

REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Joselma Silva
Antônio Lopes Ferreira Vinhas
Ranyelle Lopes Barros
Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
(Organizadores)

Joselma Silva
Antônio Lopes Ferreira Vinhas
Ranyelle Lopes Barros
Rebeca Freitas Ivanicska
Bruna Beatriz da Rocha
(Organizadores)

REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração e capa: Schreiben

Imagen da capa: Freepik

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, bem como das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- R332 Reflexões, desafios e possibilidades na educação contemporânea. / Organizadores: Joselma Silva, Antônio Lopes Ferreira Vinhas, Ranyelle Lopes Barros, Rebeca Freitas Ivanicska, Bruna Beatriz da Rocha. – Itapiranga : Schreiben, 2021.
273 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-89963-01-1
DOI: 10.29327/540435
1. Educação. 2. Ensino a distância. 3. Covid-19 – pandemia. 4. Professores – formação. I. Título. II. Silva, Joselma. III. Vinhas, Antônio Lopes Ferreira. IV. Barros, Ranyelle Lopes. V. Ivanicska, Rebeca Freitas. VI. Rocha, Beatriz da.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Joselma Silva</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Ranyelle Lopes Barros</i>	
A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELEMENTOS EVOLUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	20
<i>Joselma Silva</i>	
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATICA: DESAFIOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UM CENÁRIO DE PANDEMIA.....	34
<i>Déborah Oliveira Silva</i>	
<i>Joselma Silva</i>	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	47
<i>Sabrina Maria da Silva</i>	
<i>Bruna Maria Nascimento</i>	
<i>Joselma Silva</i>	
PROFESSOR DE CRIANÇA (NÃO) PODE: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA EM ESCOLAS DE PORTO SEGURO BAHIA.....	62
<i>Pablo Rodrigo dos Santos Silva</i>	
<i>Florisbete de Jesus Silva</i>	

UM PANORAMA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO DE CLASSE: INSTRUMENTO DE TRASFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU ESPAÇO DE JULGAMENTO DOS ALUNOS?.....	79
<i>Alessandra Junia Avelino</i>	
<i>Daniella Lima de Sousa</i>	
DILEMAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS.....	88
<i>Jessica Blenda de Castro Souza da Silva</i>	
<i>Rogerio Mendes Lima</i>	
O OLHAR TRANDISCIPLINAR COMPLEXO E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	101
<i>Joyce Carla Alves de Carvalho</i>	
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	117
<i>Keila Montes Pereira Rodrigues</i>	
<i>Kátia Batista Martins</i>	
EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS: A MULTIDISCIPLINARIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	131
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE ARQUITETURA E URBANISMO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO SEU CURSO.....	141
<i>Samantha Balleste</i>	
<i>Bianca Herreira Capilheira</i>	
HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	157
<i>Denise de Matos Manoel Souza</i>	
<i>Heloisa Bruna Grubits</i>	
OS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR:	

REVISÃO DE LITERATURA.....	173
<i>Arlete Vilela de Faria</i>	
<i>Gabriel Gonçalves Ribeiro Silva</i>	
<i>Ronei Ximenes Martins</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DE MEDIDAS ADOTADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.....	191
<i>Aline Sousa Araújo</i>	
<i>Jaqueleine Sousa Araújo</i>	
<i>Pedro Otávio Martins da Silva</i>	
A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.....	203
<i>Francine de Paulo Martins Lima</i>	
<i>Bruna Maria Nascimento</i>	
<i>Lorraine Neves dos Santos</i>	
<i>Raquel Aparecida Silva Costa</i>	
<i>Sabrina Maria da Silva</i>	
<i>Thaynara de Carvalho Pereira</i>	
ESTOU CONECTADO, E AGORA? A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	214
<i>Maria Luiza da Costa Julio</i>	
<i>Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS.....	229
<i>Bruna Vitória de Carvalho</i>	
<i>Caroline Mariane Ferreira Almeida</i>	
<i>Gabriela Cristina Vieira</i>	
<i>Inayê Gabriela Silva Melo</i>	
<i>Cristina Hill Fávero</i>	

MEDIAÇÃO, COMPETÊNCIAS E O LUGAR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	244
<i>Cintia Regina Bonalume</i>	
“APROVEITA A OPORTUNIDADE DE TREINARES COM UM DEUS!”: SLOTERDIJK E O EXERCÍCIO [ÜBUNG].....	254
<i>Geraldo Barbosa Neto</i>	
<i>Bráulio Marques Rodrigues</i>	
POSFÁCIO.....	269
<i>Antonio Lopes Ferreira Vinhas</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	270

APRESENTAÇÃO

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

PAULO FREIRE¹

A construção de saberes é dinâmica e significativa quando é compartilhada entre os indivíduos de forma interativa. Posto isto, Freire proclama que a educação acontece quando os sujeitos participantes da interlocução buscam, juntos, diferentes formas de ensinar e aprender.

Partindo deste contexto, apresento a obra “Reflexões, desafios e possibilidades na educação contemporânea”, que é fruto de riquíssimas discussões e análises realizadas no âmbito educacional. Nela, os autores versaram sobre aspectos teóricos e práticos de questões presentes nos diferentes contextos educacionais, com foco nas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos na área da educação.

Cada capítulo revela o empenho de cada autor em trazer à luz reflexões acerca de situações desafiadoras presentes nos processos de ensino e aprendizagem, bem como apontar caminhos que proporcionem novas possibilidades de enriquecimento do fazer docente, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade da educação. Neste sentido, a conceção de Freire ocupa o seu lugar, ao reunir a escrita de vários autores de diferentes locais e diversas realidades, de modo a compor uma obra que retrata a interlocução entre os sujeitos.

Sendo assim, tenho a imensa satisfação de convidar-lhe à leitura desta obra, cujas abordagens remetem, em tempos contemporâneos, à reflexões instigantes e inovações profissionais, imprescindíveis para uma educação que mobiliza os indivíduos à criticidade. Considero que as

¹ FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosica Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

reflexões aqui apresentadas motivarão e inspirarão os leitores a buscarem outros textos, dando seguimento aos seus estudos e às suas pesquisas.

Agradeço a todos os pesquisadores participantes desta obra.

Espero que este trabalho coletivo forneça subsídios aos profissionais da educação, tão desejosos de ampliação em seu repertório de aprendizagem. Além disso, que seja propagado, afim de que outras publicações sejam organizadas de modo a ampliar as reflexões acerca da temática aqui apontada.

Joselma Silva

PREFÁCIO

Fazer o prefácio dessa obra, certamente, é um misto de sentimentos, alegria, surpresa e incerteza, sim, afinal, envolve responsabilidade e compromisso, uma vez que, posso te instigar a criar uma curiosidade em continuar ou não! Mas, por favor, continue.

Vivenciamos (e ainda estamos) momentos difíceis nesses últimos anos, na qual, exigiu uma reestruturação no campo educacional, por parte dos professores, instituições de ensino, estudantes, e nas formas de ensinar, em que, não tivemos tempo para planejar e se preparar.

As coisas aconteceram de forma acelerada, sem permitirmos pensarmos, e obriga-nos a agir, mesmo que de forma errônea. Em alguns momentos indagamos a nós mesmos, e agora? O que fazer? Para onde ir?

Aos poucos e em passos lentos estamos desacelerando, mas o processo que foi construído, permanecerá e consequentemente surge a necessidade de estabelecer discussões para registrar essas experiências e nortear para os novos desafios.

Particularmente, comparo a educação semelhante a um oceano, com inúmeros segredos, mas apenas serão descobertos se for a procura, para isso, é imprescindível nadar, nadar e nadar, caso contrário, só conheceremos as margens que nos conduzem a qualquer direção. Na prática e vivências nas salas de aula não é diferente, é preciso se aprofundar, mergulhar, até inundar-se por completo, isto é, conhecimento é poder, e por que não buscá-lo?

