1 possui 24 anos na docência e P2, 7 anos, sendo que há um ano atua na educação regular, pois antes atuava na educação infantil.

4.1 O papel do professor é ensinar

Sobre o papel do professor, os docentes entrevistados possuem a visão do professor como aquele que ensina, como evidenciado nos trechos abaixo:

Eu sempre achei que era ensinar os alunos, como eu estudei em um período que era tradicional, ou o aluno aprendia ou ele não passava, então eu achei que fosse trabalhar dessa forma também. Mas não é, hoje a obrigação é passar o aluno, sabendo ou não, tem que passar, porque o governo, o sistema pede isso. (P1)

professor é para ensinar e a educação tem que ser a base da família e muitas vezes não está tendo (...) além de você ensinar você tem que explicar, ensinar, e às vezes até conversar como mãe, como psicóloga, porque a deficiência deles as vezes vem lá de baixo da família, então a gente acaba sendo um pouquinho de tudo (P2)

Em pesquisa realizada em 2015 com gestores de uma escola pública sobre como compreendem o papel do professor, também foi evidenciada a visão do professor como transmissor de conhecimento, ou seja, aquele que ensina e o aluno aprende. Porém, a literatura sobre o assunto (MACHADO, CHICIUC, ARAÚJO, 2005; CERQUEIRA, 2006; FERREIRA, SOUZA, 2010) aponta que o papel do professor vai além disso, envolve a mediação entre o conhecimento e o aluno e que deve ser desempenhado a partir do estabelecimento de um vínculo entre professor-aluno, de maneira que este assimile o conhecimento de forma crítica. Além disso, a escola está deixando de ser transmissora de conhecimento e voltando-se a formação dos sujeitos, sendo que a escuta do professor é essencial, pois permite conhecer as influências culturais destes. Nesse cenário encontra-se a subjetividade social, uma vez que “nas salas de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social.

Em seus relatos foi possível identificar também aspectos que influenciam diretamente em sua atuação profissional, como o sistema, que exige determinado índice de aprovação e a ausência da família.

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011) os Estados e municípios, são submetidos a uma obrigação de resultados, baseada em indicadores de rendimento, e induzem a uma progressão através de metas quantitativas, com objetivo de alcançar determinado padrão de qualidade. Ou seja, a melhoria da qualidade do ensino traduz-se na capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A família influencia na construção de valores e convivência em grupo, que é essencial para o desenvolvimento individual da criança. Cabe a família fazer a mediação da criança entre ela, o mundo e a escola e ainda ajudá-la na adaptação, que contribuirá para seu desenvolvimento educacional e social. Ou seja, a família é a raiz na vida escolar das crianças (LOPES, s.d).

Dessa forma, compreende-se que a subjetividade dos professores é influenciada por esses e outros aspectos, uma vez que não é possível compreender a constituição da

subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para a sua produção (GONZALEZ-REY, 2012)

4.2 O professor é desvalorizado

Em pesquisas realizadas em 2013 e 2015 com professores e gestores de escolas públicas, respectivamente, foi relatado que o professor sofre uma desvalorização social, esta envolve a relação a questão salarial e social, além de haver condições e um ambiente inadequado de trabalho (ODELIUS, RAMOS, 1999; VASQUES-MENEZES, GAZZOTTI, 1999; CODO, BATISTA, 1999; SORATTO, OLIVIER-HECKLER, 1999). Da mesma forma foi identificado esse sentimento nos professores entrevistados, conforme trechos:

a questão de não ser valorizado pelo poder público. A gente é muito desvalorizado pelo corpo discente, pelos alunos na escola, pelos amigos. Essa questão do poder público não valorizar a gente como deveria ser valorizado realmente, como aquele profissional que está ali, é o elo de ligação pra todas as outras profissões . (P1)

depois que eu comecei trabalhar na rede, depois de uns 5 anos que eu comecei a perceber que realmente o professor não é valorizado. Ele se esforça, faz tudo, dá tudo de si, mas infelizmente ele não é valorizado (...) o papel do professor é fundamental, muito importante, pena que o professor não é valorizado, mas é muito importante na vida, porque a profissão do professor, ele forma as pessoas, forma o caráter, forma a profissão dos médicos, advogados, todos passam pelo professor, então é muito importante o papel do professor, é essencial. (P2)

Os professores veem a profissão como fundamental para a formação dos cidadãos e de outros profissionais e sentem-se que falta reconhecimento por esse trabalho por parte da sociedade de forma geral. Vale ressaltar que conforme afirmam Pedro e Peixoto (2006, p. 257), “o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui diretamente para o desinteresse dos alunos e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (GONZALEZ-REY, 2001), corrobora com esta ideia ao afirmar que na sala de aula aparecem elementos de sentido e significação procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores.

4.3 A falta de interesse dos alunos incomoda os professores

Um aspecto que frustra os professores é a falta de interesse dos alunos. Isso também os deixa desmotivados em relação a sua atuação, como demonstrado abaixo nos complementos de frase:

04. lamento: pela falta de conhecimento dos alunos

08. Não posso: passar aluno que não quer nada

25. Meu maior problema: é a indisciplina

27. Fico triste: quando o aluno não quer aprender

33. Frustra-me: a não aprendizagem

37. Tentarei conseguir: que todos aprendam

- 45. Não suporte:** aluno desinteressado
- 61. Fico deprimido quando:** os alunos não assimilam (P1)

- 02. O tempo mais feliz:** quando vejo o retorno da aprendizagem
- 09. Sofro quando:** vejo que os alunos não estão tendo rendimento
- 17. Meu futuro:** com a educação como está, está deixando a desejar
- 28. O estudo:** cada dia pior
- 33. Frustra-me:** quando não vejo retorno
- 56. Aborrece-me:** quando faço algo e não vejo retorno (P2)

De acordo com Machado, Chiciuc, Araújo (2005), os professores devem conhecer como os alunos aprendem e estes, por sua vez, como melhor assimilam o conhecimento. Assim, ambos poderão proporcionar um processo ensino-aprendizagem eficaz

SZYMANSKI e PEZZINI (2007) afirmam que os professores devem motivar os alunos à aprendizagem, com formas de apresentação de conteúdo que os cativem e provoque, de forma que sintam a necessidade de aprender. Isso será feito através da interação entre professor-aluno e até com os materiais utilizados.

Vale lembrar ainda que, de acordo com a classificação de Zemke os alunos de hoje são da geração Z, uma geração conectada a internet e dessa forma precisam de algo que lhes chamem atenção e interesse em aprender na escola, pois esta não está acompanhando o ritmo de avanço tecnológico da sociedade e cada vez mais há a necessidade de mudança na escola. Já os professores são da geração X, que também são atuais, porém não tiveram tanto contato com tecnologia em sua formação quanto a geração Z. Essas diferenças podem causar dificuldades de relação entre professor-aluno

González-Rey (2001) também afirma que a escola possui uma relação inseparável com a sociedade como um todo, e com as histórias singulares de todos que participam deste ambiente, que é uma expressão da subjetividade social que aparece de forma diferente nas histórias individuais.

4.4 A profissão é gratificante pela relação com os alunos

Os dois professores relataram amar a profissão, apesar de todas dificuldades e o que os deixa satisfeitos é ver a evolução, o crescimento dos alunos, conforme mostrado abaixo:

- 16. Meus alunos:** amo todos, até os mais chatos
- 21. Minha maior preocupação é:** que todos aprendam
- 23. Eu, secretamente:** não gosto de reprovar aluno
- 30. Amo:** meus alunos
- 58. Alunos:** bons e alunos mais ou menos (p1)
é o corpo a corpo, é você acompanhar o aluno, você vê o progresso dele, você prepara uma aula, tem alunos que quando você conhece e vê a evolução dele isso é muito satisfatório. (P2)

Esse aspecto corrobora com a aprendizagem do aluno, pois ver o aluno crescendo motivará o professor a se dedicar a sua profissão. Gonzalez-Rey (2012) afirma que a motivação é um tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito, a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito e este é constituído de forma individual e social através de sua ação e experiência subjetivas.

5 | CONCLUSÕES

O papel do professor ainda é visto como o de ensinar, passar o conhecimento, porém o professor acaba exercendo mais do que essa função. Pode-se afirmar que essa visão faz parte da subjetividade social dos professores, pois também foi relatada em pesquisa anterior sobre o papel dos professores realizada com gestores de uma escola pública e é influenciada por suas vivências anteriores que os constituíram subjetivamente.

Outro aspecto identificado em pesquisa anterior foi a falta de maior participação da família na educação dos filhos e a questão dos docentes sentirem-se desvalorizados socialmente. Apesar das pesquisas terem sido realizadas em escolas diferentes, os resultados são semelhantes por tratar-se de uma realidade vivida e sentida por todos os profissionais da educação, uma vez que a escola é influenciada pelo que acontece na sociedade, ou seja pela subjetividade social decorrente dos diferentes espaços que os atores da escola participam.

Outro aspecto relevante em sua atuação é a falta de interesse dos alunos, o que deixa os professores bastante insatisfeitos, e ao mesmo tempo explica a motivação que sentem quando veem o aluno crescer. Faz parte de sua prática profissional acompanhar cada aluno e isso torna-se ser gratificante para eles

Dessa forma, pode-se afirmar que o papel do professor é fortemente influenciado pela sociedade e pelas diferentes vivências em diferentes espaços em que convivem professores, alunos e os diferentes atores que constituem o ambiente da escola, ou seja, está em transformação, uma vez que vai além de ensinar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sanete Irani de; MENDES, Patricia; CORREA, Dalila Alves; ZAINÉ, Mariselma Ferreira; OLIVEIRA, Angela Trimer de Oliveira . **Conflito de Gerações no Ambiente de Trabalho em Empresa Pública**. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2012. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/10416476.pdf>>. Acesso em: 05 jan 2017

CERQUEIRA, T. C. S. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, 19 p. 29-38, 2006. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%204.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2017

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. de Sá e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd.** Outubro 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc. Acesso em: 05 dezembro. 2013.

_____. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Thompson, 2003

_____. **O Social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LOPES, R. C. **A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos.** (s.d.). Município de Dieré- To: Universidade Federal do Tocantins - UFT Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwittvC_2r_RAhXGipAKHbCOD1IQFggjMAE&url=http%3A%2F%2Fcoordenacaoescolagestores.mec.gov.br%2Fufvt%2Ffile.php%2F1%2Fmoddata%2Fdata%2F1003%2F1221%2F2476%2FTCCRosinete_11-11_1_d_1_1_.pdf&usq=AFQjCNH5SM1_rRCL6I3JewEnQjp2FLQ9AA&sig2=XpCKDzqHdfF8x1IRXD29Lg&bvm=bv.144224172,d.Y2I>. Acesso em: 13 jan 2017.

MACHADO, S. C; CHICIUC, L; ARAÚJO, V. L. **O papel do professor e do aluno no Projeto Político Pedagógico da Escola.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005, p.2870 - 2880. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-255-TC.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2017.

MARTINEZ, A. M. A Teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZALEZ REY (Org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. **Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.** Análise Psicológica, 2006. 13 jan 2017

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>

REIS, P. N. C. et al. **O alcance da harmonia entre as gerações baby boomers, X e Y na busca da competitividade empresarial no século XXI.** X SEG e T Simposio de Excelencia em Gestão e Tecnologia - Gestão e Tecnologia para a competitividade, 2013. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/9418322.pdf>>. Acesso em: 05 jan 2017.

SHINOMIYA, G. et al. **Fases de desenvolvimento profisional de professores em situação de inovações curriculares no nível médio.** VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vienpec/pdfs/1418.pdf>> . Acesso em: 03 jan 2017.

SZYMANSKI, M. L. S. PEZZINI, C. C. **O novo desafio dos educadores:** como enfrentar a falta de desejo de aprender? . Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/18%20Clenilda%20Cazarin.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2017

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EXPERIÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO

Data de submissão: 19/01/2023

Data de aceite: 01/02/2023

Lizandra Falcão Gonçalves

Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Santa Maria- RS
<http://lattes.cnpq.br/7138817951212687>

Andréia Vedoin

Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Santa Maria- RS
<http://lattes.cnpq.br/6196255018259461>

Yasmine Espindola Pôrto

Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Santa Maria- RS
<http://lattes.cnpq.br/7208411020242063>

Mariglei Severo Maraschin

Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Santa Maria- RS
<http://lattes.cnpq.br/4397982308559255>

RESUMO: Este estudo tem como tema o processo de inclusão de estudantes em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo geral consiste em analisar quais são e como se concretizam experiências para a inclusão na instituição

de EPT. Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e os dados foram produzidos a partir de estudos das políticas públicas de inclusão, da análise do Projeto Pedagógico da escola de EPT. Verificou se que as experiências para inclusão se concretizam através de ações construídas pelos sujeitos do colégio, em especial, das seguintes: reserva de vagas nos processos seletivos para os estudantes com deficiência, trabalho colaborativo e formação de professores. Essas ações estão relacionadas à permanência e êxito no percurso educacional dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Políticas Públicas.

THE PROCESS OF INCLUSION IN PROFESSIONAL EDUCATION AND TECHNOLOGY: EXPERIENCES OF AN INSTITUTION

ABSTRACT: This study has as its theme the process of inclusion of students in a school of Professional and Technological Education. The objective is to analyze what they are and how experiences for inclusion in the PTE institution are implemented. This study presents a qualitative approach and the data were produced from studies of

public inclusion policies, from the analysis of the Pedagogical Project of the PTE school. It was verified that the experiences for inclusion materialize through actions built by the subjects of the school, in particular, the following: reservation of vacancies in the selection processes for students with disabilities, collaborative work and teacher training. These actions are related to the permanence and success in the students educational path.

KEYWORDS: Professional and Technological Education. Inclusion. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente, torna-se importante destacar que neste estudo analisamos a questão da inclusão partindo dos processos de inclusão de estudantes com deficiência, estudantes com dificuldade psicológicas e de aprendizagem, ou seja, da realidade de estudantes com Necessidades Educativas Especiais(NEEs). Parte-se, então, do entendimento de que, para incluir todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiências físicas ou intelectuais, é preciso intencionalidade na prática pedagógica, o que exige mudanças de posturas docentes, no sentido de aceitar as diferenças.

Ao verificar a legislação que trata da educação inclusiva, evidenciou-se que, ao longo de vários anos, o Brasil foi carente de leis voltadas à inclusão. Foi a partir de influência de movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, que o Estado brasileiro começou pensar em uma educação inclusiva.

No contexto, deste estudo, a escola de EPT recebe estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esse colégio oferece o Ensino Médio, cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, e essa diversidade faz com que os sujeitos sejam diferenciados e suas necessidades educacionais também sejam diversas.

Desse modo, por ser o Colégio uma escola de Educação Profissional e pela necessidade de construirmos conhecimento acerca das determinações que influencia os processos de inclusão em EPT no Brasil, foi elaborada a seguinte problematização: Quais são e como se concretizam as experiências para a inclusão na instituição de EPT? Nesse contexto, o estudo proposto tem como objetivo geral analisar quais são e como se concretizam experiências para a inclusão na instituição de EPT.

Para que seja possível atingir esse objetivo, a argumentação proposta para esse estudo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, abordou-se os Procedimentos Metodológicos, esclarecendo o leitor a respeito das escolhas teóricas-metodológicas selecionadas para a produção e análise dos dados; posteriormente, nos Resultados e Discussões, buscou-se conhecer o contexto da instituição de EPT, relacionando o movimento de inclusão realizado pelos sujeitos desta, com o movimento que aconteceu em algumas Políticas Públicas Educacionais; por fim, realizou-se considerações, a fim de retomar aspectos considerados importantes para o processo de inclusão educacional.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como qualitativo, tendo em vista que se busca entender o sentido e dar significado aos fenômenos envolvidos no contexto pesquisado. Para isso, o pesquisador propõe-se a analisar o fenômeno, a partir do seu mundo social. Em relação aos dados qualitativos, de acordo com os estudos de Gibbs (2009), são diversos e incluem praticamente qualquer forma de comunicação humana dotadas de sentido, como, por exemplo, entrevistas, observações, vídeos, documentos, diários, fotografias, filmes entre outros. O tipo mais comum de dado qualitativo utilizado em análises de pesquisas qualitativas é o texto, “que pode ser uma transcrição de entrevistas ou notas de campo de trabalho etnográfico ou outros tipos de documentos” (GIBBS, 2009, p. 17).

As pesquisadoras, ao selecionar a abordagem qualitativa, pretenderam promover uma atitude investigativa, clara e comprometida com a transformação da realidade. Assim, o entendimento do social e conseqüentemente, o contexto, (re)significa aos pesquisadores os olhares interpretativos e necessários para entendimento dos movimentos da inclusão.

O estudo é documental, sendo que a produção de dados foi composta por duas etapas. A primeira consiste na análise das políticas que abordam o processo de inclusão educacional dos estudantes com NEEs, quais sejam: Constituição Federal 1988, Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Federal Nº 13.409/2016. E a segunda etapa, consiste em analisar o processo educacional da inclusão, de modo local, singular. Para isso, selecionou-se o Projeto Pedagógico da instituição, investigando os movimentos do fenômeno estudado.

O estudo pautou-se no entendimento de que os documentos são carregados de sentido construídos socialmente e de que não são algo neutro e objetivo. A pesquisa documental baseou-se em leis, decretos e normativas. Tendo como referência a discussão sobre pesquisa documental, as autoras Noma, Koepsel e Chilante (2010) produziram um texto sobre Trabalho e Educação em documentos de Políticas Educacionais, no qual destacam que, para analisar documentos de políticas educacionais, é importante considerar “que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais” (NOMA, KOEPESEL, CHILANTE, 2010, p. 67). A partir da discussão das autoras, entende-se que os documentos são materialização de projetos sociais em disputa.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação inclusiva é um debate que vem sendo construído a partir de movimentos internacionais os quais pautam esta temática e visam sua difusão. A noção de educação inclusiva é fundamentada por ideais democráticos relativos aos direitos dos cidadãos e no

Brasil passou a ser construída a partir de políticas públicas de Estado .

Em relação à inclusão, destaca no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Esse entendimento abre caminho para novas lutas e reflexões acerca do tema

Já no que se refere aos movimentos internacionais, pode-se citar a Declaração de Salamanca, que foi elaborada, no ano de 1994. Essa declaração trata em especial da inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). No artigo 7º desse documento fica determinado que

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (UNESCO, 1994, p.05).

A partir desse movimento, o Brasil inicia um processo mais voltado para as políticas de inclusão. No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96. Em seu artigo 2º, a LDB afirma que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a lei reforça que a educação é um dever do Estado e da família e que todos possuem direito a ela, sem nenhuma exceção. Além disso, a LDB dá ênfase à educação especial e também destaca a educação profissional. No artigo 59, destaca que “os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Este foi um dos primeiros documentos que passaram a abranger todo o território nacional e assegurar o direito à educação, de modo geral, e ao atendimento especializado, de modo particular..

Nesse novo contexto que estava sendo construído, as instituições de ensino do país precisavam elaborar estratégias, no sentido de promover a inclusão e a permanência dos estudantes no ensino regular. Diante dessas questões, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi sancionada em 7 de janeiro de 2008, considera que

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e

integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p.06).

Pode-se considerar, assim, que a educação inclusiva tem como proposta valorizar as diferenças e permitir convivência diversificada no contexto escolar. Respeitar a diversidade significa reconhecer que há diferenças de gênero, de etnias, de classes sociais e que cada pessoa é diferente em relação à aparência, a sua história de vida, a sua cultura entre tantos outros aspectos.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos da instituição de EPT, vigentes no período que corresponde do final dos anos 1990 até primeira década dos anos 2000, não se observou nenhuma discussão a respeito da questão da educação inclusiva. Pode-se concluir, então, que as discussões sobre essa temática estavam ainda muito incipientes, que a inclusão não era um processo institucionalizado, e que o trabalho e esforço para tentar garantir a educação que fosse inclusiva no Colégio Politécnico não era algo institucionalizado.

Inicialmente, a Lei Nº 12.711/2012, que trata sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabeleceu reserva de vagas para estudantes das escolas públicas, autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Diante dos muitos anos de exclusão de grupos das universidades e das instituições federais de ensino, considera-se que essa lei representou um avanço no que se refere à educação inclusiva.

Posteriormente a Lei Federal Nº 13.409/2016 estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diante dessa nova normativa, a Universidade Federal de Santa Maria e, conseqüentemente, os sujeitos do Colégio, buscaram se organizar de modo mais efetivo para que fosse possível atendê-la. Por isso, no ano de 2017, os editais de seleção para ingresso nos cursos do colégio já previam essa reserva de vagas, conforme a legislação em vigor e, em 2018, ingressaram por cotas os primeiros estudantes com deficiência

Essa realidade, apresentada pela Lei Federal Nº 13.409/2016, trouxe novos desafios para o trabalho dos docentes e dos servidores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, exigindo um trabalho conjunto também com outros órgãos, conforme foi evidenciado na análise do Projeto Pedagógico. Neste documento fica estabelecido que a partir do Atendimento Educacional Especializado, realizado semanalmente, são organizados documentos orientadores aos docentes, com sugestões de estratégias pedagógicas e avaliativas que podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes que estão em acompanhamento.

Por fim, outra ação que se considera importante e que está mencionada no Projeto Pedagógico, são os momentos de Formação de Professores, que ocorrem, especialmente, através de Rodas de Conversa. Ao analisar as ações realizadas, no sentido de promover a inclusão dos estudantes entende-se que os espaços de troca de experiências e que

instiguem os professores a refletirem sobre a prática pedagógica, contribuindo para a efetiva inclusão educacional é de fundamental importância, tendo em vista que os professores que trabalham na Educação Profissional e Tecnológica possuem, em sua maioria, formação técnica específica de cada área. Por isso, entende-se que a formação, de modo geral, e a formação para a inclusão, de modo específico, acontece no trabalho, nas relações, na reflexão sobre a prática

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da inclusão nas políticas públicas educacionais tornou-se mais contundente, especialmente, a partir da Constituição Federal de 1988. Outros movimentos internacionais também interferiram e pressionaram a elaboração de leis brasileiras, no sentido de promover a inclusão das pessoas que apresentem alguma necessidade educacional. No entanto, a inclusão, de modo efetivo e de acordo com o que prevê a legislação, anda a passos lentos.