Para te ajudar a inundar-se trouxemos uma obra de leitura simples e de fácil entendimento, na qual, direcionará para novos conhecimentos a partir de discussões a respeito da educação contemporânea, seus desafios e possibilidades, com o intuito de estabelecer pontes para novos aprendizados que certamente surgirão e a partir desses saberes, você, leitor, poderá abranger novas experiências que serão consideradas aplicáveis dentro do contexto que você está imerso. Mesmo que esse tema também te deixe com um misto de sentimento, te desafio a continuar!

Existe um oceano a sua espera.
Desejo uma ótima leitura e a todos!

Ranyelle Lopes Barros

A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Bruna Beatriz da Rocha¹

Rebeca Freitas Ivanicska²

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz em seu contexto experiências, histórias e vivências únicas de estudantes que buscam na escola possibilidades de aprendizagem e mudanças, que podem ser oportunizadas por meio do conhecimento.

O autor Alves (2020), evidencia que o Novo Coronavírus (COVID-19) afetou a saúde pública de maneira brusca, tirando vidas de diferentes grupos de idades e, as medidas de distanciamento e isolamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) tensionaram a economia, refletindo na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles a educação.

O mesmo autor, apresenta dificuldades encontradas na área educacional no Brasil nesse período. Para ele, ainda há uma ausência de computadores e de meios digitais para boa parte da população brasileira, além disso, destaca a falta de experiência com a interface das plataformas, que vêm ocupando espaço para a transmissão de conhecimentos com o denominado ensino remoto.

¹ Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduanda em Didática e Trabalho Docente, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-Campus São João del-Rei. Possui graduação no curso de Licenciatura em Educação Física, pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais-Campus Barbacena. Professora na rede privada de ensino. bruuna_rocha1@hotmail.com.

² Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. rebeca_015@hotmail.com.

Sabe-se que as unidades educacionais voltadas para a EJA devem proporcionar ao estudante jovem e adulto autonomia, tendo em vista a aprendizagem e levando em consideração a vivência histórica desse sujeito. Portanto, o intuito desta pesquisa é direcionar um olhar para os estudantes e também para os professores, compreendendo os desafios que estes estão enfrentando para lidar com o ensino remoto e identificando como está sendo a consolidação do conhecimento e das práticas educativas em um período marcado por incertezas devido à pandemia do Novo Coronavírus.

Assim, este trabalho pode contribuir para o meio acadêmico e para a sociedade, em especial para os sujeitos do EJA, pois os dados e informações buscarão o enfoque na educação sem deixar de lado aspectos políticos, sociais e culturais. Ademais, destaca-se a importância da produção sobre a Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo central a concretização do conhecimento e a criação de possibilidades para os alunos expandirem novos horizontes e terem novas oportunidades.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que oferece às pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada a oportunidade de estudar. Esse modelo de educação pode mudar a vida de um indivíduo, permitindo-lhe reescrever sua história com novas possibilidades por meio do conhecimento (LOPES, 2005).

Em consonância com tal ideia, a autora Andrade (2004), afirma a necessidade de propostas e concepções que compreendam quem são esses sujeitos, reforçando que os processos pedagógicos deverão ser elaborados e desenvolvidos suprindo as necessidades e desejos, visando um comprometimento com a formação humana desses alunos.

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de

programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem (ANDRADE, 2004, p. 1).

A educação no contexto atual, devido à pandemia do Novo Coronavírus, passou e continua passando por mudanças que têm afetado o processo de ensino e aprendizagem, inserindo no sistema educacional a utilização de novas metodologias de trabalho que não eram utilizadas por muitos educadores em seus ambientes de ensino (MARQUES, 2020). Essa inserção de recursos digitais se deu mais intensamente após a pandemia que, como já foi mostrado, afetou diversos setores, principalmente a educação.

Medidas de prevenção tiveram que ser tomadas, entre elas encontra-se o distanciamento social, que se tornou elemento básico para diminuir a transmissão da COVID-19. A partir disso, as instituições de ensino se encontraram com a necessidade de suspender as aulas presenciais, e um número significativo dessas instituições deu continuidade na educação por meio do ensino remoto ou não presencial (MARTINS; ALMEIDA, 2020). “O contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstância de crise” (HODGES et al, 2020, p.6).

Esta terrível pandemia, além de causar muita dor e muitas perdas, serviu para mostrar, também, que essa nova realidade acentuou, ainda mais, as desigualdades no Brasil como um todo, devido ao fato de os jovens das periferias, das cidades aonde não chegam sinal de internet ou de televisão de forma adequada, estarem privados do direito à aprendizagem e ao conhecimento (OLIVEIRA; LISBÔA; SANTIAGO, 2020, p23).

Refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos no período de pandemia, nota-se que essa modalidade de ensino é uma das mais vulneráveis pela interrupção das atividades escolares. Os alunos do EJA já possuem um histórico marcado por exclusões educacionais, além de ter marcas também de negligências governamentais, que com a pandemia se mostram ainda mais graves, sendo, portanto, os sistemas de ensino um grande desafio (JÚNIOR et al, 2020).

Ainda de acordo com Junior et al (2020), o EJA possui um conjunto de elementos que não podem ser deixados de lado, como o desemprego, os empregos informais e as condições de subemprego, além disso, a pouca escolarização, as desigualdades sociais e educacionais, o acesso às tecnologias, que é restrito para muitos alunos, se agravaram ainda mais com a pandemia do Novo Coronavírus.

As implicações nas mudanças na educação exigem um domínio de novos recursos digitais para o exercício da cidadania, bem como impõem ao estado o dever de implantação e garantia aos alunos da EJA, formas contemporâneas de leitura do mundo, não podendo reservar-se apenas a oferta do ensino propedêutico (CIPRIANO E RIBEIRO, 2020). Estes autores afirmam que “a falta de políticas públicas que garantam internet, a falta de instrumentalização das escolas de tecnologias modernas e de capacitação dos professores são entraves a tal processo de inclusão das novas tecnologias” (CIPRIANO E RIBEIRO, 2020, p. 3).

Portanto, com a pandemia da COVID-19, a Educação de jovens e adultos se depara com novos desafios que delimitam ainda mais os direitos desses estudantes, o que impede que esse modelo educacional cumpra com suas finalidades políticas, éticas, estéticas e sobretudo crítica.

O parecer CNE N.º 05/2020, não consta elaborações metodológicas nem possibilidades para a execução e desenvolvimento do trabalho pedagógico na EJA, diferente do que ocorre em outras modalidades durante o período em que a pandemia se encontra ativa. Destaca-se também que não é citado explicitamente o ensino remoto como alternativa ao ensino presencial. A diretriz reforça apenas a importância de se analisar a legislação da área - Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Resolução CNE/CEB nº 3/2010 -. A falta de uma orientação reafirma a vulnerabilidade dessa área da educação, pois há sujeitos que não possuem meios para acessar à internet ou as devidas habilidades com as tecnologias digitais, além de se depararem com o desemprego causado pela retração econômica (JÚNIOR et al., 2020).

É nesse sentido que se torna fundamental uma educação de qualidade para o público da EJA, pois para eles não há muitas alternativas. Estão de passagem, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja

pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes (JUNQUEIRA, 2017, p. 19).

Por fim, Júnior et al. (2020) aponta que é importante compreender as necessidades dos estudantes do EJA que buscam novos caminhos para a aprendizagem por meio do conhecimento. A Educação de Jovens e Adultos não pode ficar de fora da nova realidade empregue por diretrizes. Pensar em novas práticas educativas inclui refletir como está sendo desenvolvido o atual processo de ensino e aprendizagem, trazendo como algo primordial o reconhecimento de distintas idades, culturas e também distintas condições sociais dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática dessa pesquisa se situa em compreender as dificuldades em tempos de pandemia que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e os professores enfrentam. Concorda-se com Nascimento (2013, p. 21), quando relata que “muito importante que o professor conheça a realidade de seus alunos, seu cotidiano, suas vivências, que servirão de conteúdos a serem trabalhados. A prática da ação-reflexão-ação permite ao professor lançar estratégias para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem”.

Para Freire (1999), os saberes necessários a prática educativa inclui a disponibilidade curiosa à vida, os desafios que ela inclui e aponta que não há razão para se envergonhar por desconhecer algo. Além disso, o mesmo autor Freire (1978), afirma que é preciso reconhecer inclusive, que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

O adulto que assume o papel de estudar e também trabalhar é um ser social que traz experiências de vida e conhecimentos acumulados. Esse indivíduo é um ser integral, pois suas dimensões físicas, emocionais, políticas, cognitivas, sociais interagem no processo de construção do conhecimento.

Além de refletir sobre o sujeito do EJA e as práticas educativas voltadas para essa modalidade, é necessário se obter políticas públicas que confirmam a materialidade da alfabetização desses alunos, o que implica

também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação. Sendo assim é importante expandir o financiamento destinado à EJA e reverter à situação de despreparo e desvalorização.

Fala-se muito que essa é a era da inclusão, entretanto, os alunos da EJA, precisam ser incluídos na alfabetização, bem como, no mundo, um mundo em constante mudança. Os mesmos jovens e adultos que precisam da leitura e da escrita para se colocarem no mercado de trabalho, também precisam dessa alfabetização tecnológica para que possam participar e acompanhar esse constante avanço por que vive a nossa sociedade (PACHECO et al, 2011, p. 1165).

Adentrando o acesso às tecnologias da comunicação e informação para os estudantes, devido à pandemia do Novo Coronavírus, as escolas se fecharam buscando evitar a aglomeração, os educadores e os alunos estão sendo estimulados a dar continuidade ao ensino em suas casas. Em alguns casos, não há um preparo e nem formações existem, apenas a imposição do uso de tecnologias digitais para a educação, sem a devida orientação ou formação para os docentes e os alunos. Outra questão importante é em relação ao ensino remoto e a desigualdade social que pode impedir o acesso do aluno a equipamentos e provedores de internet adequados, o que dificulta que alguns estudantes realizem o acompanhamento das atividades escolares.

Por fim, mesmo não tendo respostas referentes ao fim concreto da pandemia, o direito à Educação de Jovens e Adultos não está suspenso, sendo assim, nenhum aluno de EJA deve ficar excluído, pelo contrário, deve-se trabalhar para que se obtenha práticas educativas que façam sentido para esses jovens. É válido ressaltar que algumas tarefas e atividades remotas possam ser inviáveis dadas as condições do aluno, por isso, ressalta-se a necessidade de mediação e interação permanente com esses estudantes. Assim, é importante garantir o acesso dos sujeitos a EJA com condições escolares objetivas (sinais de telecomunicação, televisão, rádio, notebook, telefones, internet); o estado também deve ter um papel ativo trazendo inclusão de políticas públicas, afinal, trata-se de uma população, em sua maioria, em contexto de vulnerabilidade social e, a pandemia tende a acarretar desemprego, precarização do trabalho, medo,

insegurança, incerteza e falta de proteção desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. **TV Escola**, Salto para o Futuro. *Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, v. 20, 2004.
- CIPRIANO, Aline Carla de Sousa Leite; RIBEIRO, Francisco Adelton. O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos: uma proposta emancipadora. **EJA em Debate**, v. 9, n. 15, 2020.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- FÁVERO, Osmar. EJA-Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Artigos de Pedagogia**, v. 31. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/eja-materiais-didaticos-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos/7472>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/instituto Paulo Freire, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.
- HODGES, Charles et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola**, Professor, Educação e Tecnologia , v. 2, 2020.
- JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sílvana Socorro Duarte. *Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19*. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.
- JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha et al. Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de covid-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos. **Revista Encantar- Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/>

<index.php/encantar/article/view/9357>. Acesso em: 21 de fev. de 2021.

JUNQUEIRA, Sabrina Kelen. Possibilidades e desafios para o desenvolvimento da educação para jovens e adultos no município de Lavras, Minas Gerais. Monografia. Universidade Federal de Lavras. 2017.

LEAL, Paulo SOUZA. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead)veio para ficar! **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou merautopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MARQUES, Ronaldo. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagemno contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 31- 46, 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textualdiscursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. Educação de jovens e adultos EJA, na visão de PauloFreire. **Monografia**. Paranavaí-Paraná. 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; DOS SANTOS LISBÔA, Eliene Soares; SANTIAGO, Nilza Bernardes. PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E SEUS IMPACTOS NAÁREA EDUCACIONAL. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

PACHECO Jacira Quadros; SANTOS, Larissa Pereira; SANTOS, Leslie Assunção dos; SILVA, Neide Rodrigues Santos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CURRÍCULO E RECURSOS TECNOLÓGICOS DE ENSINO. IXCOLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO. 2011.

SANCEVERINO, A.; BERGER, Daniel Godinho; LAFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira; GOLÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da covid -19. Forum de educação de Jovens e adultosde Santa Catarina, 2020.

SANTIAGO, Nilza Bernardes. Pandemia do Coronavírus e seus impactos na áreaeducacional. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

SILVA, Renata Borges Leal da; JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto. Inclusão digital na educaçãoe de jovens e adultos (EJA): pensando a formação

de pessoas da terceira idade. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 24-40, 2020.

LEAL, Paulo SOUZA. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar! **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 41-43, 2020.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou merautopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MARQUES, Ronualdo. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 31- 46, 2020.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ELEMENTOS EVOLUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Joselma Silva¹

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²

*É exactamente esse o lugar geométrico onde situo os professores como profissionais de ensino num futuro que se deseja próximo: no lugar onde se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por acção especializada deste agente tornado profissional...
(ROLDÃO, 2005, p. 124)*

1 Abrindo o diálogo

Iniciamos o diálogo com destaque ao contexto mencionado na epígrafe, centralizado a partir do “ser professor”, ou seja, o agente que se torna profissional quando encontra e entende sua posição, “a passagem mediadora entre saberes e aprendentes”. Entendemos que existem muitos elementos a favor da formação inicial e continuada do professor, no entanto, buscamos neste capítulo nos atentar para o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente, os quais garantem uma carreira percorrida entre processos de ensino, de modo que as ações pedagógicas desenvolvidas proporcionem aprendizagens e consolide saberes aos

¹ Mestra em Educação (UFLA/MG). Professora da Rede Municipal de Lavras. Integrante do Programa Residência Pedagógica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). E-mail: joselma.jc@hotmail.com.

² Doutora em Educação (UNICAMP/SP). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). E-mail: ilsa.goulart@ufla.br.

alunos e aos docentes.

Neste sentido, a profissão docente não é estática, inerte, pelo contrário, constitui-se a partir da apropriação e mobilização de saberes de si, do outro e do mundo, envolvendo conhecimentos adquiridos tanto por meio de discussões, estudos ou conceitos teóricos, quanto por experiências pragmáticas, pois é a partir desta contínua troca entre os sujeitos que o docente evolui profissionalmente e alcança com êxito as necessidades dos alunos, contribuindo assim para uma educação mediadora.

Para melhor apresentação da reflexão proposta, dividimos o diálogo em dois tópicos. No primeiro tópico, discutimos sobre o desenvolvimento profissional, relatando alguns conceitos, demonstrando de que forma pode ocorrer tal desenvolvimento, bem como os meios importantes para que cada professor possa vivenciá-lo com eficiência e qualidade. Para explanar esta questão, fundamentamos em alguns autores, dentre eles citamos Garcia (2009a, 2009b); Gatti et al. (2019) e Növoa (2007).

No segundo tópico tratamos da profissionalidade docente, a qual é discutida com abordagens próximas a partir de diferentes autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos: Menslin e Hobold (2012), Rocha (2012), Roldão (2005), Shulman (2015), Tardif e Lessard (2005) e Zeichner (1993) que têm defendido algumas questões como: os variados espaços de aprendizagem da atividade docente; a formação reflexiva; os diversos saberes construídos ao longo do tempo individualmente e coletivamente; o encontro do professor de si mesmo, enquanto profissional. Estas questões, dentre outras, abarcam estudos destes autores e revelam que a profissionalidade docente bem alicerçada no “ser professor” faz toda a diferença positiva na sua vida profissional, na construção da aprendizagem dos alunos, na formação de professores, na qualidade do ensino, seja da Educação Básica ou da Educação Superior.