No que se refere à educação, a Lei Federal Nº 13.409/2016, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos processos seletivos das instituições da Rede Federal de ensino, apresentou desafios diversos para os sujeitos dessa rede. A partir disso, os sujeitos do *lôcus* dessa pesquisa buscaram criar estratégias pedagógicas, a fim de que os estudantes com deficiência pudessem também permanecer e obter êxito no seu percurso educacional. Posteriormente, essa preocupação com a permanência e com o êxito estendeu-se para os estudantes com dificuldade psicológicas e de aprendizagem.

Ao analisar os documentos, que foram selecionados para esse estudo, em especial o Projeto Pedagógico da instituição, observou-se que as experiências para inclusão se concretizam através de diversas ações construídas pelos sujeitos do colégio. A primeira ação está relacionada ao acesso das pessoas com deficiência aos cursos técnicos e tecnológicos, reservando vagas para pessoas com deficiência. As outras ações analisadas dizem respeito à permanência e êxito dos estudantes destaca-se, com isso, que a inclusão não acontece, na sua essência, de forma individualizada. O trabalho colaborativo entre os diversos sujeitos do ambiente escolar e institucional é fundamental.

Outra ação analisada, neste estudo, e que auxilia na concretização da inclusão é a promoção de tempos e espaços de formação dos servidores da instituição em relação à inclusão. Por ser uma escola de Educação Profissional, a maioria dos professores possuem formação nas áreas técnicas, específicas. Desse modo, a formação pedagógica e continuada tem se apresentado como uma estratégia que favorece uma educação que seja inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 17/11/2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.>. Acesso em: 17/11/ 2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 7 de jan. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

_____. **Lei Federal Nº 13.409/2016** que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre, Artmed; 2009.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Trabalho e Educação em documentos de políticas educacionais.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº especial, p. 65-82, ago. 2010 - ISSN : 1676 - 2584.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

O PROFESSOR E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA TENDO COMO BASE AS METODOLOGIAS ACTIVAS

Data de aceite: 01/02/2023

Hermínio Abílio Muchave

Universidade Save, Moçambique

RESUMO: O estudo resulta duma pesquisa realizada no âmbito da Educação, numa altura em que a utilização das novas tecnologias tem influenciado todas as áreas e a educação não é uma excepção. A pesquisa aborda sobre o professor e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula tendo como base as metodologias activas. Consistiu numa análise interpretativa, desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de natureza básica pura, descritiva e exploratória sob ponto de vista dos objectivos e, quanto aos procedimentos, é bibliográfica do tipo estudo de caso. O foco é saber de que modo o professor utiliza as NTIC no PEA, conciliando-as com as MA. Para tal, recorreu-se às interlocuções dos professores e alunos de diferentes cursos, através dos dados que foram colectados por meio de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores, questionários dirigidos aos alunos, pesquisas bibliográficas feitas em diferentes obras. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo. O estudo revelou

que NTIC ocupam um determinado espaço na sala de aula, auxiliam directamente o professor no PEA, porém são exploradas de forma muito limitada, apenas com finalidade de visualização dos conteúdos da aula, sem nenhuma observância das MA. Por detrás disso existem factores que condicionam: limitações dos professores no manuseamento dos *softwares* e dos equipamentos por falta de uma formação específica; os conhecimentos e habilidades para utilização das NTIC na sala de aula por parte dos professores; a planificação das aulas envolvendo o uso das NTIC na sala de aula; os equipamentos mínimos necessários para o uso efectivo das NTIC, entre outros. Como solução, é preciso uma formação e/ou capacitação permanente e específica do professor tendo em conta as novas abordagens do ensino, aluno construtor da sua própria aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias, Professor, Metodologias Activas, Aluno.

1 | INTRODUÇÃO

Admite-se que o processo de ensino e aprendizagem continua sendo realizado por meio de tecnologias consideradas tradicionais (clássicas),

contudo influenciadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação ou simplesmente (NTIC), ou simplesmente TIC. Neste processo, as concepções de ensino e aprendizagem dependem das convicções dos professores e são fundamentadas em teorias da aprendizagem.

Ciente das diversas teorias da aprendizagem a serem consideradas no PEA, as principais teorias que sustentam o estudo são as que colocam o aluno no centro da aprendizagem, como um sujeito activo, protagonista, neste caso, temos uma conjugação de três (3) teorias, a Psicogenética formulada por Piaget que considera a aprendizagem como um processo activo de construção de conhecimentos, a de David Ausubel, que referencia a AS e a teoria *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK) de Schulman (1986) referente à necessidade de o professor ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado e de estratégias que podem ser utilizadas, resultando na abordagem teórica *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) de Mishra e Koehler (2006), uma teoria que defende a integração da tecnologia durante o PEA, diante das novas tecnologias que permeiam as instituições de ensino e as salas de aula.

Com esta conjugação, para a inserção tecnológica no ensino é muito importante que os professores não simplesmente conheçam os conceitos, princípios e teorias, ou o conteúdo, mas também diferentes percursos e maneiras de comunicá-los aos alunos tendo em consideração os objectivos de ensino que se pretende atingir. Assim sendo, o estudo pretende se inteirar assim como trazer mais dados em torno da utilização das novas tecnologias pelo professor na sala de aula durante o PEA, tendo em conta as MA, os novos paradigmas de ensino – ensino centrado no aluno e como construtor do seu próprio conhecimento.

Das várias razões que justificam a pertinência do presente estudo, aponta-se o caso de incluir as NTIC, no PEA de modo a dar oportunidade aos nativos digitais apontados por Prensky (2001), como a maior representatividade nas nossas universidades, para além de os mesmos se identificarem com elas, aceitando a dinâmica que está sendo imposta ao ensino. Assim, começamos por esclarecer os conceitos das tecnologias e a sua inserção no PEA.

2 | AS TECNOLOGIAS NO ENSINO

Partindo do pressuposto que a tecnologia é simultaneamente ciência e arte, ela tem a capacidade de agilizar, harmonizar e tornar menos palpável o conteúdo comunicacional, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, difusão e distribuição das informações. A tecnologia na opinião sustentada por Borgmann (2006), deriva de *Téchne*, que significa técnica, e *Logos* que quer dizer discurso, significando em outras palavras o discurso sobre a técnica, envolve não apenas conhecimento técnico e científico

mas também ferramentas e tudo que for utilizado a partir de determinado conhecimento.

Esta arte aperfeiçoou a comunicação e a maneira de transmissão da informação, dando origem a uma linguagem digital. Assim, a linguagem digital sobressaiu-se nas novas possibilidades de comunicação, quebrando a antiga concepção de fronteiras, garantindo novas formas de produção e divulgação de informações, a interacção e a comunicação em tempo real. A essa forma de ver o mundo, Kenski (2010), apelidou este conjunto todo de Tecnologias da Informação e de Comunicação – TIC. Da Cunha e Bizelli (2016) apelidaram por Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC, por seu turno, Leite (2018) chamou de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC.

Diversas actividades foram “afectadas” pelas tecnologias, no campo educacional, um dos termos que se encontra são Tecnologias Educativas (TE), que podem ser expresso como o conjunto de acções (técnicas) que visam “tornar fácil” o PEA usando a ciência. Como afirma Kenski (2003b), Moran (2015a) e Velloso (2014), TE consistem no emprego de recursos tecnológicos no processo de ensinar para transmitir a informação, aperfeiçoar e facilitar o PEA, sendo desta forma elementos estruturantes de outro modo de pensar a educação.

A educação viu a necessidade de recorrer sempre à utilização das tecnologias como ferramentas que auxiliam o ensino de acordo com a tecnologia disponível em sua época, das classificações tecnológicas tradicionais às classificações tecnológicas modernas de comunicação, de acordo com as tecnologias disponíveis num dado momento.

2.1 Classificação das tecnologias no PEA

No PEA actual, a construção de novas formas de aprendizagens tem vindo a contar com a participação das NTIC. Este facto implica mudanças culturais que quebram ou reformulam os paradigmas mecanicistas que ainda nos últimos dias são característicos dos nossos sistemas escolares. Os recursos tecnológicos com finalidades educacionais podem ser classificados de diferentes maneiras, dependendo de cada um.

No entender de Tajra (2002), os recursos tecnológicos podem ser classificados em: tecnologias físicas – recursos físicos, tecnologias simbólicas – comunicação oral, escrita, gestual e pictórica e, as tecnologias organizadoras que compreendem as diferentes abordagens, métodos ou estratégias de ensino.

Pela evolução dos recursos tecnológicos no tempo, consideram Sant’anna e Sant’anna (2004), que os recursos estão divididos em quatro gerações: i) explicação no quadro, mapas; ii) manuais, livros, textos impressos; iii) gravações, fotografias, filmes, rádio, televisão e; iv) laboratórios linguísticos, instrução programada, emprego de computadores.

Porém, servindo-se do trabalho desenvolvido por Thiagarajan e Pesigna em 1988, sobre as tecnologias educacionais, Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2004) trazem uma classificação mais prática e bem enquadrada no contexto do ensino, onde referem que com a evolução histórica do PEA é possível agrupar as tecnologias em duas categorias:

independentes ou analógicas e dependentes ou digitais.

As tecnologias independentes, também conhecidas por outras terminologias – analógicas ou clássicas, são, como o próprio nome sugere as que não dependem de alguns outros recursos eléctricos ou electrónicos para a sua produção e/ou operacionalização. Dentre as várias, e as que de forma particular caracterizam o PEA destacamos o álbum seriado, cartão-relâmpago, gráfico, ilustração-gravura, jornal, livro didáctico, globo e mapa, quadro-de-giz, texto, entre outros. As tecnologias dependentes, conhecidas também por várias outras terminologias, digitais, novas tecnologias, são as que dependem de um ou vários recursos eléctricos ou electrónicos para serem produzidas e/ou utilizadas. É o caso do computador, fita de vídeo, fita sonora e CD, Internet e suas interfaces, www, rádio, *slide*, televisão, projector, entre outras.

Essa classificação demonstra claramente como os recursos foram utilizados ao longo dos tempos, partindo do simples à utilização de aparelhos mais simples aos complexos que proporcionam experiências mais concretas. E estas classificações dos recursos evidenciam a variedade de opções de recursos que o professor pode utilizar em sua prática docente.

2.2 Concepções de aprendizagem e abordagens pedagógicas

A importância, o uso e o papel que o professor atribui aos recursos tecnológicos sala de aula tendem a depender das concepções e crenças que o professor dá as NTIC no PEA e da sua influência na prática pedagógica, definindo conseqüentemente o seu uso ou não durante o processo de aprendizagem. Na visão de Mishra e Koehler (2006), o uso está relacionado e condicionado por três aspectos – i) às suas concepções e crenças que dão ao PEA, ii) ao seu conhecimento do conteúdo, iii) ao conhecimento de métodos de ensino e aprendizagem e também das tecnologias.

O conhecimento do conteúdo é referente aos conhecimentos preparados para o ensino, abrangendo o reconhecimento de aspectos principais do conteúdo, convicções, teorias, estratégias e metodologias da área de ciência do conhecimento, e o entendimento dos modelos de organização dos conteúdos específicos

Em relação aos métodos e tecnologias de ensino e aprendizagem procura entender o conjunto estruturado de procedimentos que devem ser seguidos para a produção do conhecimento, práticas de ensino e como eles se associam com os valores e objectivos educacionais, tendo em conta o grupo alvo. Correspondente às tecnologias, estão associados à relevância e às visões imputadas às tecnologias e ao conhecimento sobre os procedimentos de sua utilização na educação, o que de certa forma requer ideias sobre novas abordagens pedagógicas.

Abordagens pedagógicas ou estratégias de ensino são, de acordo com Dos Santos (2005), correntes pedagógicas que se vinculam ao PEA em seu contexto histórico, para explicar e fundamentar as relações que sustentam o mesmo processo. Portanto, as teorias, as concepções e as tendências pedagógicas são valores e instrumentos que definem as

situações concretas de ensino e aprendizagem construídas no interior da sala de aula. Consequentemente, cada forma de abordagem com seus diferentes aspectos sociopolíticos e ideológicos procura desenvolver uma metodologia própria, para o PEA, numa dimensão em que acredita ser a melhor forma de educação para a formação humana.

Nesta perspectiva, há vários teóricos que se identificaram com as abordagens pedagógicas, nisto trazemos os posicionamentos de alguns deles. Dos Santos (2005) faz a questão de trazer as distinções entre as abordagens pedagógicas de cada autor, começando por Bordenave (1984), que classifica e distingue as diferentes opções pedagógicas segundo o factor educativo que elas mais valorizam. Libâneo (1982) que utiliza como critério a posição que as teorias adoptam em relação às finalidades sociais da escola. Saviani (1984) que tomou como critério de classificação a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais. E finalmente Mizukami (1986), que considera que “a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objecto e interacção sujeito-objecto – apesar de reconhecer a existência de variedades e diferentes combinações possíveis” (p.2).

Como existe diversidade de critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, na tentativa de encontrar um enquadramento em torno das abordagens pedagógicas que melhor adequam às NTIC numa ATA, foram adoptados os conceitos de Mizukami (1986), focando no papel do professor em busca da AS do aluno por intermédio de MA.

O aluno tem sido observado, analisado, ora como ser “activo” ora como ser “passivo” dependendo do enfoque, e muitas vezes na prática do professor assume papéis mistos e controvertidos. Para o enquadramento no contexto das NTIC, são diferentes as posições que o aluno tem ocupado. Almeida (2018) aponta três as abordagens pedagógicas que têm caracterizado a acção do professor na sala de aula usando as novas tecnologias, i) abordagem tradicional: ferramentas não digitais e métodos tradicionais; ii) abordagem mista: ferramentas digitais e métodos tradicionais; e iii) abordagem baseada nas tecnologias digitais – ferramentas digitais e métodos ditados pelas suas especificidades

A abordagem tradicional na sala de aula aponta para um professor que se foca frequentemente nas metodologias e nos mecanismos ou técnicas de ensinar. Esta abordagem carece de substituição ou migração, para uma que se identifica pelas metodologias e técnicas centradas essencialmente nas formas de aprender do seu aluno – MA. No entanto, estamos num momento de rápidas mudanças de paradigma. A transição paradigmática que se impõe não é fácil, principalmente quando muitos professores ainda continuam convictos de que, os seus resultados são agradáveis com métodos tradicionais, nisso não valeria a pena mudar.

É determinante encontrar tecnologias que busquem a atenção do aluno e garantam o protagonismo e aprendizagem efectiva, algo bastante complexo, como descrevem Koehler e Mishra (2009), “as coisas raramente não são tão simples, principalmente quando

novas tecnologias são empregadas. Ensinar com tecnologia é uma coisa difícil de fazer bem” (p.67).

Afirma Almeida (2018), que é necessário adoptar-se as novas metodologias de aprendizagem é o caso da aprendizagem activa que requer uma mudança filosófica da postura do professor. Para tal é necessário aplicar novos recursos em paralelo com MA, o que remete a novas abordagens pedagógicas, como diz Lévy (1999), ao acreditar que “a utilização de TIC em sala de aula obriga a mudanças na abordagem pedagógica, colocando o aluno como protagonista cada vez mais e agente activo da sua aprendizagem” (p.158).

Neste cenário, o aluno sai de uma abordagem passiva, tradicional ou ainda meramente conteudista, a qual gera desinteresse principalmente nas aulas que requerem certa abstracção para compreensão, para uma abordagem com metodologias activas, cognitivista e protagonista do PEA, devido aos ganhos motivacionais que esta abordagem carrega.

2.3 Metodologias activas

Considerando-se as tecnologias como recursos auxiliares na prática pedagógica do professor, a sua inserção em sala de aula deve ser adequadamente acompanhada por uma metodologia que responda às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira ajustada e significativa, questionando os objectivos que se pretendem atingir, levando-se em consideração o lado bom e as limitações que podem apresentar.

A base metodológica virada para uma aprendizagem activa é analisada por vários pensadores como Dewey (1950), Bruner (1976), Piaget (2006), Vygotsky (1998), Rogers (1973), Ausubel et al. (1980), Freire (1996), Leite (2018), entre outros os quais defendem, em seus estudos, que cada pessoa aprende melhor de forma activa.

Na literatura, encontram-se algumas definições para MA. Uma delas é de Meyers e Jones (1993), segundo a qual as MA baseiam-se em tirar o foco da transferência de informações, despertando a busca por conhecimento de forma independente. Podem ser definidas ainda como a associação de actividades que buscam ocupar o aluno a fazer algo e simultaneamente devendo pensar sobre o que está fazendo, tendo o aluno como sujeito que promove a sua própria aprendizagem.

Isso faz sentido, considerando-se que maior parte do aluno actual nasceu num mundo submerso nas TDIC, sendo, portanto, nativo digital (Prensky, 2001). Este tem características distintas com preferências a visualizações – imagens em detrimento dos textos, e facilmente faz o uso da linguagem ilustrativa. Por este motivo, o aluno actual precisa de um ambiente no qual o professor paute pelo uso de MA, recorrendo a recursos proporcionados pelas tecnologias digitais, com a intenção de proporcionar motivação extrínseca, intrínseca e o activismo. Fundamentada na abordagem construtivista, Piaget (2006) refere que as MA colocam a figura do professor como a que encontra o seu suporte nas tecnologias, motivando o aluno a aprender individualmente, isto é, formando um

indivíduo autónomo, questionador, adaptativo e interactivo no seu meio.

Em muitos casos, o termo “MA” tem sido também utilizado para referir-se, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), às estratégias pedagógicas que colocam o foco do PEA no aluno, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional. Fazem parte da MA as aprendizagens por experimentação, por *design*¹, a aprendizagem *maker*², e são expressões que para Moran (2017), representam também MA, personalizadas, compartilhadas, reflexivas, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada actividade. Aí é que o bom professor, orientador, mentor deve-se mostrar decisivo.

Afirma Leite (2018), dado o novo tipo de interacções que a Internet facilita e medeia, parece-nos relevante considerar um modelo que dá suporte ao uso das MA com as tecnologias, que tendo algumas características que se cruzam com as anteriormente referidas, possui outros aspectos distintivos, que colocam este tipo de modelo num patamar diferente. Assim, a partir do uso das TDIC com as MA tem-se observado um crescimento de novas práticas em sala de aula, facilitando o PEA, conduzindo à ATA.

Na ATA, em oposição à aprendizagem passiva ou bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais interactiva, dando o seu contributo na resolução de problemas, desenvolvimento de projectos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Esta forma de aprendizagem tem lugar quando o aluno se comunica com a matéria em estudo de diversas formas – escutando, falando, questionando, debatendo ou interagindo, fazendo e ensinando, sendo activado a construir o conhecimento ao invés de obtê-lo de forma passiva pelo professor.

Ademais, Master (2013) afirma que em livros, artigos, palestras, apresentações, são apenas responsáveis por lembrar ao aluno apenas cerca de 10% do que escuta, 20% do que lê e essas percentagens de retenções aumentam em múltiplos de 10 dependendo do tipo de metodologia aplicada.

Nesta escala de classificação dos ritmos de aprendizagem tem sido atribuído simultaneamente ao *National Training Laboratories* (NTL) e a Edgar Dale a construção da Pirâmide da Aprendizagem de Dale (1969), embora esta pirâmide tenha sido modificada ao longo das décadas, ela suscita a ideia de como o aluno aprende. Um relevante princípio da aprendizagem é que o sujeito aprende melhor quando está activamente envolvido no processo de aprendizagem. Quanto “mais baixo na pirâmide” o sujeito se encontrar, mais ele aprende.

2.4 Metodologia do uso das tecnologias

Para um uso compensador das NTIC, coloca-se como condicionalismo a substituição

1 Aprendizagem de criar as suas soluções pensando na experiência de quem aprende e no que esta pessoa precisa fazer com este aprendizado.

2 Aprendizagem guiada por MA criadas para o aluno e suas necessidades, enaltecendo o protagonismo através de diferentes estratégias: estudo de caso, aprendizagem entre pares ou times, as salas de aula invertidas e aprendizagem baseada em projectos ou problemas.

da abordagem tradicional por uma moderna ou cognitivista, o que requer um activismo total do aluno e o emprego de MA, aluno no centro do PEA.

Na visão de Nunes, Rocha e Toledo (2018), existem inúmeras teorias a serem consideradas no PEA, e que trazem o estudante para o centro do processo, considerando as suas experiências e visualizando o aluno como um sujeito activo. As autoras citam teorias como a de David Ausubel sobre AS, Vygotsky com a sua Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e a própria concepção de Paulo Freire que enfatiza: “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, concebem que antes de o aluno chegar à sala de aula, ele já traz uma bagagem de conhecimento da sua prática social assim como possui grande potencial em aprender.

Para atender às demandas das formas de ensino-aprendizagem usando as NTIC, faz-se necessário discutir metodologias do uso das novas tecnologias que se aproximem da realidade do aluno tornando a construção de saberes mais efectivos e significativos. Para Teixeira (2015), o uso das tecnologias como recurso pedagógico propõe estratégias metodológicas eficientes, capazes de fortalecer o ensino dentro da sala de aula, através de alinhamento de actividades que desenvolvam a capacidade do aluno de abstrair conceitos considerados difíceis.

Sendo assim, de modo geral, a utilização dessas ferramentas tecnológicas pode ser uma alternativa para as metodologias empregadas no ensino, influenciando de modo positivo a dinâmica das aulas e facilitando a compreensão de conceitos mais difíceis, através do uso duma metodologia de sala de aula invertida, educação híbrida, entre outros, com vista a ilustrar fenómenos de maneira mais simples e de forma dinâmica, auxiliando o aluno no processo de entendimento de processos complexos.

2.4.1 Sala de Aula Invertida

Como a própria expressão deixa claro, sala de aula invertida, remete-nos a uma realidade de actividades realizadas de “forma inversa”. Para o domínio conjuga os princípios da aprendizagem com as NTIC e cria ambientes de aprendizagem sustentáveis, imitáveis e gerenciáveis. Numa sala destas os alunos se ocupam de várias actividades simultaneamente, podem ser experimentos ou pesquisas, outros podem estar a assistir vídeos em seus telemóveis, outros estudam em pequenos grupos, e mais.