2 Desenvolvimento Profissional: conceitos, processos e particularidades

Formar professores nos dias atuais é desafiador, pois os impasses e sobressaltos, de diversas ordens, ao longo da carreira docente são múltiplos e exigem, por vezes, novos/outros pensamentos, atitudes e olhares

sobre a própria prática pedagógica e a educação. Por este motivo é que a discussão das relações entre formação docente e desenvolvimento profissional não se esgota. Para definir o desenvolvimento profissional Garcia (2009a) expõe:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional *docente* como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (GARCIA, 2009a, p.10).

Para o autor a formação profissional está ligada à ressignificação de formação inicial e continuada pautada nos saberes individuais e coletivos e nas trocas de aprendizagens. Tal formação deve orientar-se por um processo singular do “saber fazer”. Não basta ter contato com as informações sobre competências do exercício da profissão, mas é preciso uma construção de procedimentos e atitudes, as quais são necessárias durante toda a carreira docente.

Para Gatti *et al.* (2019, p. 183) pode-se definir o desenvolvimento profissional docente como “[...] um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que, integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para aquisição dos conhecimentos profissionais da docência”.

Garcia (2009b, p. 10) reforça que “o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor”.

Nessa discussão, desenvolver-se profissionalmente está relacionado à ideia de renovação e inovação e, neste sentido, a pesquisa e a educação apresentam algumas semelhanças: ambas valorizam o conhecimento, a reconstrução do sujeito, as investigações, aliam teoria à prática, não colocam-se como objeto, desaprovam modelos prontos, apoiam espaços de liberdade de expressão (DEMO, 2011a, p. 10). Logo, na concepção de Demo (2011a, p. 11) “Pesquisar e estudar são processos coincidentes”.

O autor ainda reforça que o desenvolvimento profissional docente

surge também com estudos e pesquisas científicas que norteiam os princípios educativos, evitando assim os modelos imitadores em que, muitas vezes, nós reproduzimos em nossa profissão. Contudo, segundo o autor, ao invés de imitações ou reprodução de ações, de atividades, de comportamentos, deveríamos buscar a nossa própria elaboração, criação, originalidade, a partir das nossas inquietações e inspirações, procurando estabelecer práticas inovadoras que dialogam com as teorias. (DEMO, 2011b, p. 10).

Em consonância a este contexto, Garcia (2009a, 2009b) e Gatti (2019) demonstram em suas afirmativas que o desenvolvimento profissional promove crescimento e renovação, agregados às experiências e oportunidades ao longo da carreira. O resultado deste desenvolvimento terá um alcance qualificável na educação quando o professor buscar um profissionalismo progressivo, ou seja, estudando, aperfeiçoando e pesquisando; enquanto as políticas públicas de formação de professores direcionarem-se ao avanço da qualidade da Educação Básica.

Nessa direção, podemos questionar: como se dá o processo de desenvolvimento profissional docente? Para responder a essa questão, entendemos que este desenvolvimento é entrelaçado com a qualificação da função docente, seguido, posteriormente de uma formação permanente. Nóvoa (2007) escreve alguns pontos que merecem destaque para fundamentar como ocorre tal processo. O autor propõe quatro evoluções de ideias pré-existentes.

A primeira refere-se ao autoconhecimento do professor como pessoa desenvolvendo a sua reflexão ética. A segunda evolução diz respeito à análise coletiva das práticas, o que não se restringe à valorização da experiência e da reflexão destas práticas, mas a uma reflexão ponderada. A terceira transformação relaciona-se com os ambientes de formação. Nesse sentido, NÓVOA (2007, p. 204) argumenta que é necessário o avanço de “organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência e movimentos pedagógicos concebidos como espaços de formação”. A quarta evolução associa-se à ideia de um movimento de pesquisas compartilhadas entre professores. Partindo deste contexto, NÓVOA (2007, p. 204) afirma a importância do “reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de

escrita partilhadas pelos professores”.

Em síntese, o autoconhecimento como pessoa, a reflexão das práticas, as disponibilidades de espaços formativos e a interação entre universidade e escola são requisitos constituintes para um desenvolvimento da profissão docente, envolvendo a formação permanente e a formação inicial, a fim de garantir a melhoria de competências profissionais dos professores.

Demo (2011a, p. 80) também traz características particulares a respeito do desenvolvimento de um profissional, as quais enumera como: (1) Pesquisa, que está relacionada ao interesse de cada um, manter-se informado em novidades e oportunidades de inovação; (2) Atualização, que se refere à participação em cursos e eventos que ofereçam capacitação; (3) Retorno à Universidade, que está relacionado com a reconstrução de suas bases profissionais; (4) Autoavaliação, que remete ao processo necessário para quem trabalha na educação; (5) Avaliação, que diz respeito a uma intervenção com o objetivo de uma qualificação, tendo um entendimento amplo do processo onde todos os pares são envolvidos; (6) Qualidade, aspecto que torna-se visível e efetivo quando o trabalho é realizado com participação e discussão em grupo; (7) Trabalho de equipe, remete a uma ótica crítica, reconstrutiva, multidisciplinar, sem desfazer o trabalho individual o qual também é importante; (8) Teorização das práticas, que trata do repensar sobre as mesmas e voltar-se às teorias, ou seja, desenvolver o movimento ação-reflexão-ação.

Consideramos também que os saberes docentes são fatores colaborativos para o desenvolvimento profissional. Explorando esta afirmativa, Tardif (2002, p. 58) ressalta que: “[...] os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Segundo o autor, estes saberes interferem na atuação do professor que já se encontra em exercício e na atuação do futuro professor que caminha na profissão docente. Desse modo, Tardif (2002, p. 61) defende o valor destes saberes dizendo que são “[...] plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimento e

manifestações do saber-fazer e do saber-ser” e ainda acrescenta “[...] os diversos saberes... provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 64).

Assim sendo, o desenvolvimento docente se dá também com os conhecimentos sociais provenientes da família, dos amigos, de comunidades e de outros grupos sociais; da história pessoal, cultura, crenças e valores; da trajetória escolar; da formação profissional em instituições superiores; de participação em programas e outros cursos e da experiência da prática educativa.

A partir da interação entre diferentes grupos sociais, segundo Tardif (2000, p. 15), os professores desenvolvem-se profissionalmente em tempos diferenciados e personalizados. Personalizados porque referem-se à busca de cada professor à sua qualificação tanto individual, quanto em parceria através de um colega, de um apoio pedagógico, de um suporte técnico. A ideia aqui evidencia um aspecto importante para o desenvolvimento profissional docente: o enriquecimento da formação em rede de professores. Diferenciados porque há formação individual ou coletiva, de acordo com a necessidade local.

Consideramos outro aspecto que pode contribuir para o desenvolvimento profissional é a utilização da tecnologia a qual produz comunicação, produtividade, agilidade, benefícios; enfim, aspectos originados do mundo digital. Este aspecto, muitas vezes, gera nas relações sociais, especialmente em alguns professores, exclusão e angústia, pelo fato de não estarem acostumados com funcionalidade de tantos dispositivos tecnológicos.

Sendo assim, Gatti (2019, p. 18) aponta que “A sociedade em rede também se manifesta na transformação da sociabilidade, pois o que se observa é que as pessoas integraram as tecnologias às suas vidas”.

Diante disto, as dimensões funcionais da sociedade estão ligadas em todo o planeta, ou seja, isto ocorre em um processo de globalização. Essas evidências revelam a necessidade de novos paradigmas cognitivos, éticos e sociais, bem como em processos educativos. Assim, não basta inserir a internet nas escolas e inserir computadores, tablets, dentre outros meios digitais existentes. Estes, por si só, não promovem mudanças sociais.

Contudo, pensando que os sistemas tecnológicos atuais estão superando os sistemas tecnológicos anteriores, é preciso analisar “para que”, “por quem” e “como” são usados no contexto educacional, visando um instrumento inovador e inclusivo.