A sala de aula invertida na óptica de Bergmann e Sams (2016), afirmam que é a inversão da sala de aula, é fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir a palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas. Enquanto na óptica de Lage, Platt e Treglia (2000), significa transferir eventos que tradicionalmente eram feitos em aula para fora da sala de aula. E para Jaime, Koller e Graeml (2015), trata-se de uma abordagem pela qual o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente.

Na óptica de Schmitz (2016), a sala de aula invertida ou *flipped classroom* (FC) constitui uma estratégia que visa mudar os paradigmas do ensino presencial, alterando sua lógica de organização tradicional.

A metodologia prega que o professor induza o aluno no aprendizado activo, preparando-o para um mundo cada vez mais complexo e incerto. Essa proposta de aprendizagem é um modelo híbrido que combina actividades presenciais e outras actividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação. O objectivo é que, antes da aula, o aluno se prepare e estude uma temática específica, levantando questionamentos que serão o ponto de partida para as discussões em classe.

2.4.1.1. Funcionamento da Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida exige mais do aluno, a missão do professor é de organizar as matérias didácticas que tomem o material instrucional como embasamento para, por via de MA, levar o aluno a analisar, reflectir, aplicar, resolver problemas e casos do PEA. Do aluno almeja-se uma postura protagonista e activa, estudando com antecedência os conteúdos para que possa utilizá-los nas actividades de aplicação em sala de aula.

Segundo o conteúdo da Flipped Learning Network (2014), aprendizagem invertida é entendida como uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, transformando-se o espaço da sala de aula restante em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interactivo, no qual o facilitador guia o aluno na aplicação dos conceitos.

Há uma diferenciação entre os termos “sala de aula invertida” e “aprendizagem invertida”, pois inverter a aula pode, mas não necessariamente, levar a uma prática de aprendizagem invertida. É provável que o professor já tenha invertido a sua classe ao pedir ao aluno que lesse um texto ou assistisse a um vídeo, com materiais adicionais ou que, ainda, resolvesse problemas prévios antes da aula.

Para se engajar na aprendizagem invertida, o professor deve incorporar quatro pilares fundamentais da aprendizagem invertida: i) ambiente flexível – que consiste em criar espaços flexíveis nos quais os alunos escolhem quando e onde aprendem, flexibilizar a sequência de aprendizagem, de cada estudante e a avaliação da aprendizagem; ii) cultura de aprendizagem – é um modelo convencional, onde a fonte principal da informação é centrado no professor, na abordagem invertida a responsabilidade da instrução passa a ser centrada no aluno; iii) conteúdo dirigido – consiste em os professores pensarem em como usar o modelo Flipped para ajudar os alunos na compreensão conceitual e determinam o que precisam ensinar e quais materiais os alunos devem acessar por conta própria; e educador profissional – é mais exigente e é continuamente demandado, fornecendo *feedback* imediato em aula, avaliando o trabalho, o profissional conectar-se com outros facilitadores aceita críticas e tolera caos controlando a aula (Flipped Learning Network, 2014).

A sala de aula invertida prevê, de acordo com Bergmann e Sams (2012; 2016), o acesso ao conteúdo antes da aula pelo aluno e o uso dos primeiros minutos em sala para esclarecimento de dúvidas, de modo a dissipar equívocos antes de os conceitos serem aplicados nas actividades práticas mais extensas no tempo de classe. Em classe, as actividades se concentram nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo: aplicar, analisar, avaliar, criar, contando com o apoio de seus pares e professor.

Transferir palestras (exposição do conteúdo) ou informação básica para fora da sala de aula possibilita, de acordo com Lage, Platt e Treglia (2000), que o aluno prepare previamente para actividades de aprendizagem activa durante a aula, que o ajudam a desenvolver a sua comunicação e habilidades de pensamento de ordem superior, como podemos ver na figura 3 que se segue

A aplicação dessa abordagem exige por parte do professor uma preparação e disponibilização ao aluno por meio de alguma plataforma *online* (áudios, textos, vídeos, games, e entre outros) ou física (textos impressos) antes da aula, de modo a tornar o debate presencial mais habilitado devido à antecipada reflexão do aluno a respeito do tema a ser abordado. Sucede, pois, uma inversão no modelo tradicional: as tarefas que faziam parte dos trabalhos de casa passam a ser realizadas em sala de aula, aplicando-se o que foi estudado previamente por meio do material disponibilizado pelo professor. Nessa conjuntura, a sala se torna um ambiente rico em conhecimento, com a adopção de exercícios, actividades em grupo e discussões.

3 | FACTORES QUE CONDICIONAM O USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Levando em conta que a utilização das NTIC no contexto escolar efectivamente como ferramenta de ensino facilitadora da aprendizagem do aluno está fortemente influenciada pela prática docente dentro da sala de aula é, certamente, condicionada por alguns factores: a capacitação e/ou formação do professor para o uso das tecnologias na sala de aula, aonde o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo se destaca como a chave do sucesso. Nisso, para uma real observância dos factores, há uma necessidade de mudança de atitudes do professor.

O que tem-se observado durante a prática docente é que a utilização das NTIC, quando acontece é de forma estreita, sem ou com pouca imaginação e instrumental, talvez pelo deslumbre técnico que as tecnologias geram ou, especialmente, porque talvez muitos professores não dominem muito bem as tecnologias, ou pouco sabem como as utilizar adequadamente em situação de aprendizagem, para além do seu carácter técnico e instrumentalistas, portanto não se sentem preparados para usá-las.

Inspirada na expressão cunhada por Lévy (1993), – “arquitectos cognitivos” –, Ramal (2002), reconhece que o professor carece de um perfil específico para uma plena utilização das NTIC na sala de aula, para tal, delinea o perfil do profissional para actuar no campo

educacional, frente à demanda pela incorporação das tecnologias e das mídias:

O arquitecto cognitivo: é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autónoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (híper) conhecimento em rede assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-acção e fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (p.191).

Os conhecimentos, competências e habilidades constitutivos da prática do professor são tidos por Tardif (1991), como “saberes docentes”. Para este autor, “[...] o professor padrão é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência quotidiana com os alunos” (p.221).

A mediação dos conhecimentos constituídos é apenas umas das ocupações da prática docente que são constituídas por um conjunto de saberes mobilizados pelo professor no seu dia-a-dia, compostos de saberes oriundos de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Com base a isto, o uso das MA tendo em conta as novas tecnologias na sala de aula, traduz-se no TPACK) de Mishra e Koehler (2006), isto quer dizer que o professor deve estar apto a integrar de forma coordenada, os conhecimentos, a tecnologia, a pedagogia, assim como os conteúdos durante as aulas. Estes condicionantes exigem do professor um perfil que os possibilite fazer um uso convincente das NTIC considerando as MA, bem como a AS do aluno.

O TPACK não se revela algo tão fácil, requer uma conjugação da pedagogia, tecnologia e conteúdos curriculares. Trata-se de um enquadramento teórico onde se envolve o labirinto do trabalho do professor em sala da aula, pois admite não só os vários entendimentos (tecnologia, conteúdos, pedagogia), como também os seus intercâmbios e contextos.

Mishra e Koehler (2006) propuseram um quadro conceptual para a tecnologia educativa baseado na formulação de Shulman (1986), do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), estendida à integração tecnológica na pedagogia do professor. Os autores descrevem um referencial teórico denominado de conhecimento pedagógico tecnológico do conteúdo (originalmente TPCK, agora conhecido também como TPACK) ou tecnologia, pedagogia e conhecimento do conteúdo. Trata-se de uma forma de representar o que o professor necessita saber sobre a tecnologia para ensinar pedagogicamente os conteúdos.

Segundo Schulman (1986), para se tornar um bom professor, apesar de necessário, não é suficiente deter o conhecimento do conteúdo e de estratégias pedagógicas gerais. Para ensinar, o professor precisa ter desenvolvido uma estrutura de conhecimento integrado, que incorpora o conhecimento sobre o conteúdo, o aluno, a pedagogia, o

currículo e a escola, ele necessita de um conhecimento pedagógico do conteúdo. O PCK “representa a combinação da pedagogia com o conteúdo num entendimento de como tópicos particulares, problemas e questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades do aluno e apresentados para ensinar” (Shulman, 1986, p. 8).

Segundo Mishra e Koehler (2006), a base deste quadro teórico é o entendimento de que o ensino é uma actividade extremamente complexa que recorre a diversos tipos de conhecimentos, isto é, as relações entre o conteúdo (o assunto actual que deve ser aprendido e ensinado), pedagogia (o processo e a prática ou métodos de ensino-aprendizagem) e tecnologia (ambos comuns, como quadros negros, e avançados, tais como computadores digitais).

Em termos teóricos, e segundo Koehler e Mirsha (2009), o TPACK resulta da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento, i) o conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular; ii) conhecimento tecnológico de conteúdo, ou seja, saber seleccionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular; e iii) conhecimento tecnológico pedagógico, ou seja, saber usar esses recursos no PEA, representando o cruzamento de todos os domínios e respectivo dinamismo. No centro do TPACK está a dinâmica entre conteúdo, pedagogia e tecnologia e um ensino com tecnologia eficaz exige a compreensão das relações de reforço mútuo entre estes três elementos em conjunto.

Combinar pedagogia, tecnologia e conteúdos curriculares admite ultrapassar as visões simplistas do processo educativo, que consideram a tecnologia como um simples elemento de soma, dando conta que ensinar bem com tecnologia demanda uma infinita criação e manutenção de um equilíbrio activo entre todos os domínios.

Estas realidades fazem com que se pense na capacitação e/ou formação do professor, como nos adverte Niskier (1993), “a capacitação do professor inicia com a entrada no questionamento da actual prática pedagógica e na necessidade de mudança desse paradigma, uma vez que é impossível informatizar a educação, sem que haja mudança no processo educacional” (p.100).

A formação do professor é fundamental e exige dos formadores, não só elementos para que ele construa conhecimento sobre as novas ferramentas tecnológicas, mas que o ajudem a compreender como e porque integrá-las à sua prática pedagógica e que ele consiga superar barreiras e criar condições para se atingirem os objectivos pedagógicos a que se propõe.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, são discutidos os resultados alcançados a partir da análise dos dados colectados no campo a partir das entrevistas semi-estruturadas administradas aos

professores, dos inquiridos por questionários feitos aos alunos e das observações que decorreram nas salas de aulas durante a leccionação. Interessa ressaltar que a discussão dos resultados é feita por categorias de análise, que ao seu todo são três, nomeadamente: (i) o uso das tecnologias em sala de aula, (ii) o papel do professor na utilização das tecnologias na sala de aula e por fim (iii) factores que condicionam o uso das tecnologias na prática docente.

No que concerne ao uso das tecnologias na sala de aula, primeiro abordou-se as tecnologias que a instituição possui, nesta vertente, os dados mostram os recursos tecnológicos que a instituição possui e que particularmente são as que mais os professores usam no seu dia-a-dia durante as suas aulas – projectores, computadores em rede, e o sistema *Wi-Fi*. Com esta realidade, há que referir que a instituição precisa se reinventar em materiais e matérias de uso das NTIC na sala de aula, proporcionando soluções inovadoras, de *software* educativos, de recursos significativos ou avançados, para não se estar numa situação de utilização constantemente de apenas aplicações básicas da *Microsoft* e a plataforma *moodle*.

O segundo aspecto tomado em consideração está ligado à frequência do uso das tecnologias pelo professor na sala de aula, aonde os resultados dos mesmos professores, dão entender que quase todos usam diariamente as tecnologias. Todavia, estes resultados são ligeiramente contrariados pelos resultados da análise dos dados obtidos a partir dos questionários administrados aos alunos revelam que apenas 63,8% é que afirmaram que os professores usam as NTIC diariamente, enquanto os restantes 36,2% estão divididos pelo uso semanal, quinzenal, assim como mensal.

No contexto, Leite et al. (2004) afirmam que os teóricos e profissionais da educação têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis em relação ao uso das tecnologias. Apesar dos dados dos alunos estarem em contraste com os dos professores, eles comungam com os da observação que indicam para um uso das NTIC na sala de aula pelos professores numa frequência diária, semanal, assim como quinzenal, não se tendo constatado o caso do mensal das tecnologias. Isto mostra que está ocorrendo uma adaptação pedagógica na educação a nível institucional, em relação ao uso de ambientes informatizados de aprendizagem e de rede.

O terceiro aspecto analisado ainda em volta do uso das tecnologias na sala de aula é a finalidade de utilização, onde as informações dadas pelos professores mostram uma discrepância com a prática, pois afirmam que eles que servem para a interacção com os alunos, no entanto, na prática, visam mais a visualização dos conteúdos. Com os dados obtidos a partir dos questionários dos alunos e da observação, foi possível aferir que o uso das NTIC serve primeiro para a visualização dos conteúdos, isto é, auxiliar nas projecções dos conteúdos, seguida pela busca da atenção e motivação dos alunos e pouco servem para interacção professores-alunos ou alunos-alunos e pouco ainda para a realização de pesquisas dentro da sala de aula.

Com os dados das entrevistas, dos questionários e das observações, os autores Moran (2003), Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2004) e Valente (2003), advertem em torno do uso das NTIC na sala de aula, no sentido de que elas não sejam usadas sem nenhum cuidado no que versa as novas formas de ensinar, de modo a dar oportunidade as MA e a AS do aluno, visto que estes vivem num ambiente informatizado, factor que pode influencia na sua forma de pensar.

Urge a necessidade de o professor usar as tecnologias de forma a proporcionar nos alunos um activismo, todavia, ainda que os resultados dos dados das entrevistas mostrem uma participação dos alunos na sala de aula, chamando-os à criatividade, à organização do próprio argumento/conhecimento, além de que os professores afirmam que têm incentivado os alunos no uso das diferentes ferramentas tecnologias para criarem melhores debates, produção de excelentes apresentações, enriquecimento das aulas dadas, os dados dos alunos vão de acordo com os da observação, onde apontam para um predomínio da abordagem tradicional com tendência a cognitivista quanto a este facto. Nisto, há que nos lembrarmos dos acervos do Lévy (1999), ao falar de alunos agentes activos da aprendizagem, Leite (2018) falando ATA; Bordenave (1984) com a sua pedagogia problematizadora.

Para garantir alunos activos é necessário repensar o papel do professor no contexto actual. O papel deste profissional foi com o tempo ajustado de acordo com as necessidades. Na qualidade de um mediador da aprendizagem, alguns resultados da análise dos dados das entrevistas dos professores no que diz respeito ao papel do professor na actualidade mostram que o papel deste profissional não muda, no entanto, outros afirmam que o papel muda de certa forma e justificam-se afirmando que o seu maior interesse é colocar os alunos no centro das atenções, tornando-os activos, interactivos, criativos e que possam conseguir organizar o seu argumento. Com este posicionamento dos professores percebe-se que eles têm noções das abordagens certas a implementar nas aulas, porém parece que não tem sido uma tarefa fácil conciliar as MA com as NTIC. Esta constatação é sustentada pelos resultados dos questionários e de observação. Maior parte dos dados dos questionários dos alunos revelam que os professores transmitem mais os conteúdos em detrimento da facilitação e orientação da aprendizagem, assim como criação de condições para a cooperação e reciprocidade.

Ainda que o papel do professor face ao uso das NTIC na sala de aula tenha-se dito que “não muda face ao uso das NTIC”, isto talvez porque os professores já consideram os alunos como o centro ou protagonistas da aprendizagem, todavia, os professores devem-se adaptar a novos mecanismos se pretendem que as suas aulas sejam lideradas pelos alunos. O papel do professor muda de certa forma, caso não, em alguns casos ou de alguns professores, quando usam as tecnologias na sala de aulas, o seu papel retrocede ou melhor – não muda, continuam com uma abordagem tradicionalista – professor no centro das atenções. Nisso, Lévy (1999) chama atenção na questão do uso das novas

tecnologias afirmando que “não se trata de usar a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, (...) dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis dos professores e dos alunos” (p.174).

Para contrariar este cenário, o professor pode explorar as tecnologias dentro da sala de aula de modo a integrá-las de uma forma activa, uma delas pode consistir em criar condições para os alunos explorarem pessoalmente as diferentes tecnologias que portam, algo que foi praticado apenas uma vez, que certamente é uma boa ideia por se explorar, instigando que eles usem-nas para realização de quaisquer tarefas. Desta feita é considerada importante a educação proposta por Moran e Bacich (2015), quando apontam para uma educação híbrida, isto é, uma combinação de aprendizagem por desafios problemas reais e jogos com a sala de aula invertida, pois revela-se muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam ao próprio ritmo, ainda que este seja condicionado por alguns factores, como é o caso dos requisitos necessários aos professores para incorporação das tecnologias no ensino, dificuldades e estímulos vividos pelo professor na utilização das tecnologias, e cuidados a ter com o uso das tecnologias na sala de aula.

Os professores apontam como requisitos necessários para tais efeitos, i) as competências básicas de saber usar, seja *Word*, *Excel*, *PowerPoint*; ii) a planificação as aulas envolvendo o uso das NTIC na sala de aula. Enquanto isso, os alunos e os dados da observação reforçaram as ideias dos professores, acrescentando a questão do i) domínio no uso das NTIC na sala de aula por parte dos professores; ii) os conhecimentos e habilidades para utilização das NTIC na sala de aula por parte dos professores; iii) os conhecimentos básicos de informática e/ou novas tecnologias dos alunos; e iv) os equipamentos mínimos e apoio técnico necessário para a utilização das NTIC na sala de aula.

Com esta apreciação, há que lembrar-se das palavras de Kenski (2003b), quando fala da questão de formação dos professores salientando que os programas aligeirados de preparação docente para o uso das TIC não se mostram bem ajustados, dado que instruem sobre o uso das máquinas sem outro tipo de apoio para criar novas possibilidades pedagógicas, o que gera insatisfação tanto para professores como para alunos.

Não se pode garantir um uso que possa criar um protagonismo no seio dos alunos, os requisitos vão além de saber manusear as máquinas, escrever textos, ter conhecimentos necessários para o uso efectivo das tecnologias no ensino, é preciso para tal ter domínio no uso das tecnologias na sala de aula de forma a colocar o aluno mais interactivo e protagonista na construção do próprio conhecimento, bem como a existência de equipamento mínimo e apoio técnico necessário para a utilização das tecnologias na sala de aula.

Esta realidade pode ser conjugada com as ideias de Leite et al. (2004) que afirma que este tipo de trabalho será facilitado na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização

quanto em termos de conhecimentos técnicos e de conhecimento pedagógico.

Apesar das dificuldades que os professores vêm enfrentando e notados também durante o estudo, poucos reconhecem este facto. Este posicionamento pode se justificar pelo facto de estes estarem a explorar as tecnologias da maneira mais simples possível – projectar e explicar os conteúdos, aliás, há que lembrar que as tecnologias mais usadas pelos professores na sala de aula são o computador e o projector para os efeitos anteriormente mencionados. Porém, Thompson (2012) adverte que é preciso muito cuidado, porque só distribuir aparelhos, criar programas, utilizando tecnologia, não é suficiente para que os alunos melhorem seus desempenhos escolares, pois novos desafios surgem no campo educacional e aos professores.

A maioria dos professores ciente de que o PEA não só se efectiva com as projecções, afirmaram que ocorrem dificuldades. Querendo chamar à discussão a componente – por vezes dependem dos tipos de ferramentas a usar, pode nos levar a admitir que as dificuldades sentidas por este grupo de profissionais que de antemão usam diariamente as tecnologias não se enquadram talvez nas projecções dos conteúdos, e sim no uso das diferentes ferramentas tecnológicas, uma vez que existe diversas tecnologias que podem ser usadas a favor das novas exigências do PEA, isto é, conciliar as NTIC com as MA na sala de aulas, sendo que de acordo com Oliveira e Sousa (2016) é imprescindível acomodar o ambiente educacional ao digital e interactivo, proporcionando a inovação tecnológica que requer profissionais capacitados e paradigmas pedagógicos inovadores.

Em volta destas dificuldades manifestadas pelos professores, afirmaram eles que o que lhes têm estimulado é o simples facto de as tecnologias serem menos aborrecedoras. Enquanto isso, os alunos destacam o acesso rápido às informações, a interacção e cooperação, a autonomia, aprendizado constante e a inovação, todavia, elas são desconcentrantes, sem privacidade. Algumas destas constatações são fundamentadas por Thompson (2012) e Oliveira e Sousa (2016), ao afirmarem que por um lado as tecnologias constituem ferramentas facilitadoras das relações do PEA, por outro podem tornar-se um desafio aos indivíduos, e por via disso há uma obrigação de se ter alguns cuidados e escolher ou preferir e filtrar aquilo que lhe interessa, pois não é estranho encontrar indivíduos perdidos na tempestade de informações, incapazes de ver alguma saída.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver conclusões, tendo em conta uma realidade encontrada é sempre tarefa aturada e acautelada, e que exige do pesquisador criticidade e um olhar cauteloso sobre a realidade e os contextos analisados. Assim, os resultados deste estudo demonstram que as NTIC no PEA na instituição em estudo ocupam um espaço significativo, dispondo do mínimo tecnológico possível, no entanto, a sua frequência na utilização pelos professores na sala de aulas tende a depender da qualidade e quantidade tecnológica existente a nível

institucional, noções ou conhecimentos e habilidades para o uso, as crenças, as atitudes pedagógicas, as decisões na preparação e leccionação das aulas e não nas vantagens que a mesma pode proporcionar.

Ao ritmo dos professores, alguns utilizam as NTIC para várias outras finalidades enviar e receber correio electrónico, investigar procurando potencializar as suas aulas, enquanto outros as utilizam no PEA com finalidade de mediar as aulas, visualizar os conteúdos, imagens, fotografias e vídeos que servem de orientação para o decorrer da aula. Raramente servem para interacção professores-alunos ou alunos-alunos num momento em que a preocupação do professor devia ser em como colocar os seus alunos a trabalharem com as NTIC em um contexto de MA e AS na realização de novas tarefas, situações ou problemas.

O professor precisa de reajustar o uso das tecnologias às MA que levarão o aluno a uma AS, o que de certa forma reajusta também o papel de professor, pois ele usando as tecnologias até então continua o centro das atenções e do PEA, restando ao aluno pouco protagonismo.