Enfim, o desenvolvimento profissional ocorre em um caminho composto por várias fases e mudanças nas dimensões de identidade, sensibilidade e socialização e isso ocorre na incorporação de todos ao trabalho escolar: corpo docente, direção e coordenação. Tendo em vista que o objeto de trabalho docente é o aluno, exige-se do professor uma tarefa contínua, a longo prazo, pautada em revisões de seus saberes adquiridos por meio da experiência e da capacidade de reflexão das práticas.

Pensando que o desenvolvimento profissional relaciona-se à identidade docente aproximamos o contexto teórico de Gatti (2019) ao autor Garcia (2010, p. 19) o qual destaca que “As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros profissionais”. O autor também descreve que “A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido atribuído numa dada sociedade”.

Partindo dessa premissa, os formadores precisam assegurar sua garantia a uma qualificação adequada, proporcionando assim um desenvolvimento profissional para toda a classe de docentes. Da mesma forma que os alunos possuem seus direitos, os professores necessitam também adquirir seus próprios direitos de uma formação compatível com as exigências almejadas pela sociedade. Logo, o desenvolvimento profissional, sendo um processo de formação docente, é como uma “teia de aranha”, onde para se chegar ao sucesso da carreira, todos os atores são envolvidos, focados nas mesmas metas, tendo em vista o bem comum, com o objetivo de formar cidadãos competentes em várias dimensões. Com isso o emaranhado destes sujeitos fará com que haja a (re)construção de uma sociedade que valorize mais os profissionais da educação.

3 Profissionalidade Docente: algumas considerações

A mediação didática caracterizadora da docência constrói-se, reconstrói-se, refaz-se na medida em que o professor reflete sobre sua prática,

ressignificando-a com seus pares, com os estudantes, construindo e reconstruindo a sua profissionalidade docente (ROCHA, 2012).

Outro elemento que tem ganhado visibilidade, gradualmente, na docência é a profissionalidade. Primeiramente passamos a entender algumas concepções sobre este elemento. Rocha (2012, p. 6) comprehende profissionalidade “[...] como algo que não se impõe, mas que resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/ na ação docente”. Roldão (2005, p. 108) define como “[...] conjunto de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de actividades”.

Partindo dessas considerações iniciais, a profissionalidade é um processo interno, ou seja, o professor exerce sua profissão considerando seu contexto escolar e age produzindo saberes, os quais são componentes da sua prática.

Ainda se tem a visão de que para ensinar, o professor necessita somente dominar os conhecimentos específicos de sua área, bem como os conhecimentos pedagógicos. Contudo, considerando a docência como algo mais amplo, Roldão (2005) aponta sua perspectiva:

E contudo é este saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo. (ROLDÃO, 2005, p. 122).

É necessária a mediação do professor entre o saber e o ensinar, uma vez que os desafios da docência são postos diariamente. Ouvimos muitas frases, principalmente entre alunos, como estas: “O professor sabe toda a matéria, mas não consegue transmitir” ou “A professora domina o conteúdo, mas não entendo nada o que ela explica”. E semelhantemente, existem outras falas no ambiente educacional. É pela luta destas deficiências na postura e organização didática da aula que Rocha (2012, p. 8) afirma que “Saber produzir essa mediação didática é ser um profissional do ensino, para cuja atividade a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos, necessários à prática docente”.

Além dos conhecimentos científicos, pedagógicos e mediáticos que constituem a profissão docente há outros pontos consideráveis importantes, os quais Roldão (2005) descreve como descriptores de profissionalidade. São eles: a especificidade da função que se refere ao reconhecimento social da atividade docente; o saber específico da função, indispensável ao desenvolvimento da atividade, explicitado anteriormente; o poder de decisão que diz respeito ao controle e autonomia do exercício profissional; pertença a um corpo coletivo. E para esta última descrição dialogamos com Nóvoa (2009, p.3): “Os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Sendo assim, a coletividade é uma abordagem de grande relevância para o processo da profissionalidade.

Tratando-se de como ocorre a constituição da profissionalidade, Nóvoa (2007, p. 202) destaca três questões importantes para o avanço da valorização da profissão. A primeira refere-se à “substituição de uma concepção técnica do trabalho docente [...] pelas perspectivas do professor reflexivo”. A segunda consiste na “articulação entre o espaço escolar e o espaço universitário”. A terceira refere-se “à transição de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a formação inicial, para uma lógica integrada de desenvolvimento profissional”. Sintetizando esta ideia, o NÓVOA (2007) descreve que “Estas tendências permitem aproximar a questão do status, não só a partir dos critérios tradicionais (prestígio, autoridade, remuneração, mas também a partir de um novo entendimento da profissionalidade docente”.

Neste contexto, a compreensão da profissionalidade leva a uma formação reflexiva mencionada também por Zeichner (1993, p. 18) dizendo que refletir “[...] implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão [...]. Considerando a reflexão conduzida ao diálogo entre o espaço escolar e o espaço universitário, Zeichner (1993) discute que:

Reflexão significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de

conhecimentos do ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 16).

Por fim, dialogamos com Shulman (2015, p. 214) “Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolas feitas pelos professores”. Assim sendo, a base do conhecimento do professor é útil para fundamentar suas escolhas e ações, para desenvolver a sua profissionalidade.

A profissionalidade provém também de experiências. Logo, Menslin e Hobold (2012, p. 3) afirmam que a profissionalidade “É constituída com base nas diversas experiências de vida do docente, entre as quais têm peso as acadêmicas e profissionais”. As autoras ainda relatam a responsabilidade do professor formador no que tange aos aspectos de profissionalidade com a seguinte assertiva: “O professor formador tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na ação dos professores em exercício. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade” (MENSLIN; HOBOLD, 2012, p. 4).

A partir do parecer das autoras, os professores em formação observam as ações dos professores formadores, sua forma de trabalhar e desenvolvem a ação docente com base em valores, atitudes, práticas, princípios, normas vivenciadas pelos formadores. Estes, pois, tornam-se referências de bons exemplos para os formandos. Em suma, os professores formadores assumem papel de responsabilidade na formação de futuros professores, refletindo imagens, sejam elas positivas ou negativas.

Nessa mesma perspectiva, Rocha (2012, p. 3) ressalta que a profissionalidade dos professores se constitui em espaços e tempos de formação que se configuram na docência. Sendo assim, “[...] os professores universitários exercem na constituição da noção de profissionalidade dos professores em formação”.

Rocha (2012, p. 5) continua reforçando que a sala de aula éposta como local de interação entre os saberes e as incertezas, espaço de onde emerge desafios da docência. Logo, “É ali, o local em que ocorre a mediação didática, um lugar privilegiado dos processos de ensino e aprendizagem indispensáveis à formação dos que dela fazem parte: professor e aluno”. Na mesma visão de Rocha (2012), Tardif e Lessard (2005)

dialogam que estar em uma sala de aula significa:

[...] ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho *universitário* marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; fazer e refazer pessoalmente essa experiência ...apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF; LESSARD (2005, p. 277).

Na sala o professor desenvolve saberes e enriquece sua prática na relação com os alunos. Portanto, tem-se na sala de aula, nas palavras de Rocha (2012, p. 9) uma “[...] relação direta com a profissionalidade docente”.

Para concluir sintetizamos a importância da profissionalidade para professores com base em Roldão (2005, p. 110), ao enfatizar que a profissionalização é “entendida como o caminho para o estatuto de profissionalidade”. E este caminho é relevante para a “[...] formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício”.

Partindo desta base teórica, concluímos que a profissionalidade docente é uma interiorização de características da profissão que compreende os conhecimentos técnicos, experiências e saberes necessários à atividade profissional.

4 Uma reflexão final

Entendemos que o desenvolvimento profissional é importante porque diante da conjuntura educacional do magistério em nosso país, a condição de formação tornou-se cada vez mais necessária aos professores, coordenadores e gestores pedagógicos das instituições escolares. Se não houver a busca dessa formação, será difícil superar paradigmas que não condizem com o processo de ensino e aprendizagem de forma integrativa e dialógica. É preciso que ocorra uma mobilização em dois eixos: na esfera da formação inicial em busca de uma qualificação dos futuros profissionais docentes e no âmbito da comunidade educacional assumindo a importância da formação em exercício, como objeto de reflexão, a fim de assegurar a qualidade na educação.

Frente a isso, entendemos que as pessoas se constituem em seus diferentes grupos sociais com suas crenças e valores, ao longo da história.

Conforme descreve Gatti (2019, p. 19) na seguinte exposição: “Essas diferenciações levam a considerar a importância da constituição do humano-social na história e para o futuro, o que reporta à educação em abrangência ampla, como portadora de consolidação de possibilidades de construção de alternativas sociais”.

Neste sentido, sintetizamos que a profissionalidade docente caracteriza-se como algo decorrente das particularidades da profissão, do trabalho de cada professor. Durante a carreira docente, o professor é capaz de construir, planejar, replanejar e realizar suas práticas pedagógicas e tais práticas se tornam materiais riquíssimos para análises e estudos. Enfatizamos que a aquisição da profissionalidade docente ocorre ao longo do exercício da profissão de forma individual, mas também coletivamente.

Diante desta ideia os saberes e as experiências docentes são pontos que fazem o profissional prosseguir sempre em busca das caracterizações que compõem sua profissão. Desta forma, à medida que o docente se apropria das particularidades de sua profissionalidade, adquire também o seu desenvolvimento profissional, ou seja, o professor desenvolve-se profissionalmente articulado aos seus processos de profissionalidade.

Em suma, consideramos imprescindível momentos de pausa a fim de refletir a prática docente; uma pausa para pensar no outro, em si mesmo, permitir-se calar e então, ouvir outras vozes. Isto é adquirir experiência. Momentos de silêncio não quer dizer que não temos competência ou que não sabemos sobre algo, mas são momentos de aprendizagens a respeito de nossas ações, nossos sentimentos, planejamentos, desejos e anseios; enfim, são reflexões internas de si, do outro e em diálogo com o mundo que nos cerca.

5 Referências

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2011a. (Coleção Educação Contemporânea).

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

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista das Ciências da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./

abr. 2009a.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009b.

GARCIA, C. M.O Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.*Disponível em:* <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 5 ago. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MENSLIN, M. S.; HOBOLD, M. S. A implicação do trabalho formador na constituição da profissionalidade dos egressos das licenciaturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. Anais [...]. Campinas:Endipe,2012. p. 1-13.

NÓVOA, A. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, dez. 2007.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madri, n. 350, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROCHA, A. M. C. **Profissionalidade docente:** objeto de recontextualização e de reconfiguração em cursos de formação de professores na universidade? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. Anais [...]. Campinas: Endipe, 2012. p. 1-12.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, São Paulo, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> . Acesso em: 11 abr. 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis,

lis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA: DESAFIOS PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UM CENÁRIO DE PANDEMIA

Déborah Oliveira Silva¹

Joselma Silva²

1 Introdução

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde informou que um vírus denominado SARS-CoV-2 chegava ao Brasil causando uma doença: a Covid-19. Devido ao alto índice de transmissão, foram necessárias medidas preventivas na luta contra a doença e uma delas foi o distanciamento social. Diante desta situação, algumas ações foram realizadas, de forma emergencial, em todo o território brasileiro, das quais destacamos o fechamento de diversos estabelecimentos e instituições escolares. A partir de então, os desafios se intensificaram ainda mais. Com escolas de portas fechadas, alunos e professores sentiram-se aflitos perante esta ação tão inesperada.

Iniciaram-se neste momento, dúvidas por parte dos docentes de como construir espaços educativos para os alunos, de modo a diminuir os impactos causados pela ausência do convívio na sala de aula. A primeira solução surgiu a partir do uso dos recursos tecnológicos: computadores, smartphones, ou outros aparelhos. Porém, muitos alunos, especialmente das escolas públicas, não possuem acesso aos recursos tecnológicos.

¹ Graduada em Pedagogia (UFLA). Integrante do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita. E-mail: deboraholiver22@gmail.com.

² Mestra em Educação (UFLA). Professora da Rede Municipal de Lavras. Integrante do Programa Residência Pedagógica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita. E-mail: joselma.jc@hotmail.com.

Portanto, o caminho encontrado para esta questão foi a elaboração de atividades impressas que deveriam ser entregues aos alunos por meio da escola.

A partir de então, diante deste cenário, vários países investiram em pesquisas e estudos para que contribuíssem com a população mundial contra a resistência do vírus SARS-CoV-2. Hoje, vivendo o ano de 2021, uma pequena parcela da população foi vacinada. Apesar da imunização nos trazer alegria e esperança, ainda temos incertezas, pois precisamos que cada vez mais pessoas sejam vacinadas para estarmos seguros em relação ao retorno das aulas. Algumas escolas estão funcionando no sistema híbrido, mas a sensação de medo e insegurança ainda é constante. O fato é que a maioria dos estudantes e educadores aguardam ansiosamente por dias melhores, almejando a retomada das aulas de forma presencial.

Neste sentido, há a necessidade de pensarmos em novos caminhos a serem percorridos, uma vez que o distanciamento social causou grandes impactos no que diz respeito à educação, especialmente para alunos que estavam em processo de alfabetização. Sabemos que o processo de alfabetização e letramento é uma fase importante e desejada na vida de uma criança. Pensando assim, surge a dúvida de como (re)começar o ensino presencial com base em novas metodologias, didáticas, enfim, novas aprendizagens.

Diante deste quadro, algumas inquietações são importantes para refletirmos sobre a organização das práticas de alfabetização no período de ausência de aulas presenciais. Como minimizar os impactos na educação refletidos pelo distanciamento social, considerando que a afetividade é um aspecto essencial em prol do processo de ensino e aprendizagem? Quais as perspectivas do retorno das aulas após o período de pandemia? Quais as perspectivas dos professores em relação ao retorno das aulas presenciais?

Sendo assim, pensando nestas indagações, este capítulo registra algumas questões relevantes acerca do processo de ensino na alfabetização em tempos de pandemia e permite pensarmos em propostas de desenvolvimento profissional docente que considerem as adequações e os contextos nos quais professores e alunos encontram-se inseridos. É

certo que os desafios se ampliaram, tanto para o professor, quanto para os alunos e as famílias. Logo, é neste sentido que desejamos enfatizar as possibilidades encontradas para contribuir e suavizar o processo de ensino e aprendizagem no período de distanciamento social.

2 Relatos de experiência acerca do ensino remoto

O que nos inspirou para esta escrita, foram algumas conversas que tivemos com uma professora e a mãe de um aluno, acompanhadas por meio da disciplina de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras –UFLA no ano de 2018. Após o fechamento das escolas, passaram algumas semanas e a mãe de um ex-aluno nos enviou uma mensagem por meio de uma mensagem de texto, pedindo ajuda sobre como lidar com o filho que estava em processo de alfabetização e demonstrava uma regressão devido à suspensão das aulas presenciais. Além disso, ela pareceu preocupada sobre o que fazer com o filho quando as aulas presenciais retornassem.

Vale lembrar que, desde a época do estágio, o aluno realizava atividades extraclasse e a nossa posição era auxiliar a mãe com dicas e/ou conselhos sobre como agir em determinadas situações, já que ela estava sempre presente na educação escolar de seu filho. Devido a este fato, a mãe depositou confiança em nós, para que pudéssemos amenizar as dificuldades encontradas na aprendizagem de seu filho. Na última vez em que ela solicitou ajuda, já estávamos em isolamento social e ainda estava tudo muito recente, não sabíamos o quanto tempo precisaríamos ficar em isolamento.

Então, em primeiro momento, enviamos atividades impressas para que ela fizesse com o filho em casa, pois a mesma não tinha um computador. Sugerimos algumas atividades por meio do celular, além de inúmeros áudios sobre como deveria intervir nas tarefas escolares e como poderia ajudar a criança. Aos poucos ela se acalmava e sempre nos envia-va mensagem quando surgia alguma dúvida. Apesar da redução em relação ao diálogo com a mãe, ao longo do tempo, ela ainda nos consultava sempre que necessário.