Seja por qual motivo for – por opção dos professores, por falta de apetrechamentos e *softwares* ou pela componente habilidades profissionais no uso das NTIC pelos professores no PEA, o que os resultados deste estudo elucidam é que estas tecnologias ainda se encontram subutilizadas, quer em termos de assiduidade ou regularidade de utilização em sala de aulas, quer das oportunidades pedagógicas de modo a colocar o aluno como um elemento activo ou protagonista da sua própria aprendizagem.

Os dados obtidos da análise sugerem a uma formação/capacitação que possibilitará aos professores a integração da tecnologia nas áreas curriculares que leccionam desenvolvendo a interacção, protagonismo e autonomia do aluno na sala de aula. Garantir uma educação misturada, isto é, uma combinação de aprendizagem por desafios problemas reais e jogos com a sala de aula invertida (orientar os alunos a acessar os vídeos e materiais básicos antes), para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam no seu próprio ritmo.

REFERÊNCIAS

Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo, *Da Investigação às Práticas*, pp. 4 - 21.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: ISTE, 2012. (Tradução Livre).

Bergmann, J. & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia activa de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC.

Bordenave, J. E. D. (1984). A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes”. *Revista de Educação AEC*, nº 54, 1984, pp. 41-59.

Borgmann, A. (2006). «Technology as a Cultural Force: For Alena and Griffin». *The Canadian Journal of Sociology*. 31 (3): 351–360. doi:10.1353/cjs.2006.0050.

Da Cunha, M. D. & Bizelli, J. L. (2016). Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.20, n.2, pp. 282-300, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9458>>. ISSN: 1519-9029.

Dos Santos, R. V. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração* 19. pp. 19-31.

Flipped Learning Network (FLN) (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. South Bend, In Flipped Learning. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46>

Jaime, M. P., Koller, M. R. T. & Graeml, F. R. (2015). La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. *Jornadas internacionales de innovación universitaria educar para transformar*. Actas... Madrid: Universidad Europea. pp. 119-133.

Kenski, V. M. (2003b). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas. São Paulo, Brasil: Papirus.

Kenski, V. M. (2010). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Recuperado em: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm>. (Tradução Livre).

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, pp. 30-43. (Tradução Livre).

Leite, B. S. (2018). Aprendizagem Tecnológica Activa. *Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]*. Campinas, SP v.4 n.3 pp.580-609.

Leite, L. S., Pocho, C. L., Aguiar, M. M. & Sampaio, M. N. (2004). *Tecnologia educacional: descubra suas potencialidades na sala de aulas* (2ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência* (34ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, Brasil: Editora 34.

Libâneo, J. C. (1982). Tendências pedagógicas na prática escolar”. *Revista da Ande*, nº 06, pp. 11-9. São Paulo, Brasil: Papirus.

Masters, K. E. D. (2013). Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical teacher*. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers. (Tradução Livre). v. 35, n. 11, pp. 1584-1593.

Meyers, C. & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (Tradução Livre).

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. v. 108, n.6. pp. 1017–1054. (Tradução Livre).

Mizukami, M. da G. N. (1986). *As abordagens do processo. Abordagem Humanista*. São Paulo: EPU. pp. 37-58.

Moran, J. (2015a). Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Médiás Contemporâneas*.

Niskier, A. (1993). *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Nunes, A. K. F., Rocha, U. & Toledo, J. V. (2018). O uso de metodologias activas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *TICs & EaD em Foco*. São Luís, v. 4, n. 1. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/297/267>.

Piaget, J. (2006). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitária.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5). Recuperado em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>.

Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. Lisboa, Portugal: Gradiva.

Sant'anna, I.M. & Sant'anna, V. M. (2004). *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* Petrópolis, Brasil: Vozes.

Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Schmitz, E. X. da S. (2016). *Material Didático Instrucional Sala de Aula Invertida*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. CE/UFSM. Recuperado em: http://ufsm.br/imagesPDF_Capacitacao2016RECURSO_EDUCACIONALMaterial_Didatico_Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida.pdf.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, pp. 4-14. (Tradução Livre).

Tajra, S. F. (2002). *Internet na educação: o professor na era digital*. São Paulo, Brasil: Érica.

Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4. pp. 215-233.

Teixeira, L. C. (2015). *Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de genética*. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exactas). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B. & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias activas: das concepções às práticas em diferentes níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba.v.17, n. 52, abr./jun., 2017, pp. 455-478. Recuperado em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mE4KtxS1MjgJ:pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/download/10586.pdf+cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz>

Velloso, F. (2014). *Informática: conceitos básicos / Fernando Velloso (9ª ed.)*. Rio de Janeiro, Brasil: Isevier.

O PROFESSOR EXPERIENTE E A FORMAÇÃO DO FORMADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 01/02/2023

Sueli de Oliveira Souza

UFMT

Simone Albuquerque da Rocha

UFMT

Eixo Temático: Formação continuada e desenvolvimento profissional de Professores da Educação Básica

Agência Financiadora: OBEDUC /Capes

A presente pesquisa centra-se na formação do professor, tomando como núcleo o professor Formador. Adotaremos a grafia com a inicial em maiúsculas, para diferenciar de qualquer outra leitura em que contenha tal palavra, com o fim de enfatizar ser o Formador, aquele que forma o formador.

As discussões que seguem têm como Formador o professor que atua nas escolas de educação básica, sendo responsável por organizar e conduzir a formação dos seus colegas nos momentos de estudos oferecidos semanalmente.

Para Mizukami (2006, p.3) os formadores são “[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos da docência de futuros ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...].” Assim, temos vivenciado no grupo de pesquisa Investigação do Programa de Pós- graduação PPGEDU/UFMT cadastrado no CNPq, as angústias, conflitos dos coordenadores em atender os desafios exigidos pela formação continuada. Então, temos questionado: onde estes profissionais buscam subsídios para apoiar os colegas? Que formação tem direcionado as decisões tomadas? Quem forma o formador? Foram estas inquietações que motivaram a escrita deste texto.

Para tanto, trabalhou-se com abordagem qualitativa adotando-se como procedimentos de pesquisa as narrativas dos professores, registradas no caderno de campo da pesquisadora e as narrativas de duas professoras experientes, colhidas nas reuniões de formação continuada quinzenais, organizadas pelos professores

experientes. É interessante salientar que são seis coordenadores que participam junto a Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus de Rondonópolis em parceria com OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI do projeto: Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e as escolas em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente. Tais formadores tem o papel de auxiliar os professores iniciantes que chegam nas escolas e buscam auxílio para resolver os impasses que a profissão impõe. No caso, o projeto do OBEDUC, contexto da pesquisa, insere em sua proposta os professores da escola básica, que neste contexto, são aqueles que orientam os novos professores em sua fase inicial da carreira docente. São formadores do formador professores da escola básica com tempo de serviço e que atuam como coordenadores pedagógicos, sendo então, potenciais orientadores e apoiadores das propostas e práticas dos iniciantes na escola. Afirmo a coordenadora do projeto

O professor experiente de nosso projeto deverá atender as escolas que tiverem, no mínimo, quatro professores iniciantes, isto porque menor número significa também, menor cobertura do programa a quem mais precisa de apoio e orientação. Este profissional que está na escola e tem muito tempo de experiência, precisa ficar lá em todos os turnos em que tiver iniciantes, para atender as dificuldades no momento em que acontecem. É um professor presente. É uma pessoa que o iniciante recorre na hora da dificuldade. " (Caderno de Campo- registro da fala da coordenadora do projeto em reunião com os experientes. Out/2015)

Estamos vendo através dos estudos de Marcelo Garcia (1996), Mariano (2006), Vaillant (2006) Tardif (2002), André (2012), entre outros, que ao ingressar na carreira do magistério os professores sentem-se inseguros, despreparados, desafiados a mobilizar saberes e habilidades que na maioria das vezes ainda não foram consolidados e introjetados na sua prática gerando situações desconfortáveis junto a seus pares.

Para Ribas (2000, p.38) a formação inicial é a primeira etapa para o desenvolvimento profissional, contudo " não é uma fase completa na vida do professor, no entanto se ele se preparar bem [...] transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões [...], por isso é de suma importância que o mesmo tenha acompanhamento de alguém que já conhece mais sobre a profissão

Nesta perspectiva Vaillant, Marcelo (2009 apud Calil 2012) afirmam que

[...] o período da formação inicial como um passo importante do desenvolvimento profissional contínuo. O melhor momento para envolver o licenciando com o ensino, conscientizá-los sobre o compromisso da formação continuada, sobre o respeito ao direito que os alunos têm de aprender. (VAILLANT; MARCELO, 2009 apud CALIL, 2012, p.33).

Assim, evidencia a importância da formação continuada que se dá no chão da escola através do acompanhamento de professor mais experiente que já consegue mobilizar vários saberes para agir conforme os desafios

Corroborando com esta ideia Marquesin (2012) afirma que

[...] todo professor deve ver a escola como um lugar onde ele não somente ensina, mas também aprende. Percebe-se que atualização e produção de novas práticas só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, o que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (MARQUESIN 2012, p. 51).

Mesmo sabendo da importância que a formação continuada possui, os estudos realizados por Mizukami (2006) e Giovanni (2010) apontaram não haver investimentos na formação do formador, assim, verificamos que a mesma não tem sido o foco das formações de professores gestadas pelas Universidades, Secretarias de Educação estaduais e municipais responsáveis pela formação dos professores. O maior investimento tem apontado os professores da educação básica. Vejamos o que fala a professora experiente sobre as formações:

Nas formações dos experientes, ficava cada dia mais evidente que minha função maior estava em organizar, pensar no ensino enquanto as metodologias, pensar na aprendizagem de uma forma mais ampla (métodos de ensino) para que os professores pudessem adaptar seu trabalho as discussões propostas, pensar na formação continuada centrada na escola, pensar ...pensar e pensar em uma totalidade partindo do princípio de que os professores e professoras já conhecem e dominam o ofício de ensinar. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

Diante desta fala questionamos como os formadores têm conseguido conduzir os processos formativos no interior das escolas, onde buscam subsídios para auxiliar suas práticas, quem forma o formador?

Para Mizukami (2006) são vários os saberes que o formador precisa ter para atuar com seus pares e afirma que

Se os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais[...], os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais. Novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos dos formadores. (MIZUKAMI, 2006, p.7).

Sabemos que pensar a formação do formador não se constitui em tarefa simples pois são muitas as exigências, tem-se requerido desde o conhecimento específico à docência a conhecimentos gerais sobre a problemática educacional. Tais desafios podem implicar na ausência do formador no centro das propostas de formação que de acordo com André et.al. (2012) acontece porque

[...] vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre formação de professores Brasil, os quais perpassam desde o espaço de formação a compreensão do que é formar, constituir-se professor, até as implicações ideológicas, legais e políticas existentes no contexto da escolarização brasileira. (ANDRÉ, et.al. 2012, p. 519).

Desse modo, o professor formador precisa constituir professor ao longo de sua vida, associando as experiências sociais às formativas formando um conjunto de saberes que auxiliarão no desenvolvimento profissional dos seus pares. Para a professora experient

As necessidades formativas se revelam quando nos deparamos com os desafios e as angústias do fazer, enquanto experiente. Nos inquieta muito o silêncio do iniciante e os seus temores em revelar suas necessidades e dúvidas peculiares ao fazer pedagógico. Muito claramente percebemos que tais dúvidas vão desde o gerir a sala de aula, com todos os desafios que lhe são peculiares, aplicabilidade, até a elaboração dos pareceres descritivos de avaliação. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente B, out 2015.)

Para Mizukami (2006) há alguns aspectos que precisam ser considerados na formação do formador. De acordo com autora todo formador precisa apresentar uma base de conhecimento sólida e flexível que possibilita ao professor aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes contextos e clientelas. É necessário que o formador conheça diferentes estratégias formativas, pois irá lidar com grupo de professores que aprende de forma diferenciada. O formador precisa conhecer diferentes metodologias, saber ouvir, intervir no momento certo para que outro continue desenvolvendo profissionalmente

E por último o formador precisa construir comunidade de aprendizagem nas escolas e universidades, buscando estabelecer diálogos entre elas. Traçando um plano de ação que prevê estudos e discussões dos conflitos que o grupo possui superando-os e questionando seus fazeres permanentemente. Esta prática com as comunidades de aprendizagem vai requerer dos professores que observem, façam registros escritos, organizem suas ideias, revisem e analisem suas práticas.

Mizukami, (2006, p.12) afirma que “ essas comunidades não são facilmente ou rapidamente formadas, exigindo tempo para que as pessoas construam, juntas, uma história, na qual a discussão pública se dê pelos membros ao recontarem as narrativas constitutivas do grupo. ”

Assim, ser formador é um desafio para os professores experientes que atuam nas escolas onde o projeto: Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e as escolas em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente, tem procurado instaurar uma proposta de formação para o formador, reconhecendo o mesmo como apoio e auxílio ao professor iniciante, uma vez que servirá de âncora para atender as necessidades do professor iniciante.

De acordo com as pesquisas sobre professor iniciante Marcelo Garcia (2006), André (2012) apontam a necessidade de darmos maior atenção para esta fase da carreira, pois é nela que define a permanência ou abandono da profissão. De acordo com este pensamento Calil (2012) afirma que

É preciso considerar que o professor iniciante se depara com um cenário bastante complexo quando chega à uma escola, precisa atingir objetivos, lidar com uma diversidade de alunos, com sentimentos e emoções, ter um bom discurso didático, dominar os conteúdos disciplinares e saber como transformá-los em pedagógicos de modo a atender às necessidades dos alunos, ter bom manejo de sala de aula, adaptar-se ao clima e à cultura da escola.(CALIL, 2012, p.32)

O projeto que acompanho na pesquisa e que apresento dados neste texto, preocupa-se com a necessidade não só de acolher, mas de acompanhar o professor em início de carreira. Desenvolve-se em seis escolas públicas com o acompanhamento a 24 professores iniciantes contando com o trabalho de seis professores experientes entendidos neste texto como Formador. Tais coordenadoras, professores experientes são sujeitos desta pesquisa, e as nomeamos de experiente A, B e assim sucessivamente. Tais professores- então denominados como experientes no projeto, exercem a função de formador do formador e estão em formação para compreenderem melhor o “como fazer” a assessoria, a orientação que acontece sempre de forma imprevista.

Esta função, geralmente é exercida por um professor com mais tempo de magistério- na maioria, o coordenador pedagógico da escola, profissional responsável pelo atendimento ao novo profissional. O que tem acontecido, via de regra, como queixa dos iniciantes é que: “os coordenadores nos tratam como professores experientes, nos recebem, indicam a sala em que iremos trabalhar, o ano que cursam os alunos e pronto! Saímos desnorteadas, sem saber o que fazer!” Desabafo de uma iniciante da escola do projeto). Quando tal fato foi passado em reunião para todos os experientes do projeto (coordenadores de escola pública) estes ficaram chocados e disseram o quanto foi importante entrar no OBEDUC para terem ciência das condições que chegam os iniciantes e refletirem sobre a postura de quem os recebem.

Vejam os que fala uma professora experiente sobre atendimento ao professor iniciante assim que escola começou a participar do projeto:

Durante uma semana nossas conversas giraram em torno de professores iniciantes e o “estrago” que deveríamos ter provocado em nossos iniciantes devido aos nossos não saberes, a cada descoberta sentíamos-nos envergonhadas de nunca termos nos atentados por coisas que para nós eram tão óbvias como experientes que era parte dos fazeres do professor como organizar uma sala, planejar aulas, conteúdos. Passamos a refletir e a listar nossas falhas até então praticadas com nossos iniciantes e foi ficando extensa, pois nós até ajudávamos os professores, mas por instinto, obrigações do papel de coordenador e não por ter conhecimento da especificidade do professor iniciante de suas dificuldades.” (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

Considerando a ausência de políticas de formação para os formadores tem-se pensado e desenhado de acordo com autores como Marcelo Garcia (1995), Uchoa (2011), Ureta (2009), Celis (2013), Kaechele et.al. (2013), Mizukami; Tancredi e Reali (2012) o perfil do professor experiente apontando a necessidade de se ter uma proposta de formação para eles no sentido de ajudá-los no seu desenvolvimento profissional

Para Kaechele et.al. (2013)

O desenvolvimento profissional refere-se a um olhar multidimensional e dinâmico que incorpora aspectos pessoais e experiências biográficas/ educacionais, fatores ambientais e contextuais da carreira exercida e questões

amplas, como as fases da aprendizagem ao longo da vida. (KAEICHELE,2013, p.62).

O professor experiente/mentor está sendo entendido neste estudo como o profissional que conhece a respeito de sua profissão, mobiliza diferentes saberes para atender as necessidades que surgem no seu dia a dia. Consegue refletir sobre sua prática e é capaz de problematizar o contexto que atua. Assim, pode-se dizer que está em pleno desenvolvimento profissional. Observamos o que diz as professoras experientes a respeito de seus fazeres no interior da escola:

Acredito que estar no programa está sendo muito bom, pois minhas ações em relação aos professores iniciantes agora estão sempre prescindidas de perguntas: Será que ela precisa de ajuda? Será que ela esta compreendendo mesmo? Como essas informações que foram dadas no grupo chegaram até ela?" ." (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

Tarefa árdua que no fazer estamos construindo, com muitos encontros de estudo no OBEDUC e muitas leituras, ante aos desafios e necessidades de intervenção com os quais nos deparamos ao ensinar, acompanhar e motivar o professor iniciante. " (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente B, out 2015.)

De acordo com Marcelo (2006) o professor mentor é aquele que acompanha, que conhece o professor iniciante pessoal e profissionalmente, capaz de criar um ambiente aberto de apoio e desafios, gestar e coordenar o programa de acompanhamento da escola, preparar informações para os professores iniciantes nas seguintes áreas: filosofia e missão da escola, rotinas, administração e procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal de apoio, atividades extracurriculares, contatos com os pais. Todas estas ações precisam ser registradas de modo apresentar a evolução do mesmo. De acordo com a professora experiente isto não acontecia antes de sua entrada no projeto:

Não poderei deixar de registrar aqui um momento que hoje considero que foi um "massacre de professores", ou seja, provoquei é lógico, por falta de conhecimento o assassinato de profissionais em início de carreira e totalmente indefesos diante dos conhecimentos da profissão. E eu, desconhecia tudo isso nas solicitações que fazia eles e nas atividades que lhes solicitava. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

De acordo com Kaechele et.al. (2013) o professor experiente possui características extrínsecas e intrínsecas que o define como sujeito motivado, que reflete sobre seu processo de desenvolvimento, se reconhece na docência e na educação, possui perspectiva positiva sobre seu desempenho, apresenta motivação interna para melhorar seu trabalho, tem flexibilidade para superar as dificuldade

Conforme Ureta (2009) o professor experiente é um docente experimentado é um assessor interno e externo com perfil profissional diferente do professor iniciante. Ele possui competência cognitiva, competência funcional e competência ética que são

mobilizadas constantemente na realização do seu trabalho. Então, é possível dizer que é capaz de acolher e apoiar o professor iniciante que chega a escola com toda insegurança que inserção na carreira lhe apresenta.

De acordo com Marcelo (2006), Ureta (2009), Celis (2013) acolher e acompanhar o professor iniciante é condição essencial para ajudá-lo no seu crescimento profissional. É um momento de aprendizagem mútua onde o objeto de discussão é a prática estabelecida em uma situação real, concreta que vai ser teorizada, estudada para apontamentos de possíveis ações que irá modificá-la

O trabalho do professor experiente que se coloca como mediador entre a realidade concreta da escola e o professor iniciante vai permitir que o segundo se desenvolva profissionalmente, superando os desafios em relação os diversos aspectos da prática pedagógica, que conforme Avalos (2009) são oriundos da triangulação entre aspectos pessoais que envolve a formação inicial e expectativas que possui sobre o seu trabalho, outros relacionados ao contexto micro escolar que refere a cultura interna da escola, tarefas a serem desenvolvidas, organização do tempo e do espaço e, ainda, os aspectos referentes ao contexto macro que envolve as relações estabelecidas com as políticas educacionais amplas, os impactos de suas decisões, relacionamentos com agentes externos e com as famílias.

Desta forma, o nosso desafio é contribuir para que o professor iniciante, se fortaleça e permaneça na carreira, e que a partir disso, compreenda que a formação inicial, após sua inserção profissional, se constitui em um dos espaços formativos. Assim, as respostas às suas necessidades no desenvolvimento do seu trabalho, serão construídas na ação docente e no dia a dia da sala de aula, espaço fértil e propício para a aprendizagem profissional da docência. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente B, out 2015.)

O trabalho que o professor experiente desenvolve junto ao iniciante, pode ser considerado como acompanhamento e/ou de mentoria. A esse respeito, alguns grupos de pesquisadores conceituam o trabalho de acompanhamento como mentoria, como é caso do grupo de pesquisa de Carlos Marcelo (Sevilha), Ureta (2009), Celis (2013) e Kaechele et.al.(2013) estes últimos, pesquisadores da Universidade de Santiago de Compostela/ Chile, também concebem o acompanhamento ao professor iniciante como mentoria.

Buscando a contribuição do pesquisador português Ochoa (2011) tem-se a mentoria como um processo de:

[..] interação estabelecida entre uma pessoa com mais experiência em um campo (mentor) e outra com menor ou nenhuma experiência (mentorado) com o propósito de favorecer e desenvolver suas competências e socialização aumentando progressivamente suas possibilidades de êxito na atividade a desempenhar. (OCHOA, 2011, p.237).

Já na UFSCAR, pesquisadoras como Mizukami, Reali e Tancredi (2012), concebem a mentoria como sendo uma forma de ajudar o professor iniciante a se envolver com seu

próprio aprimoramento e a se sentir mais confortável na profissão, assim, são processos comuns interativos que envolvem partilhas, reflexões e consensos para tomada de decisões.

Corroborando com a ideia das autoras a pesquisadora Chilena Ureta (2009) afirm ser a mentoria:

a relação estabelecida entre uma pessoa com maior experiência num campo (mentor) e outra com menor ou nenhuma experiência com objetivo de facilitar o desenvolvimento de suas competências, incrementado assim as possibilidades de êxito no desempenho de suas atividades.(URETA,2009, p.11).