Em uma outra oportunidade, conversamos com uma professora alfabetizadora da escola municipal a qual foi destinada para a realização

do estágio. Perguntamos a ela como estava sendo o processo de adaptação das crianças com o surgimento da pandemia. Ela nos relatou que infelizmente havia pouca participação por parte dos alunos devido à falta de incentivo dos pais. Ela contou que a escola tentou criar salas virtuais para utilizar com as crianças, porém, não houve êxito, pois a maioria dos alunos eram isentos de acesso à internet em casa.

A professora relatou também que houve a proposta de elaborar atividades impressas, na qual os pais deveriam buscar atividades na escola. A cada semana os alunos recebiam atividades e ao mesmo tempo entregavam as atividades realizadas da semana anterior para que fossem corrigidas. Porém, a professora disse que este movimento não acontecia de forma adequada, pois muitos pais não entregavam as atividades nos prazos determinados. Ao final da conversa, a professora confessou estar confiante da volta às aulas. Segundo ela, só assim os estudantes voltarão a participar efetivamente das aulas e adquirir os conhecimentos necessários.

Através dos relatos desta professora e da mãe podemos perceber o quanto é importante pensarmos e planejarmos as ações necessárias para o retorno das aulas presenciais. É preciso um olhar compreensivo para com os professores regentes das escolas, pois ao longo dos estágios, notamos que muitas deles se sentem desmotivados sobre como agir diante determinadas situações da rotina escolar. Um dos aspectos que consideramos importante é a inserção de estudantes das instituições de ensino superior nas escolas como estagiários ou participantes de algum programa de formação inicial, uma vez que a articulação com os estudantes otimiza um movimento de renovação, partilha de saberes e troca de conhecimentos. Neste sentido, trazemos a ideia de Nóvoa (2017) acerca da parceria entre universidade e escola. Para o autor:

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão [...]. O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NOVOA, 2017, p. 1116).

Com base nesta parceria, as escolas e os professores podem se sentir acolhidos e abraçados, tornando-se uma rede de apoio.

A decisão da retomada das aulas presenciais tem causado uma certa ansiedade entre pais, alunos e professores. Dessa forma, devemos começar a planejar os próximos passos para sanar dificuldades e proporcionar melhorias que deveriam ser trabalhadas antes do cenário de distanciamento social, como é o caso da carência de afeto. A afetividade é elemento imprescindível para que o desenvolvimento da inteligência ocorra no sujeito, logo, a inteligência move-se em relação às condições afetivas. Isso se intensificou com a pandemia, pois, além de não poderem frequentar as escolas, muitos alunos não tiveram ajuda ou incentivo dos pais para a realização das tarefas escolares em casa.

A afetividade e a interação entre professor-aluno se faz importante no processo de ensino e aprendizagem. Com o isolamento social, passamos a refletir sobre a importância da comunicação e da interação social. Em nossa formação como professores, pouco é comentado sobre a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, ou quando é comentado, não há respaldo teórico. Em tempos de pandemia e isolamento social, esta discussão nunca se fez tão necessária. As relações afetivas influenciam para que a criança se desenvolva no aspecto cognitivo. Nesta ideia Leite e Tassoni (2006) reforça que:

Nesse sentido, pode-se se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (LEITE e TASSONI, 2006, p. 9-10)

Assim, a afetividade contribui significativamente para o aprendizado da criança, pois ao estabelecer uma conexão com o professor e até mesmo com o conteúdo que está sendo ensinado, a criança passa a se interessar mais na realização das atividades e a participar do que é proposto com mais interesse, determinação e prazer.

Tomando como ponto relevante a interação social no processo de

alfabetização, é necessário a presença de um mediador. Segundo Oliveira (1993, p.26), a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. No dia-a-dia escolar, o mediador se materializa na figura do professor regente.

No espaço da sala de aula, na relação entre a criança e o conhecimento, a mediação da professora torna-se um elemento diferenciador para a aprendizagem. A figura do educador no aprendizado da criança é muito significativa, uma vez que ele é o adulto que já se apropriou dos objetos materiais e intelectuais e, portanto, sabe fazer uso dos marcadores culturais e ajudar a criança no seu aprendizado (STRIQUER, 2017).

Além da importância da interação nas relações humanas no processo de alfabetização, é importante o uso de materiais diversificados, como massinha, bingo de letras e jogos alfabéticos. Segundo Striquer (2017, p. 143) “o instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente”. Já o instrumento psicológico “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” (VYGOTSKY, 2007, p. 30). Desta forma, o educando estará oportunizando as diferentes formas de aquisição dos conhecimentos, tornando a aprendizagem efetiva.

Retomamos o relato da mãe do aluno e da professora a partir dos contextos teóricos e sintetizamos o quanto a relação social entre os sujeitos influencia no processo de ensino e aprendizagem. Tomamos como prova disto quando a professora mencionou que não foi possível interação com todas as crianças de forma virtual, sendo um fator que demanda a ação de um mediador dia-a-dia para contribuir no ato de ensinar. Entendemos a percepção da mãe sobre a importância da interação entre o filho e um mediador, uma vez que a sua atitude foi procurar alguém que estivesse preparo e demonstrasse confiança para auxiliar seu filho no processo de alfabetização.

No tópico a seguir abordaremos questões da alfabetização que reforçam a ideia da mediação.

3 Elementos constituintes do processo de alfabetização

Como primeiro elemento trazemos a teoria de Ferreiro (1985),

acerca da construção do conhecimento no que se refere à leitura e a escrita a partir de uma lógica individual. De acordo com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita todo educando passa por quatro fases de escrita até se alfabetizar de fato. São as fases: pré-silábica, silábica, silábi-ca alfabética e alfabética. Sobre este processo de escrita Ferreiro (1985) relata que:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO, 1985, p. 14).

A Teoria da Psicogênese da língua escrita, criada por Ferreiro e Teberosky (2008), trouxe uma nova proposta teórica para a alfabetização. Esta por sua vez, corresponde às diferentes habilidades adquiridas pelos estudantes, de modo que tenham contato com diferentes textos, desta forma a criança começará a compreender o uso social da escrita.

Outro segundo elemento relevante no processo de alfabetização que mencionamos é a interação entre os sujeitos. Durante o século XX, muitos estudiosos passaram a discutir a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Na concepção de Vygostky (1998), o homem se constitui na relação intrínseca com o meio e com o outro, ou seja, é a partir da interação com o meio social em que está inserido que o sujeito é capaz de aprender e desenvolver-se. Em suma, o desenvolvimento dos estudantes por meio da aprendizagem, dependerá da mediação realizada pelo educador.

O professor é mediador da aprendizagem, fazendo com que a educação ocorra de forma eficaz, sendo ele o mediador para o desenvolvimento de habilidades, propiciando situações que favoreçam esta interação. Portanto, nesta dinâmica de mediação, os educadores podem promover momentos que possibilitem ao aluno desenvolver a capacidade de explorar o mundo, criando, inventando e interagindo, sendo o

educador um importante incentivador desse processo, permitindo que os estudantes desenvolvam sua autonomia. Possenti (1996) diz que:

Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situação real. (POSSENTI, 1996, p. 54).

De acordo com Possenti (1996), fica evidente a importância de vivenciar a língua de forma significativa de modo a colocar em prática suas particularidades no dia a dia, principalmente por meio da oralidade, que é o primeiro contato com nossa língua nativa. Sendo assim, temos o professor como mediador dessas vivências, de modo a proporcionar a interação necessária para que a criança avance nas habilidades necessárias em busca da alfabetização.

Para Alves, “O educador tem que ser político e inovador, integrado consciente e ativamente no social, onde sua escola está inserida [...] Um educador [...] é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos [...]” (1982, p. 28). Percebemos a importância do educador na concepção do autor e articulamos tal importância ao modo de minimizar as intercorrências causadas pelo cenário de pandemia, além da busca em proporcionar as vivências que não se sucederam.