Assim, na presente pesquisa, mentoria e acompanhamento se assemelham em um processo mútuo de ensinar e aprender, no qual professores iniciantes se entrelaçam aos professores experientes no processo aprender a ser professor, aprender a ser formador do formador, que se dá em múltiplas interações, podendo-se afirmar que o experiente também aprende e rememora sua fase inicial de carreira ressignificando-a. Pode-se afirma , então, que nessa relação, aprendizagens sobre como aprender a ser e a proceder se imbricam.

Neste contexto verifica-se a necessidade de formação continuada a estes professores formadores com objetivo de ajuda-los a refletir sobre seu trabalho de acompanhamento/ mentoria ao professor iniciante.

Pensar a formação de professores experientes, ou seja, a formação do formador é desafiador porque vai requer conhecer sobre o professor experientes e suas necessidades formativas. As propostas de formação das secretarias de educação, do MEC têm sofrido muitas críticas porque são pensadas por pessoas que estão fora do contexto onde serão desenvolvidas.

Quando verificamos as competências e habilidades que o professor experiente/mentor deverá ter para acolher, apoiar e contribuir com a formação do professor iniciante, assessorando-o em seu desenvolvimento profissional percebemos que suas necessidades formativas vão além das contempladas pelos órgãos oficiais. De acordo com professora experiente realizar este trabalho “vai requerer formação teórica, ter atitudes diferentes para conseguir atender o iniciante, precisa haver trocas de experiências entre as escolas envolvidas no projeto”. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

Conforme Ureta (2009) o professor experiente/mentor deverá oferecer informação e apoio no período de transição da formação inicial ao trabalho. Servir de alternativa real e próxima as necessidades dos professores iniciantes. Proporcionar orientações, assessoramento e apoio centrado no desenvolvimento das competências básicas profissionais. Ajudar e facilitar o desenvolvimento social e pessoal, contribuindo para melhorar autoestima. No entanto, na maioria das vezes isso não acontece no interior das escolas, vejamos o que nos fala uma professora experiente que hoje reconhece a importância de uma formação específica para o atendimento ao iniciante

Mas tenho vindo durante a minha trajetória profissional tentando acertar, tentando destinar um olhar mais humano para os educadores no início de sua carreira, mas isso não se dá por conta de uma formação específica isso é resultado de uma aprendizagem que vem das experiências e, mais recente das formações oferecidas pelo OBEDUC que tem me ajudado a repensar o professor em início de carreira. (Caderno de campo- registro da fala da Professora Experiente A, out 2015.)

Mizukami (2010, p.130) afirma que o professor formador precisa despertar no outro/ professor iniciante: “[...] o interesse pela formação profissional, em ajuda-lo não só a perceber-se professor, como também a conscientizar-se de que a docência requer postura éticas e profissionais, [...]”.

Percebe-se então que formação para atender a esta demanda precisa ir além dos saberes das disciplinas, precisará conhecer os fundamentos sociológicos, psicológicos, filosófico de sua profissão. É urgente investir em uma formação pensada a partir dos contextos reais, das necessidades formativas apresentadas pelo grupo de formadores.

Por fim, é urgente pensar uma formação que venha subsidiar o professor experiente/mentor no seu desenvolvimento profissional para que o mesmo sinta-se sujeito no processo de construção de suas identidades contribuindo de forma significativa com a aprendizagem da docência pelo professor iniciante.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Os estudos realizados a partir dos autores apontaram aspectos importantes sobre a formação do formador que ainda se constitui um desafio para Brasil. Percebe-se que formação do formador não é o foco das políticas de atendimento aos professores. O atendimento ao professor responsável pela formação dos seus pares se dá em diversas instituições no mesmo espaço dos demais. As propostas de formação continuada a este profissional deverão ser pensadas a partir de suas necessidades formativas atendendo as diferentes dimensões da prática a ser orientada e acompanhada na escola onde atua.

Não há política de valorização para os formadores, uma vez que não há valorização profissional e salarial à esta importante função. O professor experiente/mentor precisa ter uma política de formação que subsidie seu trabalho junto ao professor iniciante, pela importância da atividade que desempenha na construção/formação do novo profissional do magistério. Sabe-se que há alguns municípios e estados com propostas de formação ao professor iniciante, mas desconhecemos que estas mesmas redes de ensino ofereçam tal formação ao formador dos formadores.

A participação destes Formadores no projeto UFMT/OBEDUC já tem apontando resultados interessantes, ao provocá-los a refletirem sobre sua atuação junto aos professores iniciantes que chegam na escola via concurso ou contratos. Depois que entraram no projeto, tem voltado um olhar mais humano e cuidadoso como expressam as

falas das professoras experientes. Fica o questionamento: nas escolas onde não há os estudos e a abrangência de um projeto desta natureza, como está ocorrendo o acolhimento dos professores iniciantes?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. et. al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Rev. Bras. Est. Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, jan-abr.2010. p.122-143.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.; JUNCKES, Rosane Santana. O professor formador e as relações com seus saberes profissionais. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.36, maio –ago.2012. p.517-533.

AVALOS, Beatrice. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado- Rev. De currículum y formación del profesorado**, Granada/Espanha, v.13, n.1, 2009. p.43-59.

CELIS, Gloria Inostroza de. Formación de Mentores para la inducción del profesorado principiante. **REDU- Rev. de docência Universitária**, Santiago de Compostela/Chile, v.11. n.2, maio- agosto 2013. p.31-45.

GIOVANNI, Luciana Maria. A produção da pesquisa sobre professores formadores nos Brasil nos últimos 20 anos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV, Belo Horizonte,2010, **Anais...** Belo Horizonte: 2010.

KAEHELE, Mónica. et.al. características personales y profesionales del mentor em la configuración de um acompañamiento eficiente. **REDU- Rev. de docência Universitária**, Santiago de Compostela/ Chile, v.11. n.2, maio- agosto 2013. p.61- 72.

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

_____. Políticas de inserción en la docencia: de establón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **PREAL**, n. 52, Marzo, 2011. Disponível em: < http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>. Acesso em: 05 agosto/2015.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne. Os espaços e a constituição da profissionalidade docente: o estágio e o ensino de Matematica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Tese de doutorado em Educação Matematica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2012.grifa onde a tese?

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez.- jul.2005-2006.

SOUZA, Sueli de Oliveira; Lorenzson, Márcia Roza; Rocha, Simone Albuquerque da. Como vagalume... o trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante, In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: PUC, 2015. p.3142-3157.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Professor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado-Rev.de currículum y formación del profesorado**, Madrid/Espanha, v.13, n.1, 2009. p.209-229.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener Buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Rev.de Educación**, n.340, mayo-agosto 2006. p.117- 140.

O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Data de aceite: 01/02/2023

Elisabete Soldá

Carine Bonato

Eunice Maria Dall Agnol Oliveira

Maria de Oliveira

Verônica Chaves

Aline Camera Francescheto

tecnologias assistivas como instrumento para desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Para tanto, a metodologia utilizada neste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica, por meio de livros e artigos de autores renomados que tratam claramente do tema em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Tecnologias assistivas. Educação.

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de **2ª LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**.

RESUMO: O presente trabalho intitulado “Educação Especial: O uso das tecnologias assistivas para desenvolvimento da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” aborda aspectos relevantes quanto à importância da inclusão no sistema educacional. Abordamos ainda, a importância da participação dos profissionais de educação neste cenário, a fim de que se possa de fato formar cidadãos não apenas no contexto escolar, mas em especial na sociedade. Neste contexto, o objetivo é investigar a potencialidade das

1 | INTRODUÇÃO

O TEA trata-se de um distúrbio que atinge o desenvolvimento cerebral normal das habilidades sociais e comunicativas. Por esse motivo, crianças sofrem com este tipo de problema costumam reagir ao mundo de maneira inusitada, pois têm grande dificuldade de se comunicar tanto de forma verbal como não verbal o que resulta em pouca desenvoltura na comunicação e na interpretação da linguagem devido à dificuldade na compreensão e na entoação da voz (DAMASCENO, 2013).

Nesse interim, levando em consideração que as tecnologias assistivas consistem em instrumentos capazes de

auxiliar de forma significativa o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de criança com TEA no meio educacional, uma vez que por sua característica interdisciplinar, abrange recursos, métodos, técnicas, estratégias, práticas e serviços capazes de fornecer mais autonomia, independência e qualidade de vida a alunos com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, seja um instrumento capaz de contribuir para a inclusão desse grupo de alunos no ensino regular de maneira satisfatória (MAZZOTA, 2012).

A temática ora abordada tem grande relevância social, uma vez que muitas são as dificuldades encontradas por crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, sobretudo em escolas da rede pública de ensino, haja vista que tais crianças, em função da sua peculiaridade, são tratadas como crianças ‘diferentes’ em companhia das demais, o que acaba por afastá-las do convívio social e conseqüentemente de levar uma vida tão normal quanto as demais.

Frente a esses pressupostos questiona-se: de que forma as tecnologias assistivas poderão auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular?

Parte-se da hipótese que, as tecnologias assistivas por sua característica interdisciplinar, a qual engloba recursos, métodos, estratégias, e práticas capazes de fornecer mais autonomia, independência e bem-estar global aos alunos com deficiência incapacidades ou mobilidade reduzida, podem contribuir para desenvolver as habilidades funcionais de alunos com TEA e conseqüentemente proporcionando uma maior autonomia para a sua aprendizagem. Além de auxiliar na integração e inclusão da sociedade através de estratégias e métodos tecnológicos que se tornam fundamentais na construção do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral investigar a potencialidade das tecnologias assistivas como instrumento para desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular.

Acredita-se que este trabalho tem grande relevância tanto acadêmica quanto social, uma vez que favorece novas oportunidades de inclusão no ensino regular, de modo a atender a necessidade de indivíduos que necessitam de um atendimento especializado ao mesmo tempo que permite a educação continuada de profissionais da área, bem como da participação de toda a comunidade escolar, contribuindo assim para uma educação de qualidade pautada na colaboração e respeito as particularidades de cada indivíduo. Sendo assim, o percurso metodológico utilizado para este trabalho é conduzido por intermédio de uma pesquisa bibliográfica subsidiada por abordagem qualitativa

2 | DESENVOLVIMENTO

O termo “Autismo” provém da palavra grega *Autos* que significa *Próprio/Eu* e *Ismo* que traduz uma orientação ou estado. O substantivo “autismo” indica, “latu sensu”, uma

condição ou estado de alguém que apresenta tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio. De acordo com Bosa (2006, p. 11) “o autismo é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o exercício de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido”.

Estima-se que de 10% a 20% da população de crianças e adolescentes, no mundo, sofram de transtornos mentais. Desse total, de 3% a 4% necessitam de tratamento intensivo. Entre os problemas mais frequentes estão a deficiência mental, o autismo, a psicose infantil e os transtornos de ansiedade (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2010).

O autismo teria como problema central um prejuízo intrínseco no desenvolvimento da interação social recíproca e na linguagem, sendo que tais características variam na tipologia e na severidade com que se manifestam (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2010).

De maneira geral, o autismo é característico de um transtorno de desenvolvimento que, comumente, surge logo nos três primeiros anos de idade e acaba comprometendo permanentemente algumas habilidades, tais como; alterações de comportamento, de sociabilidade e de comunicação, além de retardar o desenvolvimento social e cognitivo da criança (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2010).

No entanto, segundo Bonora (2010), não há como diagnosticar o autismo logo no nascimento do bebê, tampouco através de exames no período gestacional, uma vez que não se trata de uma doença transmitida ou herdada pelos pais, mas de uma síndrome que se evidencia somente após alguns anos de vida. Para se chegar a essa constatação, o termo autismo transcorreu um longo caminho de pesquisas e atualmente, embora alcançados grandes avanços, ainda há muito a ser pesquisado.

Nesse contexto, a educação de uma criança autista requer um processo diferenciada e portanto, o trabalho do professor, precisar se adaptar as particularidades do educando, uma vez que a programação pedagógica dessas crianças precisa estar embasada nas suas necessidades, e orientada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, favorecimento de seu bem estar emocional e equilíbrio pessoal de forma harmoniosa, e ter como objetivo principal a sua inclusão ou confluência em um mundo de vínculos humanos significativos (GURGEL, 2014)

2.1 Tecnologias assistivas

A TA é um termo usado para identificar o arsenal de recursos e ferramentas que contribuem para proporcionar ou aprimorar as habilidades funcionais dos indivíduos com necessidades especiais e conseqüentemente promover a inclusão e autonomia destes sujeitos. A TA está associada à ideia, quase que exclusiva, de uso equipamentos ou dispositivos materiais para a execução de alguma atividade, a fim de que tais ferramentas auxiliem o educando na execução da então tarefa, contribuindo assim com para uma aprendizagem satisfatória (MACIEL; BARBATO, 2010).

A definição de Tecnologia Assistiva (TA) vem sendo esclarecido e reformulado nos

últimos anos devido a sua grande dimensão e importância, uma vez que vem auxiliar a garantir à pessoa com necessidades especiais, sua inclusão. Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva é um novo termo que se refere a um conceito ainda em desenvolvimento de construção e sistematização (MANZINE, 2015).

No Brasil, as expressões “Tecnologia Assistiva”, “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio” são utilizadas de maneira equivalentes (DAMASCENO, 2013). De acordo com a Legislação Brasileira, é utilizada a expressão “Ajudas Técnicas” no decreto 3.298 de 1999 e no decreto 5.296 de 2004, os quais prescrevem as leis números 10.048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

O Ministério da Educação do Brasil projetou o “Portal de Ajudas Técnicas” e nele são apontados vários e significativos materiais direcionados à educação de alunos com necessidades especiais, na área de material educacional amoldado I e II, da Comunicação Alternativa e Recursos de Acessibilidade ao computador.

A Tecnologia Assistiva tem como principal intuito proporcionar à pessoa com necessidade especial maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social, por meio de um trabalho de integração com a família, amigos e sociedade, a fim de favorecer a ampliação de sua comunicação, controle de seu ambiente, mobilidade e habilidade de desenvolver seu aprendizado (DAMASCENO, 2013).

2.2 A necessidade da preparação especializada

Desde o lançamento de proposta da Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994), a qual afirma que toda pessoa tem direito a educação e, portanto, deve ser inserida na rede regular de ensino para ter uma melhor vida social, as escolas vêm tentando adaptar seus ambientes da melhor forma possível para acolher todos os alunos, porém a falta de formação dos tutores ainda é um grande obstáculo. A maioria dos educadores não está preparada para lidar com determinadas situações, haja visto que alguns não conseguem direcionar uma turma, onde há alunos com situações diversas.

Na perspectiva política educacional o documento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica assinala que:

A escola capacita seus docentes, prepara-se, organiza-se e adapta-se para conceder uma educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Inclusão, dessa maneira, não significa apenas matricular todos os alunos na classe comum, desprezando suas necessidades particulares, mas significa dar ao tutor e à escola uma estrutura adequada a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p.18).

Apesar dessa concepção, na prática, a situação corre em sentido contrário e a escola inclusiva fica além do modelo educacional de inserção social. De certo, a ausência de formação para efetivação da educação inclusiva e falta de infraestrutura influenci diretamente na qualidade educacional.

A implantação de recursos didáticos na geração tecnológica marcha em passos lentos frente à inclusão, pois as mudanças são mais propagadas teoricamente do que praticadas no ambiente escolar. A formação dos educadores é uma realidade que não pode ser ignorada, pois muitos são os desafios encontrados nas suas práticas pedagógicas.

De acordo com Souza e Silva (2011), sobre formação de professores, a cada dia se faz mais urgente a qualificação profissional para se trabalhar na perspectiva da inclusão social. Este fato vem ganhando espaço em vários debates sobre questões práticas e teóricas para que os professores sejam capazes de corresponder às expectativas de tarefas que decorrem do processo de inclusão.

A ressalva que Mittler (2013 p. 181) faz, destaca que os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizar tal tarefa, porém “o que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”.

Diante disso, presume-se que os professores durante sua formação acadêmica são afastados inconscientemente da questão inclusiva especial, o que acaba transformando em rejeição ou resistência na formação continuada em educação inclusiva. Cabe ressaltar que, a falta de conhecimento da complexidade diferenciada dos participantes da educação, a saber; os professores, refletem o não reconhecimento dos problemas que atingem parte da sociedade quando excluída desse sistema (MITTLER, 2013).

Por conta da rejeição e medo de lidar com esses alunos os professores não se sentem confiantes para dar suporte a eles e a família. No entanto, não basta apenas o educador ter formação, a comunidade deve estar disposta em ajudar e a escola também deve estar empenhada a vencer os obstáculos impostos na educação inclusiva, com o intuito de avançar em busca de melhorias para o progresso.

Além disso, Nunes (2011) aponta que, apesar de ajudar e possibilitar novos caminhos, o professor também pode ser um bloqueador, que gera barreiras para a inclusão. Isto porque, muitos educadores fizeram o curso de formação continuada somente porque foi proposto pelas escolas. No entanto, o que precisa ser esclarecido é que o docente deve humanizar-se e entender o trabalho em educação especial, dedicando-se aos alunos e mostrando à família que todas as pessoas são capazes.

De certo, a falta de preparação e especialização do educador implica na forma como será processada a educação inclusiva, pois:

Não se pode fazer inclusão, uma vez que não se consegue, se quer, incluir o tutor como prioridade no processo. Neste sentido, entende-se que a inclusão ultrapassa a categoria deficiente. A inclusão é um pressuposto paradigmático de nova mentalidade social baseada na diversidade e na convivência com a diferença. Cabe, e é situação indispensável, repensar a formação docente, no sentido de que seja uma formação encarnada na realidade, onde se faça o enfrentamento constante entre prática e teoria. Até porque se acredita ao falar de Educação inclusiva que se está falando uma educação que “[...] refere-se à redução de todas as pressões pela inclusão, e de todas as desvalorizações

que os alunos sofrem seja com base em deficiências, rendimento escolar, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sociedade”. (MAZZOTA, 2012, p. 337).

De acordo com Berehff (1991, *apud* Gurgel, 2014), educar uma criança autista trata-se de uma prática que induz o professor a revisar e questionar suas concepções sobre educação de qualidade e habilidade profissional. Portanto, torna-se um desafio para o profissional desenvolver meio e estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento destas crianças tão desconhecidas e na maioria das vezes, até imprevisíveis.

Nesse contexto, alguns autores abordam claramente o tema em estudo, dentre os quais pode se destacar: O estudo de Anderson Rubim dos anjos e Mariângela Lima de almeida (2010) referente a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva: uma análise da processualidade do programa fazendo a diferença.

O trabalho teve por objetivo analisar a importância da formação continuada de tutores na perspectiva inclusiva estabelecendo objetivos e metas que os mesmos devem ter em relação as crianças com (TEA) e a educação. A pesquisa foi realizada em Vila Velha e publicada na revista FACEVV em jan. /jun. 2010.

Além desses, os autores Marcos Tomanik Mercadante e Maria Conceição do Rosário, no livro *Autismo e Cérebro Social* (2010), em que os autores abordam como a sociedade vê o autista e como estes se comportam diante disso. O referido livro teve sua 1ª edição publicada pela editora Segmento Farma, em São Paulo no ano de 2010.

Nesse contexto, que o desafio proposto à sociedade, partindo do princípio das políticas educacionais norteadoras, insere-se no repensar a formação profissional do docente, de forma a criar uma intensa dinâmica relacional entre a teoria e a prática, em que, ambas devem estar vinculadas à realidade vivenciada relevando todos os aspectos e personagens envolvidos.

3 | CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi investigar a potencialidade das tecnologias assistivas como instrumento para desenvolvimento da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Com base no exposto neste trabalho, foi possível compreender que o uso das tecnologias assistivas tem grande contribuição na autonomia e na promoção da qualidade de vida e favorecimento da inclusão social de alunos com TEA.

Compreende-se que, a educação inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidade. No caso da educação, especificamente, a igualdade de oportunidade de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, de aprender, acessar o conhecimento, desenvolvimento, convivência.

Portanto, acredita-se que o uso das tecnologias assistivas na educação pode ser bastante relevante no desenvolvimento de crianças com TEA, haja vista que o uso de ferramentas pode auxiliá-las a desenvolver suas habilidades com maior autonomia e de

forma mais prazerosa, promovendo assim melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, as tecnologias assistivas oferecem também benefícios de desenvolvimento a toda a comunidade escolar, ou seja, há todos os envolvidos nesse meio, como pais, alunos, gestores e comunidade escolar, uma vez que, neste cenário há uma melhora nas relações interpessoais dos alunos com TEA e com as práticas pedagógicas.

A escola, sozinha, não conseguirá organizar a educação inclusiva, é preciso que haja muito compromisso e vontade de todos os envolvidos com a questão, o que envolve dedicação, compromisso e investimento na organização das condições físicas, materiais e humanas. Isso não significa que o professor deve ficar de braços cruzados esperando as condições ideais. Pelo contrário, ele deve se engajar na luta por uma escola com melhor qualidade.

Cumprido ressaltar que investimentos são necessários, uma vez que através de alguns recursos, são desenvolvidas atividades que atendem as particularidades dos alunos, favorecendo com isso o seu desenvolvimento. Todavia, é de grande relevância o papel do professor nesse contexto, por isso a necessidade de educação continuada e específica para atender de forma satisfatória a esse grupo de indivíduos.

Portanto, acredita-se que o futuro da Educação Inclusiva no país depende de uma revisão profunda nas políticas educacionais, nos currículos de formação de professores e na organização das escolas, bem como na necessidade de reorganização das condições de ensino, uma vez que as políticas educacionais têm apontado alguns caminhos, como as adaptações curriculares, todavia, não garante condições necessárias para isso de fato, ou seja, não investe o necessário na organização das condições.

Em suma, para que de fato haja inclusão, é necessário compromisso tanto dos profissionais de educação como do poder público, uma vez que as tecnologias assistivas devem ser inseridas na sala de aula como um recurso multifuncional, e para se concretizar depende da conexão destas forças de maneira conjunta.

REFERÊNCIAS

BONORA, Lucilene Maria Batista. **A intervenção psicopedagógica em casos de autismo**. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-intervencao-psicopedagogica-em-casos-de-autismo/43351/>> Acesso em: 17/08/2018.

BOSA, C. A. **Autismo**: Breve revisão de diferentes abordagens. Artigo – Revista brasileira de psiquiatria Nº 28, 2006.

BRASIL. Parecer n.17, de 3 de julho de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

Decreto nº 3.956, d e 8 d e outubro de 2001. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf acesso em: 27/10/2022

DAMASCENO, L. L. **Tecnologias Assistivas na Educação Especial.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acesso em: 17/08/2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GURGEL, Dayana da Silva. **A arte e as dificuldades de educar uma criança autista.** Pedagogia ao pé da letra. Fev. 2014. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-arte-e-as-dificuldades-de-educar-uma-criancas-autistas-2/> acesso em: 20/10/2022.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e Cérebro Social.** 1ª edição. São Paulo: Segmento Farma, 2010.

MIRANDA, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão:** eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Estudos Especializados em Educação, 2013.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** Contextos sociais. Porto Alegre: ed. Artmed. p.17 a 38, 2013.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar.** Brasília: editora Unb, 2010.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação:** recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2015.

NUNES, Valéria Mota Scardua. **A inclusão e o ensino regular.** In: Revista FACEVV. Nº 1. 2011.

SOUZA, Rita de Cácia e SILVA, Greice Santos. Desafios para o educador inclusivo. O educador frente à diversidade e à inclusão. **Revista da FACED**, nº 09, 2011. † Mestre Em Ciências Da Educação, Especialista Em Saneamento, Especialista Em Planejamento Educacional, Engenheiro Civil, Licenciatura Em Disciplinas Profissionalizantes

O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE BORBA

Data de aceite: 01/02/2023

Neuzimar Lima Alves
Borba-Amazonas

RESUMO: O presente artigo partiu do pressuposto de que a tecnologia na escola vem ganhando grande espaço, pois, facilita, interage e motiva os alunos a buscarem por mais conhecimentos, neste sentido, este estudo objetivou conhecer o potencial do programa Hot Potatoes através do aplicativo JQUIZ no aprendizado dos estudantes frente aos desafios contemporâneos na interpretação textual nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para que tal objetivo fosse alcançado, o referido artigo seguiu uma linha metodológica voltada para uma abordagem qualitativa, como base para o desenvolvimento do estudo, aplicou-se a pesquisa-ação, pois esse tipo de pesquisa possibilitou a autorreflexão do professor e suas práxis para o melhor condicionamento da aprendizagem, assim, com o desenvolvimento das atividades, o interesse dos estudantes foram plausíveis diante de propostas pedagógicas inovadoras e que já faz parte da realidade da maioria deles. Desta forma, é notório que a escola e os professores estejam em

evolução diante das perspectivas de uma educação contemporânea, com os relatos dos estudantes foi possível observar suas perspectivas, motivações e entusiasmo para uma nova forma de aprender fazendo e construindo o seu próprio conhecimento diante da sobrevivência em uma sociedade competitiva em que vivem, ademais, é considerável que após essa experiência a práxis do professor diante a esses novos desafios na educação seja revista, pois, a transformação em busca do novo, por mais que esse “novo” dê trabalho e exija uma reformulação em suas metodologias faz a diferença no ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Aprendizagem. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura em que a educação se encontra de forma transformadora pelo aparato da tecnologia como meio de comunicação é inevitável que a ação pedagógica diante desse cenário deixe de intervir no aprendizado e de certa forma na práxis do professor face às mudanças visíveis no meio educacional.

O trabalho com as tecnologias na escola já vem ganhando grande espaço, pois facilita interação e motiva os alunos a buscarem por mais conhecimentos, além de compreender as funções desse mecanismo como apoio ao estudo. Leopoldo, pag. 13. (2004), enfatiza essa questão dizendo que as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações de saberes e que com isso é possível desenvolver várias atividades didático-pedagógica. O trabalho com as tecnologias como forma de práxis no dia a dia recai sobre o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para o Ensino Médio (2011), quando diz que, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes.

Essa consideração das Diretrizes é concordável à realidade educacional do século XXI.

É explícito o potencial da tecnologia como instrumento de metodologia de ensino no enriquecimento das aulas, assim, o principal objetivo deste projeto que foi conhecer o potencial do programa Hot Potatoes por intermédio do aplicativo JQUIZ no aprendizado dos estudantes com relação a interpretação textual nas aulas de Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio

Para atingir os objetivos propostos no referido projeto, foi seguir uma linha metodológica voltada para uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou o conhecimento das perspectivas do uso do software em sala de aula por meio de conversas formais e informais com os alunos. Como instrumento de pesquisa neste estudo foram utilizados os dispositivos móveis e as máquinas do laboratório de informática da escola. O tipo da pesquisa foi de caráter exploratório, pois a pesquisa exploratória possibilitou momentos em que o projeto foi aplicado na prática com público envolvido.

Desta forma, este projeto buscou analisar a agilidade na interpretação dos textos através da leitura por intermédio de recursos tecnológicos potencializando o aprendizado dos estudantes diante aos desafios contemporâneos na educação tecnológica nas aulas de Língua Portuguesa de forma dinâmica, utilizando a tecnologia já que ela faz parte da vida cotidiana da maioria dos estudantes.

Portanto viu-se a importância do professor em utilizar os mecanismos tecnológicos em prol de melhorias da educação escolar dos alunos, pois, é a realidade da maioria e o convívio muitas vezes maior do que o do professor, essa realidade traz incentivo para a leitura e habilidade ao cérebro levando-os ao pensamento criativo e audaz do aluno.

MATERIAL E MÉTODOS

Com o advento das tecnologias nas salas de aula e o meio em que os jovens estão inseridos faz-se necessário o uso dessas novas tecnologias na educação porque a utilização dos programas e aplicativos tecnológicos tem grande colaboração no

aprendizado dos alunos. As tecnologias usadas na educação dos jovens facilitam de forma substancial a busca e o compartilhamento de informações. Neste sentido, Santos; Resende (2010) concordam que as informações estão cada vez mais ao alcance do indivíduo e, as novas ferramentas tecnológicas oportunizam um melhor aprendizado devido aos alunos já estarem habituados com a tecnologia em seu cotidiano.

O professor ao inserir em sua metodologia a ferramenta que os jovens usam constantemente para a comunicação e entretenimento, dará a oportunidade de transformar as formas de aprender, afinal, o objetivo do professor é a consolidação da aprendizagem, como afirma Vigotski (2001) ao elaborar a sua principal tese considerando que a boa aprendizagem é aquela que se adianta e conduz o desenvolvimento, dessa forma, a partir de uma aprendizagem consolidada o desenvolvimento acompanha a evolução do aluno diante suas expectativas de futuro.

O professor, se vale de diferentes metodologias a fim de envolver o estudante no contexto do conteúdo usando estratégias atrativas para o manuseio com os programas que facilitam o entendimento através da tecnologia.

Esses softwares permitem gerar atividades complementares aos conteúdos estudados em sala de aula, estimulando os alunos a estudar e participar mais das aulas, sobre isto, pode-se observar em Tarouco (2005), onde, Lucena e Fuks (2000),

Mostram que a questão chave da implantação de novas tecnologias de suporte à educação é fazer com que o aluno tenha interesse e motivação para buscar as informações desejadas, transformando assim o paradigma tradicional da educação como fábrica, para a educação como entretenimento. O aluno não está mais reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele cria, modifica, constrói, aumenta e assim torna-se coautor já que o professor configura o conhecimento em estados potenciais. (SILVA, 2000. p.2).

Nesse contexto o autor, nos mostra a grande necessidade da motivação e inovação diante suas práticas pedagógicas em busca de acompanhar a evolução do aprendizado de seu aluno, pois um dos grandes desafios da formação acadêmica é formar cidadãos autônomos que possam participar da construção de uma sociedade fortalecida através do conhecimento.

Mas para formar esse tipo de cidadão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (PCN, 2000), oferecem amplas possibilidades para a exploração das tecnologias e as colocam como tema central atingindo as três áreas de conhecimento.

Seguindo essa linha de análise, a tecnologia deixa de ser usada como uma “ferramenta”, pois, ela faz parte da construção cotidiana do indivíduo passando a modificar de certa forma os costumes, hábitos e modos de viver diante de uma nova era. Assim o professor é colocado como mediador e orientador dessa nova forma de viver contemporâneo.

Nesse sentido, a tecnologia chega para transformar não só a visão do aluno em relação à educação e tecnologia, mas também do professor que ao aplicar essas

metodologias e práticas em suas aulas, tem a oportunidade de avaliar e construir novos meios de elevar o nível de conhecimento dos alunos.

A tecnologia já é uma realidade em sala de aula e a educação pública por sua vez busca acompanhar essa evolução diante ao desempenho das práticas do professor e o desenvolvimento do aprendizado do aluno através do uso dos programas e aplicativos tecnológicos.

Este estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa, porquê, de acordo com Minayo, (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Mas, também foram alguns pressupostos da pesquisa-ação. Segundo Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA e SAMPAIO, 2001, p.248), ampliam esta forma de entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa..."(KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

A pesquisa aconteceu na Escola Estadual de tempo Integral José Holanda Cavalcante (CETI), situada na Trav. José Muniz de Castro, no município de Borba/Amazonas. O projeto foi apresentado ao gestor e aos professores das turmas em estudo da escola para ter conhecimento das etapas do projeto e em seguida aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

O referido projeto teve as seguintes etapas: apresentação do projeto ao gestor da escola de Tempo Integral José Holanda Cavalcante juntamente com os professores das turmas em estudo e aos estudantes das 3ª séries do ensino médio das turmas 01/ 02 e 03, foram convidados a embarcar nesta viagem tecnológica de conhecimento; após o aceite do projeto foram realizadas as entrevistas abertas para obter informações sobre o que eles pensam da utilização das tecnologias em sala de aula? Os desafios ao utilizá-las com fins educacionais e de que forma eles a utilizam; foram realizadas oficinas para aprimorar o manuseio do aparelho celular, assim como os computadores do laboratório da escola e por fim intervir no aprendizado intensificando e potencializando o conhecimento adquirido com o programa Hot Potatoes através de gincanas de conhecimento na prática da interpretação textual. A experiência vivenciada neste processo de pesquisa deu-se da seguinte forma.

Com aplicação do plano de ação os alunos da primeira turma foram convidados a irem para o laboratório de informática da escola, isso causou uma animação entre eles, pois iam sair do ambiente diário e seria um dia diferente, o aluno José (nome fictício) relatou que mais professores poderiam trabalhar no laboratório, no entanto não era uma

prática diária. Ao chegarmos à sala cada aluno escolheu sua máquina e a pergunta geral foi, tem internet? A princípio perguntaram se poderiam usar o celular, mas logo em seguida a turma aderiu à novidade do laboratório.

De acordo com as respostas da turma X, o uso das tecnologias na vida deles representava diversão, distração e entretenimento, menos apoio de estudo.

Após a conversa foi apresentado a eles o programa Hot Potatoes e o aplicativo JQuiz o qual eles iriam utilizar para a prática da interpretação textual. Essa ação teve como intuito conhecer as principais dificuldades dos alunos com o manuseio das tecnologias e seus programas nas aulas, além de oferecer atividades para melhor compreensão da leitura.

No segundo dia, foi aplicada a oficina para aprimorar o manuseio do computador no laboratório de informática, alguns alunos apresentaram intimidade com o manuseio das máquinas, outros com mais dificuldades, pois ainda não tinha o contato com esse tipo de atividades. Irei denominar as turmas pelas letras X; Y e Z, para preservar a identidade das mesmas.

A turma X ao adentrar ao laboratório de informática, ficou curiosa e motivada para a oficina, alguns deles ainda não tinham estudado informática, outros, sabiam manusear com a máquina, a atividade foi bem produtiva e os alunos que conseguiram uma boa pontuação festejaram a vitória. No final da oficina eles fizeram um pequeno relatório oral da experiência e destacaram a importância desse tipo de atividade nas escolas, acrescentaram que poderia acontecer mais vezes.

A turma Y ao chegar ao laboratório, os alunos escolheram suas máquinas, muitos com dúvidas e ao mesmo tempo eufóricos com a novidade de frequentar o laboratório de informática e novamente foi falado com relação à participação deles nesta sala de que ainda não tinham frequentado à mesma. Acrescentaram que a atividade é incentivadora, tira o sono e motiva o cérebro à velocidade da leitura.

Com relação à turma Z, alguns alunos estudam o curso de informática pelo Cetam e já tem uma relação com o laboratório, pois funciona na escola, porém como estudantes ainda não tinham frequentado à sala, para eles a atividade foi inovadora e muito dinâmica, e que mais professores poderiam realizar em suas disciplinas. Relataram que ficara nervosos ao ver o tempo terminando para responder as questões e isso deu a sensação de que eles tinham que ter alguma atitude antes de terminar o tempo.

Assim a atividade proposta com o uso do Hot Potatoes por intermédio do aplicativo JQuiz proporcionou aos estudantes das séries finais do ensino médio a prática da interpretação textual sendo monitorada por um determinado tempo, na verdade um simulador de Enem e provas de vestibulares, pois eles precisam ter noção de tempo gasto com cada questão.

Dessa forma, essa metodologia trouxe benefícios aos estudantes uma vez que todas as turmas em estudo destacaram a necessidade de estar acompanhando a

contemporaneidade e uma educação avançada, relataram ainda, a importância desse tipo de atividades e que eles aproveitam mais o tempo, além de concentrar e se sentirem motivados para a aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia e a práxis do professor no processo de ensino-aprendizagem

Após todo o processo de experiência com o desenvolvimento do projeto, percebeu-se a importância, primeiramente, da habilidade do professor com a tecnologia, pois sendo ele o detentor do conhecimento e da prática, o processo pedagógico flui com maior sucesso. Para Rosales e Magalini (2007, p. 05), o professor deve estar em “[...] processo permanente de aprendizagem e ter uma postura de pesquisador, investigador e crítico”. Assim o professor acompanha essa contemporaneidade na educação junto aos alunos.

A carência dos professores em utilizarem essas metodologias tecnológicas, também foi referenciada pela maioria dos alunos entre as três turmas onde relataram oralmente a falta de oportunidade em frequentarem o laboratório de informática e que esse tipo de atividades é muito mais prazerosa do que ficar todos os dias na sala de aula. Os alunos gostam de aulas que possam movimentá-los e trazer algo novo para o dia a dia. Sabe-se que essas metodologias nem sempre são o cotidiano do professor por variados motivos, mas que o professor possa estar inserindo em suas aulas para que dê oportunidade ao aluno de ter aulas criativas e dinâmicas.

Segundo Ribas (2008), o professor deve ser alguém criativo, competente e comprometido com o advento das novas tecnologias, interagindo em meio à sociedade do conhecimento, repensando a educação e buscando os fundamentos para o uso dessas novas tecnologias, que causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura e novos valores na sociedade. Dessa forma o sucesso do aprendizado é visível num conjunto de atores e ações dentro de uma metodologia capaz de motivar ao aprendizado e intervindo no mesmo. Como afirma Azevedo.

Para a melhoria dos processos pedagógicos, é fundamental que a Educação se aproprie da tecnologia de maneira eficaz, pois o uso consciente e com propósitos delimitados “propicia um repensar da educação tradicional, a partir da renovação dos saberes e da possível e inevitável disposição para o diálogo dos docentes com os demais atores do processo educativo”. (2012, p.87).

Portanto a tecnologia é fundamental para o desenvolvimento da educação e é considerada uma grande ferramenta pedagógica para o professor e professora, que diante da evolução educacional, precisa estar caminhando com as novas faces da educação, e que essa educação tão sonhada e almejada por muitos possa fazer parte do cotidiano das escolas do Amazonas que é um lugar de tantas especificidades e com uma logística diferenciada de outros estados brasileiros.



Designativa 1- Professora realizando o trabalho com o aluno no laboratório de informática da escola.

Fonte: Neuzimar Lima (2019).

A intervenção pedagógica diante do aprender construindo o saber fazer nas Tic's

A forma como cada indivíduo aprende é particular, porém o professor deve estar sempre atento para os sinais de aprendizagem e dificuldades que o aluno apresenta por que é diante a essas observações que será traçado uma intervenção para construção do saber.

Essa intervenção do professor acontece mediante a situação do aprender, de que forma e como o aluno aprende determinado conteúdo com o auxílio da tecnologia podendo o professor, intervir no momento oportuno para melhorar o rendimento escolar e pessoal do mesmo, Franco (2003) considera que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da práxis e, nesse sentido, poderão desenvolver saberes para sua emancipação como sujeitos. Assim, mesmo diante da problemática o professor precisa munir-se de conhecimentos básicos e aprofundados para a compreensão e futuras resoluções diante do fato.

A construção do saber traz várias formas de ensinar e aprender diante a prática pedagógica do professor que traz consigo a marca de sua formação qualificada para tal. Borges (2004), diz que “os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários”. Corroborando com essa questão, Tardif fala sobre o saber através da experiência,

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 39)

Nesta perspectiva os autores frisam a busca dos professores por diversas formas

de conceber saberes e enfatizam a experiência no próprio fazer como análise para a práxis pedagógica. Desta forma a intervenção diante do aprender construindo o saber fazer nas Tic's ou em qualquer outra forma pedagógica de aprender, deve estar embasada no planejamento e formação do professor além da motivação para despertar no aluno a vontade e o desejo de aprender.



Designativa 2- Alunos realizando na prática o que aprenderam sobre o aplicativo.

Fonte: Neuzimar Lima (2019).

CONCLUSÃO

Com os relatos dos estudantes foi possível observar suas perspectivas diante a uma educação considerada por eles ainda um pouco distante da realidade e equidade dos grandes centros, porém se sentiram motivados e despertados para uma nova forma de aprender fazendo e construindo a sua própria aprendizagem diante dos desafios da realidade pela busca da sobrevivência em uma sociedade competitiva em que vivem.

É considerável que após essa experiência a práxis do professor diante a esses novos desafios na educação seja revista, pois, a transformação em busca do novo, por mais que esse “novo” dê trabalho e exija uma reformulação em suas metodologias faz a diferença no ensinar.

Ainda é realidade a falta da prática de professores com a tecnologia propriamente dita em sala de aula ou no laboratório de informática, porém alguns buscam de outra forma inserir a tecnologia na vida dos estudantes, através das pesquisas e de aulas diferenciadas com data show, outros acabam caindo no tradicionalismo dos livros, de certa forma, com toda essa gama de diversidades metodológicas o que se percebe é que a educação ainda caminha a lentos passos para a verdadeira educação tecnológica viabilizada entre professor versus aluno.

Hoje as provas externas seja PSC, SIS, ENEM ou UEA além dos concursos

a interpretação textual está constantemente presente, e ainda é um entrave entre os estudantes, exatamente pela falta do hábito da leitura e isso trás grandes prejuízos para eles.

Portanto esse estudo proporcionou à pesquisadora conhecer o potencial do programa Hot Potatoes através do aplicativo JQUIZ no aprendizado dos estudantes frente aos desafios contemporâneos na interpretação textual nas aulas de Língua Portuguesa na 3ª série do Ensino Médio, que através desse tipo de atividades os alunos praticaram com mais entusiasmo a velocidade da leitura e sua interpretação sendo uma estratégia de acompanhar o tempo real das provas externas para cada questão. Dessa forma foi possível extrair informações relevantes que contribuem para futuros estudos relacionadas ao uso dos recursos tecnológicos nas escolas e seus benefícios frente à educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de; JOSGRILBERG, Fábio Botelho; LIMA, Francisco José Sousa (Org.) Educação e tecnologia na universidade: concepções e práticas. São Bernardo do Campo: UMESP, 2012.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011. Projetos Políticos Pedagógicos/ Cap: VIII (Pág. 38). Equipe Técnica do DPEM/

NETO, Alípio dos Santos; LAZZARI, Maria de Lourdes; QUEIROZ, Maria Eveline Pinheiro Villar de; AMARAL, Mariúcia Delfi no; ARAÚJO, Mirna França da Silva de;

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papyrus, 2003.

LEOPOLDO, Luís Paulo- Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís Paulo Mercado (org.).- Maceió: Edufal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002

LUCENA, C., FUKS, H. A Educação na Era da Internet. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248

MINAYO, M. C. S. (organizadora) – Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade - Petrópolis: Vozes, 1995, p.21-22

ROSALES, G. C. M; MAGALINI, L. M. Planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais. Caderno de Referência de Conteúdo. Batatais: Centro Universitário Claretiano, 2007.

SANTOS, G.; RESENDE, L. M. M. de. O Desafio Metodológico no uso de Novas Tecnologias: Um estudo em uma Instituição de Ensino da cidade de Itararé-SP. Revista Tecnologias na Educação. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art7-ano6-vol10-julho2014.pdf>

SILVA, M. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TAROUCO, L. et al. O aluno como co-construtor e desenvolvedor de jogos educacionais. Revista Novas Tecnologias na Educação. V.3 N° 2. CINTED-UFRGS: Novembro, 2005

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA DO INSTITUTO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE SÃO PAULO - IPESSP

Data de aceite: 01/02/2023

Nilva Aparecida Oliveira

Diretora do Instituto de Pesquisa e Educação em Saúde de São Paulo

Flávio Morgado

Assistente Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Gabriela Rodrigues Zinn

Doutora em Enfermagem pela Universidade de São Paulo

Raquel Aparecida de Oliveira

Assistente Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Parte do trabalho de Dissertação de Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde da primeira autora, apresentado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação nas Profissões da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO: Realizou-se um estudo transversal, descritivo quantitativo-qualitativo sobre o impacto na vida profissional com 86 (29,55%) egressos do período de 2008 a 2020 do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Hematologia e Hemoterapia de São Paulo. Aplicou-

se um questionário semiestruturado online, baseado no Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho adaptado que considerou as características do curso, reações e aprendizagem. As características do curso como duração (89,53%) e adequação ao mercado profissional (98,84%) foram adequadas. Quanto as reações o curso auxiliou na melhoria da inserção profissional (76,62%) e gerou maior segurança na atuação profissional (55,84%). Na aprendizagem, os hábitos de leitura de artigos e publicações científicas aumentaram após o curso; porém, mantiveram-se baixas a produção científica e a participação em eventos.

PALAVRAS-CHAVE: Especialização, avaliação institucional, educação em saúde.

ABSTRACT: A cross-sectional, descriptive quantitative-qualitative study was carried out on the impacts on the professional journeys of 86 (29.55%) graduate students from the period 2008 to 2020 of the Lato Sensu Postgraduate Degree in Hematology and Hemotherapy in São Paulo. An online semi-structured questionnaire was applied, based on the adapted Work Training Impact Assessment Model, which considered the course characteristics, students' reactions

and learning. Course characteristics such as duration (89.53%) and adequacy to the labor market (98.84%) were adequate. As for the reactions, the course helped improve professional insertion (76.62%) and generated greater assurance in professional performance (55.84%). In regards to learning, articles and scientific publications reading habits increased after the course; however, scientific production and participation in events remained low.

KEYWORDS: Postgraduate, institucional avaliation, health education.

INTRODUÇÃO

Os cursos de pós-graduação no Brasil são divididos em duas modalidades: *stricto sensu* e *lato sensu*, a primeira corresponde ao mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, que só podem funcionar com a autorização da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e são avaliados regularmente. A segunda caracteriza-se como sendo de especialização ou aperfeiçoamento, com objetivo técnico e profissional, adequando-se mais à categoria de extensão e não à de ensino e pesquisa, como os de pós-graduação *stricto sensu*.

A necessidade de aperfeiçoamento na pós-graduação é uma realidade no contexto brasileiro, seja por meio de programas de residência, seja por meio de programas de especialização *lato sensu*. Em geral, os profissionais sentem necessidade de formação complementar, pois a graduação nem sempre se mostra suficiente para a obtenção de plena segurança na prática profissional. Da mesma forma, os avanços tecnológicos impulsionam os profissionais da saúde a se atualizarem constantemente, com novos tratamentos, novos exames e novos diagnósticos.

Os cursos de especialização *lato sensu* vêm despertando mais interesse e sendo cada vez mais necessários ao mercado brasileiro. De acordo com o Sindicato das Entidades de Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo o número de cursos e vagas vem aumentando desde 2016, sendo que 88% dos alunos matriculados frequentam instituições privadas. Nos últimos quatro anos (2015 a 2019), houve uma expansão de 74% da rede privada e de 41% da rede pública. Estima-se que 4,10% (5,7 milhões) da população, acima de 24 anos, concluiu a pós-graduação no Brasil (SEMESP, 2019).

Há no Brasil aproximadamente duas mil instituições que oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo 1.868 IES privadas (91%) e 185 IES públicas (9%). Destas, 59,7% oferecem cursos na modalidade presencial e 40,3% na modalidade EAD (SEMESP, 2019). De acordo com o SEMESP (2019), há no país 55 milhões de alunos que cursaram até o ensino fundamental, 44 milhões que cursaram até o ensino médio, 19 milhões até a graduação, 5,7 milhões com especialização de nível superior, 918 mil com mestrado e 348 mil com doutorado.

Ainda no contexto brasileiro, em 2019, o número de vagas de cursos de especialização ofertados na área da saúde correspondia a 24% e na área da Educação a

35%. O número na área da saúde na modalidade presencial é 16.312, sendo 15.214 em instituições privadas e 1.098 em instituições públicas. Na modalidade em EAD há um total de 2.726 instituições, sendo 2.633 privadas e 93 em públicas, segundo o SEMESP (2019). São ainda ofertados mais de 73 mil cursos de Especialização de nível superior, sendo 98% oferecidos por IES privadas e 60% são presenciais. As IES privadas contam com 69.003 mil cursos, sendo 53.453 presenciais e 15.550 EAD. As IES públicas contam com 4.252 cursos, sendo 3.598 presenciais e 654 em EAD (SEMESP, 2019).

Em IES privadas, o número de alunos matriculados aumentou em 87,60%, enquanto nas IES públicas, aumentou em 12,40%. Em relação à distribuição geográfica, 44% dos alunos estão na Região Sudeste, 23% no Nordeste, 16% no Sul, 11% no Centro-Oeste e apenas 6% na Região Norte (SEMESP, 2019). Nesse aspecto, Aprile e Barone (2018), destacam que, em faculdades e universidades privadas e públicas, o número de alunos ingressantes – devido à facilidade no crédito estudantil e concessão de bolsas de estudo desde o final da década de 1990 –, vem sendo ampliado gradativamente, a partir de 2002, com o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Financiamento Estudantil (FIES), e o aumento do número de Institutos Federais. Segundo Brocco (2017), de 2003 a 2012, houve um aumento de 81% das matrículas no Ensino Superior.

A Hemoterapia no Brasil começou em 1900, com a descoberta dos grupos sanguíneos ABO. Atualmente, já foram descritos 36 grupos sanguíneos, mas os primeiros bancos de sangue começaram a se disseminar pelo mundo somente trinta anos depois, segundo a Revista de Hematologia e Hemoterapia, conforme Junqueira, Rosenblit e Hamerschlak (2005).

Ainda segundo Junqueira, Rosenblit e Hamerschlak (2005), a Hemoterapia é uma das ciências que se desenvolveram mais rapidamente nos últimos 20 anos, exigindo atenção contínua dos profissionais que trabalham na área. O mercado de trabalho ampliou-se rapidamente, exigindo qualificação profissional. Os testes pré-transfusionais passaram a ser realizados por técnicas cada vez mais sofisticadas, assim como exames sorológicos obrigatórios, cada vez mais numerosos e complexos.

A Hematologia moderna conta com a utilização de estudos moleculares e permite detectar um alerta de qualquer processo infeccioso com o aumento dos Leucócitos, além de detectar doenças crônicas, parasitoses, alergias e processos inflamatórios. A partir de estudos moleculares, a Hematologia é capaz de explicar e identificar doenças como também monitorizar inúmeras terapias, principalmente nas doenças onco-hematológicas, como linfomas, leucemias e anemias raras, contribuindo, desta forma, para a eficácia e eficiência nos tratamentos por meio do diagnóstico precoce

No contexto da pandemia COVID 19, destaca-se a importância da força de trabalho em Hematologia e Hemoterapia para o diagnóstico e tratamento. A necessidade de realização de um exame de sangue comum para verificar o que pode ser, muito provavelmente, o primeiro marcador no processo de lesão da Covid-19: o Dímero D (THACHIL, CUSHMAN,

SRIVASTAVA 2020). Tal marcador de hipercoagulabilidade tem sua pertinência destacada também por ser disponível e de fácil acesso. É um sinal de coagulação sanguínea que pode se alterar no estágio inicial desta doença. No momento em que os sintomas não são tão graves, os números de plaquetas, tempo de protrombina (PT) e o tempo de tromboplastina parcial (PTT) continuam inalterados. Identificadas estas alterações no Dímero D, podemos conduzir a uma internação e o tratamento de pacientes com anticoagulantes, assim evitando a trombose dos alvéolos. Em razão de o Dímero D ser um produto formado no processo da vileza da fibrina (principal componente dos coágulos sanguíneos), a quantidade de sua concentração está muito relacionada ao grau de concentração da COVID-19; o exame deverá ser feito assim que confirmado um resultado positivo no teste RT-PCR (THACHIL, CUSHMAN, SRIVASTAVA 2020).

Ressalta-se que os cursos de Hematologia e Hemoterapia preparam e capacitam esses profissionais – mais especificamente, durante o módulo de Hemostasia – para a realização de um diagnóstico preciso de forma rápida e eficiente, logo no início dos primeiros sintomas da COVID-19, salvando vidas. Há que se destacar a importância de aprofundar a compreensão sobre a formação e a prática profissional, com vistas a subsidiar o aprimoramento do curso alinhado às reais necessidades da prática desses egressos e em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. Os resultados, indicaram a inserção desses profissionais no mundo do trabalho e auxiliaram na avaliação do curso, assim como da Instituição.

É nesse contexto, considerando a relevância teórica e prática do tema, que o presente estudo se propõe a avaliar o impacto na vida profissional dos egressos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Hematologia e Hemoterapia do Instituto de Pesquisa e Educação em Saúde de São Paulo – IPESSP.

Na década de 1990, não existia curso de Hematologia na cidade de São Paulo, sendo necessário aos interessados deslocar-se para São José do Rio Preto. Associada a essa situação, foi identificado, por um grupo de multiprofissionais, que os profissionais inseridos no mercado de trabalho tinham dificuldade em identificar células anormais no sangue, diferenciar células normais de anormais e interpretar as alterações encontradas. Havia, ainda, a dificuldade de correlacionar as alterações encontradas com doenças específicas, de diferenciar anormalidades verdadeiras de artefatos e orientar a propedêutica diagnóstica a partir dos achados laboratoriais iniciais.

Desta forma, considerando essas lacunas, foi criado, em parceria com um grupo multiprofissional da área da Saúde composto de técnicos de laboratório, biomédicos, biólogos, farmacêuticos, enfermeiros e médicos hematologistas, em 2000, o Instituto de Pesquisa e Ensino em Hematologia de São Paulo (IPEHSP).

O Modelo de Avaliação e Aplicação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) apresenta-se como metodologia útil para a aplicação prática e eficiente da avaliação em educação no que compete à reação dos alunos ao conteúdo e à aprendizagem.

Segundo Abbad et al. (2001), a avaliação em TD&E envolve coleta de dados que serão usados para emitir juízos de valor, com o objetivo de gerar resultados imediatos que dizem respeito à reação dos participantes, contemplando opiniões deles em relação ao curso e à satisfação e aprendizagem, ou sobre a aquisição, por parte dos participantes, de conhecimentos, habilidades e atitudes, o CHA, sigla que designa a tríade que representa um dos modelos mais tradicionais utilizados pelas melhores instituições, no sentido de avaliar seus colaboradores.

Ainda conforme Abbad et al. (2001) esta avaliação, também visa a ações que podem ter efeitos a longo prazo no comportamento do profissional que realiza o curso, principalmente no que diz respeito à utilização dos conhecimentos e habilidades adquiridos. Também se avalia o impacto de determinadas ações sobre a organização dos locais em que estes profissionais trabalham sendo também possível avaliar eventuais mudanças no valor final dos serviços prestados pelo local, além dos benefícios sociais e econômicos que podem ter sido agregados.

O objetivo, portanto, é levar em consideração na avaliação observações e elementos que possam aumentar a qualidade, a eficiência e os benefícios que a prática profissional diferenciada, notadamente após a realização de um curso como o de especialização, pode trazer para o profissional, a organização e a sociedade (ABBAD et al., 2001).

No caso desse estudo, lançamos mão de um questionário com vistas a testar o comportamento de diversas variáveis relacionadas à percepção dos egressos sobre o curso oferecido pela instituição. Esse intento se deu não só via perguntas acerca do curso, mas também sobre sua vida profissional e sua formação, de forma que a aplicação do questionário se constituiu como um processo singular, desenvolvido especificamente para a avaliação em questão.

De acordo com Abbad et al. (2001), um modelo de avaliação específico pode ser ilustrado conforme o esquema da Figura 1, que apresenta o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT). Esse modelo se propõe a investigar a relação existente entre as seguintes variáveis: indivíduo, treinamento, contexto organizacional, resultados imediatos do treinamento (reação e aprendizagem) e critério-impacto do treinamento no trabalho.

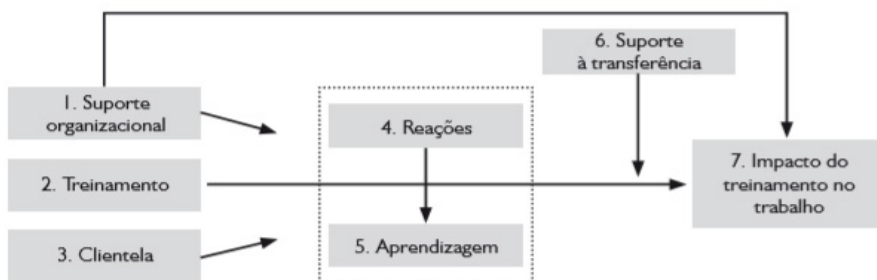


Figura 1 - Modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho (IMPACT)

Fonte: Abbad et. al. (2001).

Os componentes presentes nesse modelo específico fazem-se especialmente úteis no caso desta pesquisa, uma vez que o questionário proposto tem como objetivo avaliar as reações e a aprendizagem dos egressos a partir de um conjunto de questões sobre o suporte organizacional, o treinamento e a clientela, com o intuito de avaliar o impacto do treinamento no trabalho e na percepção dos respondentes. Esses resultados são importantes para que se possa implementar melhorias bem direcionadas nos cursos oferecidos, orientadas a partir dessa percepção dos egressos.

Ainda, segundo Bastos, Ciampone e Mira (2013), a avaliação do impacto é fator indicativo da mudança de comportamento do profissional no cargo e da efetividade das ações de treinamento no nível individual. Com isso em vista, presume-se a necessidade de ampliação das técnicas de avaliação, uma vez que o objetivo final do treinamento é provocar mudança no ambiente de trabalho. Logo, é preciso avaliar o impacto.

No tocante à aprendizagem, os resultados apontam para a eficácia dos treinamentos, embora a significância de aquisição, ou aumento do conhecimento pretendido, tenham sido enfraquecidas pelos instrumentos de medida, que apresentaram problemas de discriminação da variável nota entre os momentos pré e pós-treinamento.

Nesse estudo adaptamos o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) e optamos por direcioná-lo para as seguintes variáveis: características dos egressos do curso, características do curso, reações, impacto e aprendizagem, tal como apresentado pelos autores Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000). Essas variáveis estão descritas detalhadamente na metodologia, mais especificamente onde é descrito no instrumento de coleta de dados.

O objetivo deste estudo é o de avaliar a partir dos egressos o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Hematologia e Hemoterapia pelo Instituto de Pesquisa e Educação em Saúde de São Paulo (IPESSP) no período de 2008 a junho de 2020.

MÉTODOS

Para atingir o objetivo da pesquisa, realizou-se uma pesquisa transversal, descritiva, de abordagem quantitativa-qualitativa. A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinadas populações e especialmente utiliza-se de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática (GIL, 2008).

Desta forma a escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se na intencionalidade de conhecer os egressos, os impactos da sua formação na sua vida profissional e suas características.

Foram convidados para este estudo todos os egressos concluintes do Curso de Hematologia e Hemoterapia do IPESP desde a primeira turma (2008 a 20 de junho de 2020), o que totalizou a participação de 24 turmas de Hematologia e Hemoterapia que se constituíram de 479 alunos matriculados e formados, computando 291 profissionais até o mês de junho de 2020.

Foi utilizado um questionário semiestruturado, adequado ao (Google Formulários), adaptado de uma versão anterior relativa ao estudo de egressos concluintes do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação nas Profissões da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e foi avaliado por três professores envolvidos em gestão acadêmica. O questionário foi ajustado ao referencial teórico e adaptado ao modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), que direcionou para a variável características do curso, reações e aprendizagem.

Características do curso: considerou-se os aspectos diretamente ligados às atividades instrucionais, tais como: duração, infraestrutura, processos acadêmicos, suporte para o aprendizado e apoio financeiro

Reações: buscou-se verificar a percepção dos egressos quanto à aplicabilidade e utilidade do curso e seus resultados.

Aprendizagem: Procurou-se identificar se os egressos adquiriram novas habilidades e conhecimentos, e se eles mudaram suas atitudes e comportamentos após o curso.

Os dados foram lançados em planilha em formato compatível com o Software Microsoft Excel e, para tratamento desses dados, utilizou-se o *Software Stata 13.0* e utilizou-se $p < 0,005$ como critério de significância estatística. As análises foram descritas por meio de distribuição de frequência simples; foram avaliados a satisfação quanto à aprendizagem e contribuição do curso para a formação profissional, a aplicação do conhecimento, habilidades e atitudes adquiridas após o curso e a distribuição do índice de satisfação quanto ao curso, à infraestrutura e ao processo acadêmico.

Utilizou-se análise de regressão de Poisson para avaliar a mudança nas frequências de leitura de artigos e publicações científicas e de participação em eventos antes e após a conclusão do curso, sendo os dados apresentados na forma de gráficos de distribuição de

frequências simples com apresentação das Razões de Prevalências (RP).

Para melhor ilustrar os níveis de satisfação referentes ao curso, a infraestrutura e os aspectos acadêmicos, a escala de satisfação (com valores de 1 a 5) foi reagrupada em 2 categorias, sendo satisfeitos (excelente ou bom) e insatisfeitos (muito fraco ou fraco), e os dados foram apresentados na forma de gráficos de frequência sim les.

As respostas obtidas em uma questão aberta foram tratadas pela abordagem qualitativa (análise temática de conteúdo). As respostas escritas foram lidas pela pesquisadora e orientadora do estudo que, isoladas, identificaram os temas significativos. Por consenso, o tema escolhido foi mantido e alguns exemplos-chave foram selecionados e transcritos para melhor ilustrá-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 291 egressos convidados a participar, foram obtidas 94 respostas, sendo que oito não quiseram participar, totalizando 86 (29,55%) da população pesquisada.

Perfil dos egressos

A amostra é representada em sua maioria pelo gênero feminino representada por 54,65%, os outros 16% pelo gênero masculino e a média de idade dos egressos foi de 36 anos (DP=8anos), esses dados sugerem que a busca pela pós-graduação lato sensu tende a ocorrer um tempo mais à frente da carreira.

Em relação aos dados do SEMESP (2019) sobre o perfil do aluno de pós-graduação, os dados acima assemelham-se aos egressos do curso. De acordo com os dados de 2019, 45% dos alunos que frequentavam a pós-graduação possuíam entre 25 e 34 anos. Entre os alunos do IPESP, 45,35 % estão nessa faixa de idade e a média é de 36,5 anos, enquanto a média no Brasil é de 34 anos.

A porcentagem dos egressos que são responsáveis pelo seu domicílio é de 41% e os que trabalham é de 85%. Dentre esses, 11% têm mais de um trabalho, 47% alocam-se no setor privado, 71% têm carteira assinada, 33% alocam-se no setor público, 20% são autônomos ou empregadores, e 0,6% trabalham em outras condições. Em relação ao tempo no trabalho, 66% estão há dois anos ou mais, e 34% até dois anos, sendo que 46% trabalham em saúde humana, educação e serviços sociais. A maioria (45%) trabalha de 30 a 40 horas.

Dos participantes, 90% dos egressos exerciam a profissão ao ingressar no curso de pós-graduação, e já haviam realizado pós-graduação lato sensu em outra área, sendo que, dentre estes, 10,47% tinham mestrado e 88,37% não receberam incentivo da empresa para realizar o curso.

Quanto à formação acadêmica: 67,44% (a maioria) eram biomédicos, 17,44% eram biólogos, 9,30% farmacêuticos, 3,49% enfermeiros e 2,33% outros, que correspondem a 1,16% professores e 1,16% professores universitários.

Sobre a empregabilidade constatou-se que antes do curso, nove (11,53%) não trabalhavam e a maioria (58,97%) atuava em apenas um local; 11,53% não trabalhava; 12,82% atuavam em três locais; e 16,67% atuavam em três locais distintos. As maiores frequências antes do curso são direcionadas para laboratórios (65,38%), seguidas por hospital (47,43%) e plantões/emergências (25,64%). Após o curso, verificou-se que todos estavam trabalhando: 59,49% atuavam em apenas um local; 35,44% atuavam em dois locais distintos; 5,06% atuavam em três ou mais locais.

Quanto aos locais de atuação após o curso de pós-graduação, as maiores frequências ocorrem para laboratório de análises clínicas (55,69%), seguido por hospital público/privado (15,18%), serviço de urgência/emergência (13,92%), laboratório de UTI hospitalar (13,92%) e laboratórios de imuno-hematologia (12,65%).

A maioria (44,19%) atua na área de Hematologia em Análises Clínicas; 12,79% atuam em serviços de transfusão de sangue ou banco de sangue; 8,14% com Hemoterapia; 8,14% na área de docência e pesquisa; 6,98% na área administrativa; 2,23% em Imuno-Hematoterapia e 5,81% em outras áreas.

Os dados da SEMESP (2019) relatam, ainda, que os alunos matriculados nos cursos de pós-graduação lato sensu possuem, em média, renda de R\$ 4,6 mil mensais. O valor é 150% maior do que o recebido pelos alunos que cursam a graduação. O rendimento médio mensal é de R\$ 4,8 mil mensais para alunos da rede privada e de R\$ 3,7 mil para os alunos da rede pública. O resultado desta pesquisa está em consonância com os dados do SEMESP.

Enquanto na graduação a empregabilidade aumenta em 1,50%, os dados obtidos dentre nossos egressos respondentes apontam melhor inserção profissional para 76,62%, e aumento salarial para 36,71%.

Em relação a inserção profissional, os resultados indicam que houve melhoria para 76,62% dos egressos. Os rendimentos financeiros para mais da metade (54,66%) expressam uma faixa salarial entre R\$ 2.500,00 a R\$ 5.000,00; 16,28% recebem menos de R\$ 2.500,00; e somente 12,79% apresentam rendimentos mensais superiores a R\$ 5.000,00. Os resultados denotam que houve melhoria salarial em 36,71% dos casos – frente aos 76,62% que tiveram melhora na inserção –, isso pode ser explicado pelo fato de que após o curso os egressos passaram a trabalhar em menos lugares ou em menos empregos, atuando em menos plantões, mas mantendo a média salarial.

Quanto ao impacto na melhoria salarial, 36,73% informaram que a realização da pós-graduação resultou em melhorias salariais e somente 11,93% receberam apoio da empresa onde atuavam.

Características do curso

Adequação do currículo dos egressos

Para os egressos o currículo do curso foi adequado ao mercado de atuação profissional (98,84%), bem como a duração do curso (89,53%). Quanto ao grau de adequação do currículo, 17,44% julgaram muito adequado, 66,28% adequado e 15,12% pouco adequado (Figura 2) e que trouxe maior segurança na sua atuação profissional (55,84%).

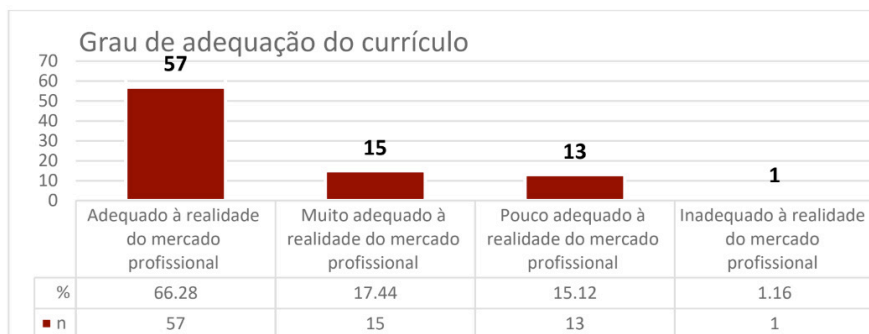


Figura 2 - Grau de adequação do currículo para a formação profissional dos egressos do curso de Pós Graduação Lato Sensu em Hematologia e Hemoterapia do IPESP (2008 a 2020).

Fonte: Dados de pesquisa da autora, 2020.

Quanto ao conteúdo e às atividades das disciplinas, 67,44% dos participantes julgaram que eles foram oferecidos de forma integrada, e somente 2,33% avaliaram que esses elementos não foram adequadamente integrados.

Em relação à infraestrutura, a Figura 3 ilustra a frequência de satisfação e insatisfação quanto à infraestrutura do curso. Nota-se que quatro dos seis itens avaliados obtiveram altos índices de satisfação superior a 60%, sendo a satisfação com a infraestrutura para as aulas teóricas de 68%, com a área de convivência de 63%, com o laboratório de informática de 62% e com a área de reunião de grupo de 60%. Em todos os quesitos avaliados os índices de insatisfação foram inferiores a 10%.

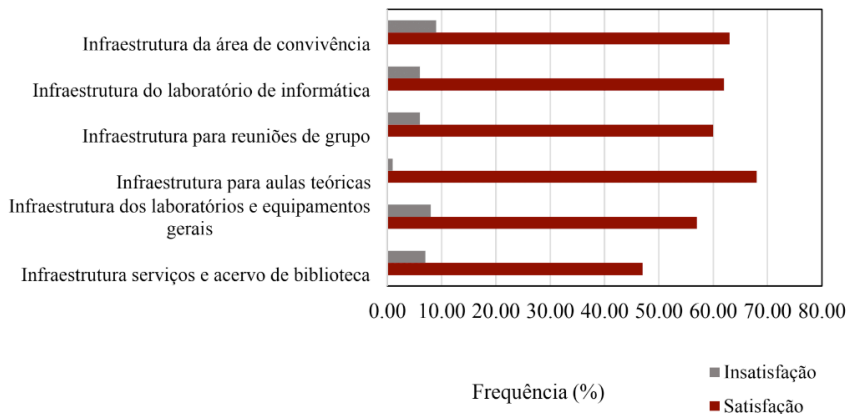


Figura 3 - Caracterização pelos egressos da infraestrutura e instalações para realização do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Hematologia e Hemoterapia do IPESP (2008 a 2020).

Fonte: Dados de pesquisa da autora, 2020.

Processos acadêmicos dos egressos

Avaliando a participação em atividades complementares acadêmicas, nota-se que somente 23,26% participaram; destes, a maioria participou de congressos e eventos afins. Somente 11,39% relataram produção científica/acadêmica gerada a partir da pós-graduação. Embora se trate de uma pós-graduação lato sensu e não haja obrigatoriedade dessas atividades para obtenção do certificado, foi identificada uma oportunidade no sentido de divulgar de maneira mais intensa os simpósios e eventos realizados pela própria instituição e por outras, incentivando os alunos a participarem. Verifica-se, portanto, a necessidade de investir no estímulo à participação em eventos científicos, bem como a necessidade de organização de eventos por parte da instituição.

A Figura 4 ilustra os índices de satisfação relativos às atividades instrucionais e processos acadêmicos. Nota-se que seis dos quinze aspectos avaliados obtiveram satisfação superior a 60%. São eles: os docentes (76%), as aulas teóricas (75%), os conteúdos (72%), as disciplinas (69%), a prática pedagógica (66%) e a estratégia de avaliação dos alunos (65%). A visita técnica foi identificada por (32%) com grau de insatisfação. Outro aspecto de insatisfação é relativo à elaboração do TCC; este não é mais obrigatório pela legislação atual, e a instituição optou por não exigí-lo. No entanto, em relação ao produto científico gerado pela pós-graduação, entende-se que é necessário que haja produções, e faz-se pertinente, dessa maneira, o incentivo aos alunos para que produzam um trabalho de conclusão de curso em formato de artigo científico ou mesmo de trabalhos apresentados em seminários, simpósios ou congressos; esta parte do curso já está sendo revisada e reelaborada.

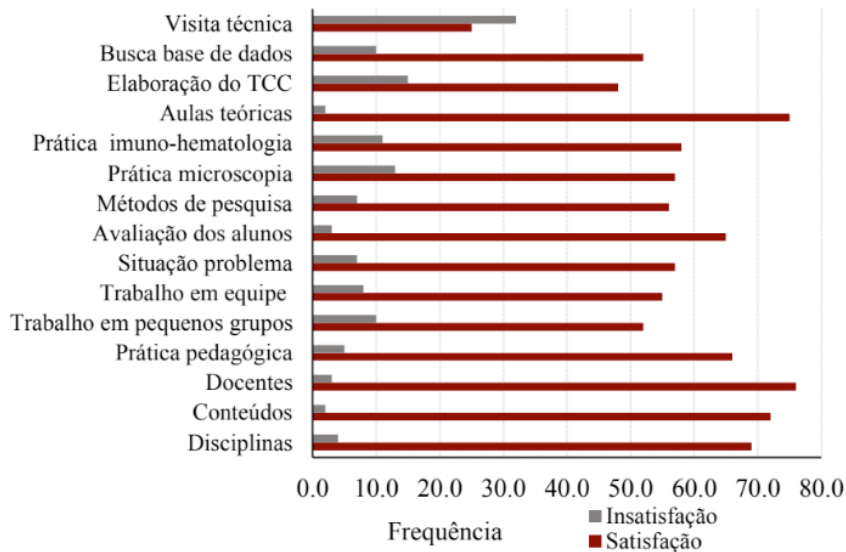


Figura 4 - Caracterização do curso pelos egressos da Pós-Graduação Lato Sensu em Hematologia e Hemoterapia do IPESP quanto às atividades instrucionais e processos acadêmicos (2008 a 2020).

Fonte: Dados de pesquisa da autora, 2020.

Suporte para o aprendizado e apoio financeiro

Os aspectos relacionados à conciliação entre estudo e trabalho, embora sejam de ordem pessoal, têm sido pensados pela instituição no sentido de oferecer a modalidade do curso de forma semipresencial, sendo que as aulas teóricas seriam ministradas via EAD, diminuindo a necessidade de presença dos alunos no horário pré-determinado durante todo o curso, permitindo aos matriculados que administrem o tempo de estudo de acordo com suas demandas de trabalho e vida pessoal, economizando o tempo de deslocamento, fator relevante especialmente para alunos que vêm de outras cidades, principalmente agora, durante a pandemia de Covid-19 (Figura 5).



Figura 5 - Situações consideradas desgastantes pelos egressos do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Hematologia e Hemoterapia do IPESP (2008 a 2020).

Fonte: Dados de pesquisa da autora, 2020.

As a maioria dos entrevistados (87,20%) relatou que encontrou dificuldades durante o curso; no entanto, 98,67% informaram que receberam apoio do IPESSP nas dificuldades encontradas. As dificuldades mais relatadas no que diz respeito às questões acadêmicas do curso foram: classificação e identificação das células onco-hematológicas (69,76%), concepção do TCC (51,43%), análise de dados (45,34%), conhecimento e manuseio do microscópio (44,18%) e compreensão das metodologias das aulas práticas (44,18%). As demais dificuldades relatadas foram referentes a questões pessoais, como dificuldade de conciliar a vida pessoal e profissional (58,13%), falta de domínio da língua inglesa (48,83%), dificuldade financeira (41,86%), problemas de saúde pessoal (33,72%) e familiar (31,39%).

Esses dados demonstram a importância do apoio da instituição e indicam a direção para a qual devem se apontar as melhorias a serem eventualmente implementadas.

Reações

As reações dizem respeito à aplicabilidade, utilidade e seus resultados e para identificá-los, foi perguntado aos egressos “Como você avalia o curso para a sua formação profissional ou atividade profissional atualmente?” (questão 2.15). Nessa questão foram obtidas 70 respostas (82%) que isoladas e, posteriormente, foram identificados os temas significativos. O tema escolhido foi mantido e alguns exemplos-chave foram selecionados e transcritos para melhor ilustrá-lo (BATISTA, 2013).

As respostas dos participantes foram divididas de acordo com características similares, resultando nos grupos de temas a seguir: reações dos egressos e inserção no mercado de trabalho, ascensão na carreira profissional e a importância da aprendizagem.

“O curso de Hematologia e Hemoterapia foi essencial para que eu pudesse ingressar e exercer minha profissão na área de hemoterapia”.

“respondo por dois Laboratórios e os subordinados sempre necessitam de auxílio na leitura de lâminas e o curso me possibilitou adquirir conhecimentos suficientes para dá (sic) suporte a eles [...] realizo cursos de aprimorando em hematologia para os colaboradores com feedback individuais.

“Me ajudou muito, principalmente a entender os funcionamentos dos equipamentos e com ensinamentos ficou mais fácil arrumar os erros na produção dos reagentes de hematologia.”

“Assegurou mais confiança, conhecimento, a ser mais crítico e minucioso quanto ao trabalho.”

“Alavancou os meus conhecimentos em Hematologia[...] consigo assessorar pessoas e empresas, graças a experiência vivida em Laboratório de Análises Clínicas e a Pós-graduação feita.”

“Apesar de não atuar na área de Hemoterapia, os conhecimentos adquiridos me auxiliaram, em outras áreas, como: hemostasia, bioquímica, entre outras.”

“Foi muito importante para tirar várias dúvidas em relação a microscopia.”

“Para conseguir inaugurar uma Agência Transfusional no município que trabalho.”

Aprendizagem

Nesse item procurou-se identificar se os egressos adquiriram novas habilidades e conhecimentos, e se eles mudaram suas atitudes e comportamentos após o curso. Os dados indicam que a realização da pós-graduação afetou o hábito de leitura de artigos/publicações científicas entre os egressos, observado pela redução estatisticamente significativa da frequência de indivíduos que não liam ou liam raramente, na ordem de 45% (RP=0,55) e aumento significativo do hábito de leitura eventual (leitura mensal), com elevação na frequência na ordem de 60% (RP=1,60).

Quanto à comparação entre as porcentagens de pessoas que liam frequentemente antes e após a realização da pós-graduação, apesar dos dados indicarem aumento de 90% na frequência de leitura (RP=1,90), a análise não evidenciou diferença estatisticamente significativa ($p=0,124$)

A participação de eventos científicos não resultou em mudanças significativas. Apesar da redução observada de 31% da frequência de não participação (RP=0,69), esta diferença não se mostrou estatisticamente significativa ($p=0,162$). A ausência de diferenças significativas também foi observada na avaliação das mudanças ocorridas para as prevalências de participação eventual e frequente.

As produções geradas relatadas por nove (10,46%) egressos dizem respeito a treinamento interno, trabalho em eventos e congressos, publicações e palestras.

Sobre o grau de segurança que os egressos sentiam com as competências adquiridas ao concluir o curso, embora 52% demonstraram ter obtido segurança, 40% ainda sentiam necessidade de complementação.

CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo consistiu em avaliar a reação dos egressos dos últimos doze anos do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Hematologia e Hemoterapia do IPESP, descrever seu perfil sociodemográfico, identificar a satisfação desses egressos quanto à aprendizagem e à contribuição do curso para a sua formação e avaliar a satisfação dos egressos em relação à aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no curso para a prática profissional

Cabe destacar a relevância dos resultados para o planejamento acadêmico a partir da avaliação das manifestações de egressos. Percebeu-se que o curso os auxiliou, principalmente a entender o funcionamento dos equipamentos, facilitando a localização e a resolução de erros na produção de reagentes de Hematologia. Importa salientar que o curso proporcionou, também, mais confiança – ou seja, a participação ajudou os alunos a serem mais críticos e minuciosos quanto ao trabalho (base para o desempenho atual dos egressos) –, conseqüentemente, melhorou o atendimento e o diagnóstico do

paciente. Houve relatos de inovação por parte desses egressos: após efetuarem o curso de pós, alguns ingressaram no mestrado; outros, assumiram cargos de supervisão; em outros casos, foi possível verificar segurança maior no início da carreira docente, bem como a oportunidade de atuar em assessoria científica; além disso, foram relatadas duas promoções após a realização do curso.

No entanto, houve identificação da inadequação de alguns aspectos, dentre os quais foram destacados: a visita técnica, a elaboração do trabalho de conclusão de curso, baixo número de produções científicas geradas após a conclusão do curso, baixo número de participação em congressos e eventos científicos e redução de aulas práticas de Hematologia.

De maneira geral, considera-se que os resultados foram positivos e apresentam aderência à literatura estudada e ao processo de ensino utilizado. Também foram identificados pontos em que há a necessidade de implementação de melhorias, tanto no curso quanto na instituição como um todo. Consideramos que estes resultados contribuem para identificar quesitos que podem ser mais bem qualificados a partir da implementação de propostas que venham a compor um plano de ação na instituição IPESP.

Dentre as limitações apresentadas pelos resultados desta pesquisa, apontamos o fato deste estudo ter avaliado somente a visão dos egressos. Não foi considerado nenhum estudo que avaliasse simultaneamente as reações da formação sob o olhar dos demais participantes da formação, do empregador ou da equipe de trabalho. Não dispúnhamos de dados relativos a estudos anteriores com os egressos da instituição, para que fosse possível estabelecer uma comparação e avaliar as reações.

Dentre as dificuldades encontradas para realizar esta pesquisa está o retorno dos questionários, menor do que o esperado, em razão da falta de tempo causada pela pandemia de Covid-19, que modificou radicalmente a rotina das pessoas, ou ainda ao distanciamento que pode ter ocorrido por causa do longo tempo de formação. O acesso ao banco de dados e o apoio da secretaria acadêmica da Instituição permitiram a localização dos egressos, o que facilitou o contato com os egressos.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; GAMA, A.L.G.; BORGES-ANDRADE, J.E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 25-45, 2000.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J.E.; SALLORENZO, L.H.; GAMA, A.L.G.; MORANDINE, D. Projeto instrucional, aprendizagem, satisfação com o treinamento e autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Psicologia Organizacional Trabalho*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 129-161, 2001.

APRILE, M.R.; BARONE, R.E.M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista Ambiente Educação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 39-55, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/534/505>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BASTOS, L.F.L; CIAMPONE, M.H.T; MIRA, V.L. Avaliação de suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho dos enfermeiros. Revista Latino-Americana de Enfermagem, [s. l], v. 6, n. 21, p. 1274-1281, 2013.

BATISTA, C.B. Movimentos de reorientação da formação em saúde e as iniciativas ministeriais para as universidades. Barbaroi, [s. l], v. 38, p. 97-125, 2013.

BROCCO, A.K. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, v. 248, n. 98, p. 94-109, 2017.

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

JUNQUEIRA, P.C.; ROSENBLIT, J.; HAMERSHLAK, N. História da hemoterapia no Brasil. Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia, São Paulo, v. 3, n. 27, p. 201-207, 2005.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em 21 jan. 2021.

THACHIL, J.; CUSHMAN, M.; SRIVASTAVA, A. A proposal for staging COVID-19 coagulopathy. Res Pract Thromb Haemost, [s. l], v. 5, n. 4, p. 731-736, 2020.

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>

A

Acessibilidade 25, 179

Adultos 7, 8, 34, 35, 36, 100, 101, 102, 103, 121, 142

Ambiental 55, 210

Análise 11, 25, 28, 33, 34, 37, 43, 46, 49, 51, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 104, 105, 108, 114, 121, 124, 125, 133, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 157, 158, 159, 162, 181, 186, 191, 200, 201, 206, 207, 208

Aprendizagem 2, 3, 6, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 44, 62, 74, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 112, 113, 121, 123, 126, 127, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 210

Atividades 4, 6, 7, 18, 21, 22, 23, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 48, 79, 80, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 133, 165, 170, 172, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 192, 200, 203, 204, 205

Aula 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 111, 113, 121, 122, 123, 135, 136, 137, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 171, 182, 185, 186, 187, 189, 191, 193

Avaliação 21, 87, 113, 127, 154, 168, 192, 194, 197, 198, 199, 200, 204, 207, 208, 209

B

Brasil 15, 31, 62, 74, 78, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 105, 109, 111, 112, 113, 121, 122, 123, 128, 138, 140, 142, 143, 145, 162, 163, 164, 167, 173, 174, 179, 182, 183, 192, 195, 196, 201, 209

C

Cidadania 3, 4, 5, 7, 8, 39, 49, 86, 93, 126, 127, 142, 164

Ciência 6, 31, 33, 36, 39, 75, 84, 91, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 121, 122, 123, 125, 147, 148, 149, 169, 192

Covid-19 12, 17, 19, 22, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 107, 109, 110, 111, 121, 122, 123, 196, 197, 205, 208, 209

Crianças 7, 8, 102, 111, 134, 142, 176, 177, 178, 181

Cultura 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 33, 57, 58, 59, 98, 109, 111, 123, 131, 143, 154, 168, 171, 189

Cultural 1, 2, 3, 6, 7, 8, 59, 91, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 111, 128, 131, 138, 163

D

Desenvolvimento 2, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 27, 28, 31, 32, 34, 41, 43, 51, 76, 84, 88, 90, 93, 94, 95, 99, 103, 104, 113, 114, 117, 125, 126, 134, 138, 142, 152, 153, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 193, 197, 210

Docente 1, 11, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 37, 74, 98, 99, 102, 106, 113, 122, 137, 149, 155, 156, 158, 160, 164, 166, 168, 170, 171, 174, 175, 180, 181, 183, 192, 208

E

Educação 1, 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 51, 62, 80, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 208, 209, 210

Educação básica 32, 34, 41, 103, 121, 122, 124, 126, 127, 134, 165, 167, 179, 182, 192

Educacional 1, 2, 3, 5, 7, 9, 14, 17, 18, 22, 31, 41, 45, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 111, 112, 113, 121, 122, 123, 127, 134, 139, 140, 141, 143, 144, 148, 156, 157, 161, 163, 164, 167, 176, 177, 179, 183, 184, 185, 189

Ensino 2, 1, 2, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 51, 84, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 163, 164, 166, 167, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 195, 196, 197, 208, 209, 210

Ensino remoto 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120, 121

Escola 5, 14, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 75, 93, 102, 109, 110, 121, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 150, 157, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 179, 180, 182, 184, 185, 187, 188, 190

Estudantes 18, 19, 26, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 51, 87, 102, 103, 106, 107, 112, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 184, 185, 187, 188, 191, 192

F

Família 4, 8, 18, 35, 36, 37, 44, 107, 118, 120, 134, 137, 142, 179, 180

Federal 1, 31, 34, 35, 49, 62, 77, 92, 96, 106, 108, 109, 110, 111, 121, 122, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 166, 183, 210

Formação 1, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 76, 78, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 134, 135, 136, 139, 143, 144, 146, 150, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 206, 207, 208, 209

G

Gestão 1, 2, 3, 5, 7, 9, 31, 40, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 95, 108, 123, 137, 138, 163, 183, 200

H

Humano 1, 2, 3, 5, 7, 8, 12, 14, 17, 19, 32, 38, 41, 46, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 104, 173, 183

I

Identidade 4, 7, 43, 93, 103, 104, 133, 188

Inclusão 7, 20, 31, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 208

Indígenas 143

Infantil 7, 55, 124, 133, 178, 210

J

Jovens 7, 8, 34, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 85, 110, 111, 121, 142, 164, 185, 186

L

Leitura 2, 32, 43, 89, 126, 127, 132, 141, 153, 164, 165, 185, 188, 192, 194, 200, 206, 207

Liberdade 37, 126, 127, 142

Licenciatura 166, 168, 176, 183

Língua 32, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 184, 185, 192, 206

M

Metodologia 3, 6, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 22, 30, 32, 33, 34, 36, 43, 48, 74, 75,

84, 114, 120, 121, 125, 132, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 176, 185, 186, 188, 189, 197, 199

N

Narrativas 165, 166, 168

Necessidade 6, 22, 47, 48, 51, 95, 108, 112, 115, 125, 136, 140, 144, 147, 148, 155, 157, 159, 168, 169, 172, 177, 179, 182, 185, 186, 188, 195, 196, 199, 204, 205, 207, 208

P

Pedagogia 1, 9, 31, 32, 39, 122, 138, 156, 157, 159, 164, 166, 168, 183, 192, 210

Período 11, 13, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 62, 74, 77, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 109, 110, 113, 115, 124, 133, 134, 143, 166, 172, 178, 194, 199

Possibilidade 6, 15, 20, 42, 45, 108, 111, 118

Práticas 5, 16, 30, 31, 32, 39, 41, 76, 82, 93, 101, 113, 131, 142, 149, 152, 155, 162, 164, 166, 167, 168, 177, 180, 182, 183, 186, 187, 192, 206, 208, 210

Problemas 3, 5, 11, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 37, 45, 56, 57, 76, 80, 94, 98, 102, 112, 152, 153, 154, 157, 160, 162, 167, 178, 180, 199, 206

Professores 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 99, 102, 104, 105, 107, 108, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 146, 147, 150, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 180, 181, 182, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 201

Profissional 3, 4, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 19, 20, 28, 31, 32, 41, 45, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 103, 109, 110, 111, 112, 121, 122, 123, 124, 129, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 144, 154, 155, 156, 159, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 180, 181, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 207

R

Remotas 11, 13, 18, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 30, 34, 37

S

Sociedade 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 32, 39, 46, 47, 51, 96, 98, 99, 101, 102, 109, 111, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 142, 150, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 186, 189, 191, 198

T

Tecnologias 11, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 51, 99, 105, 112,

113, 122, 123, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

Tecnológica 21, 30, 31, 109, 110, 121, 122, 139, 144, 147, 156, 161, 163, 180, 185, 187, 191

Trabalho 1, 3, 5, 7, 8, 12, 17, 19, 20, 24, 25, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 74, 76, 78, 80, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 98, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 113, 114, 118, 119, 120, 122, 126, 127, 128, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 153, 154, 155, 156, 160, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos

 **Atena**
Editora
Ano 2023

3

www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Políticas educacionais e
o saber e o fazer educativos