Diante deste cenário pandêmico, há a necessidade em pensar ações que focam em aprendizagens significativas. É neste sentido que Rogers (2001):

Conceitua a aprendizagem significativa da seguinte maneira: Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, p. 1).

O terceiro elemento que favorece a alfabetização é mencionado

por Wallon (1979), dizendo que a afetividade é importante no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, a afetividade é tão importante quanto as práticas pedagógicas usadas no âmbito escolar, propiciando o conhecimento, ou seja, a afetividade entre mediador e educando, favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto professores, devemos incentivar nossos alunos a superarem os desafios e a explorar suas potencialidades, fazendo com que passem a confiar em si mesmos.

A partir disso, Souza (1970) explicita que:

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação; pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, 1970, p. 10-11).

Em síntese, podemos refletir sobre a importância da afetividade na relação entre aluno e professor. A criança precisa de um espaço social que seja acolhedor, no qual ela possa ser ouvida e acolhida, sendo protagonista do seu processo de aprendizagem. Depois de tantos meses de isolamento, devemos estar preparados para sentimentos e emoções afloradas por parte das crianças, afinal, a maioria delas apresentam inquietação por passarem a maior parte do tempo em casa, distante de colegas e professores. Logo, diante da fala dos autores, entendemos que muitas questões de aprendizagens na alfabetização podem ser solucionadas pelo viés das relações sociais.

4 O uso de recursos tecnológicos em tempos de pandemia

Em decorrência do isolamento social, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. Com isso, as instituições de ensino tiveram que elaborar um novo plano de aula, para que o estudo dos alunos não fosse totalmente afetado. Portanto, os recursos tecnológicos foram de grande importância neste processo. Passou-se a utilizar cada vez mais as plataformas digitais para videoconferências, reuniões, envio

e recebimento de tarefas escolares, postagem de notas, dentre outras.

Os pais e as crianças também tiveram que se adaptar diante dessa nova conjuntura. Os professores por sua vez, tiveram que rever suas práticas pedagógicas, de modo que todo conteúdo pudesse ser compartilhado de maneira virtual. Em contrapartida, percebemos que aumentou-se o uso de recursos de ensino. Um recurso mais buscado foi a própria internet por favorecer atividades diferenciadas, de modo que o aprendizado se torne envolvente, significativo e menos monótono.

Nas práticas de ensino do dia-a-dia, a utilização de recursos tecnológicos já eram muito utilizadas, mas na maioria das vezes era um complemento aos estudos. Com a pandemia, a tecnologia passou a ser protagonista na rotina de estudos dos docentes e discentes, tornando-se uma importante ferramenta de comunicação entre pais e professores. Sendo assim, Moreira, Henriques e Barros (2020) explanam:

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transformando metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020, p. 352).

Partindo desta base teórica, fica evidente o quanto a utilização de recursos tecnológicos se intensificou na Pandemia. Mas, antes de utilizar qualquer ferramenta tecnológica, é imprescindível saber utilizá-la e em que propostas colocá-la em prática. Para isso, é importante a realização de cursos de formação voltados para este fim. Neste sentido, a universidade pode ser uma grande parceira neste processo, unindo-se à

comunidade, oferecendo cursos de aperfeiçoamentos para uma melhor utilização das plataformas digitais.

Partindo de um ensino em formato emergente, passamos a enxergar a tecnologia sob outra ótica, sendo uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem. Como Henrique (2020, p.174) evidencia, tivemos um “isolamento social físico”. Pensando assim, a interação foi possível através das telas e meios de comunicação virtuais, de modo que a falta da presença física fosse amenizada. Nos sentimos menos distantes, mais abraçados e acolhidos, mesmo estando longe um dos outros.

Por fim, mesmo com a volta das aulas presenciais, acreditamos que estaremos mais experientes no que diz respeito às ferramentas digitais, utilizando-as cada vez mais no cotidiano escolar, de modo que elas facilitem os diálogos entre a escola e a família e contribuam para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Desta forma sintetizamos que os profissionais da educação podem promover uma interação afetiva e interativa com os alunos, unindo tecnologia e educação.

5 Considerações finais

Sabemos que alfabetizar uma criança nunca foi tarefa fácil, envolve desafios, pesquisa sobre as práticas de ensino, entender o tempo de aprender de cada criança e o conhecimento da turma. Tais desafios, aumentaram ainda mais depois que o isolamento social se fez necessário em virtude da COVID-19. Fica evidente o quanto o uso de ferramentas tecnológicas se faz importante no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo aqueles educadores que não eram muito adeptos à utilização de recursos tecnológicos, tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, e se adaptarem a esta nova rotina que estamos vivenciando.

No atual contexto, percorrendo pelo segundo semestre de 2021, planejamos uma possível retomada das aulas presenciais. Fica aqui a indagação de como será este novo cenário. Afinal, será uma retomada depois de quase dois anos de estudo remoto emergencial. Medo e insegurança ainda estão presentes em nosso dia-a-dia. Mas precisamos pensar nos novos passos que precisarão ser dados, para que as dificuldades e desafios sejam superados, de modo que a afetividade e mediação estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Para que isso aconteça, é necessário planejamentos e estratégias para a retomada das aulas presenciais. Neste aspecto, a universidade assume um papel fundamental de parceria com a comunidade escolar, de modo a oferecer cursos, palestras e debates no que diz respeito à formação de professores e a importância da utilização de recursos digitais nas práticas de ensino. A utilização de ferramentas digitais na educação é uma possibilidade que facilita a comunicação entre escola, professores, pais e alunos ao mesmo tempo que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em casos emergenciais, como por exemplo o que relatamos sobre o ensino remoto devido à pandemia do Covid-19.

Concluímos que a educação sempre exigiu estudos, trocas de aprendizagens em várias dimensões, no entanto, deparamos com uma realidade inesperada a qual despertou a necessidade de novas metodologias de ensino, novos recursos e estratégias para alcançar um ensino eficaz e de qualidade.

Nesta trajetória, percorremos em constantes desafios e possibilidades que enriquecem a nós, enquanto profissionais, e à construção dos indivíduos, pois somos educadores: ensinamos e aprendemos mediados por afetividade, sonhamos e esperamos novas conquistas, planejamos e embarcamos no ofício que escolhemos: a docência.

6 Referências

- ALVES, R. Filosofia da ciências: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cad. Pesq. São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.
- HENRIQUE, Trazíbulo. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: [https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8713#:~:text=Texto%20Livre-,COVI-D%2D19%20e%20a%20INTERNET%20\(OU,ESTOU%20EM%20ISOLAMENTO%20SOCIAL%20F%C3%8CDSICO\)&text=Por%-%](https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8713#:~:text=Texto%20Livre-,COVI-D%2D19%20e%20a%20INTERNET%20(OU,ESTOU%20EM%20ISOLAMENTO%20SOCIAL%20F%C3%8CDSICO)&text=Por%-%)

C3%A9m%2C%20o%20sistema%20'caiu', da%20 Internet%20 esta-va%20 sendo%20 cultivada. Acesso em: 14 de julho 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Mesa Redonda do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, Mesa redonda, Campinas, 2006. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-A_AfetividadeemSaladeAula.pdf Acesso em 10 de julho de 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. DOI <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123> Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756> . Acesso em: 10 de julho de 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166, out./dez. 2017, p.1116-1133.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 1993.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) Ensinar Gramática na Escola. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

SOUZA, Iracy Sá de. Psicologia: a aprendizagem e seus problemas. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. Eutônia. Recife, 19 (1): 142-156, Jul. 2017.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. A Formação Social da Mente. 6^a edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Sabrina Maria da Silva¹

Bruna Maria Nascimento²

Joselma Silva³

1 Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve inúmeros elementos que fornecem subsídios para que a criança desenvolva habilidades necessárias para constituição e consolidação do conhecimento. Partindo desta concepção, é importante considerar que a alfabetização se configura como um processo multifacetado que precisa ser aprimorado, estabelecendo relação direta com o letramento, visto que alfabetização e letramento não devem ser desvinculados, a fim de que o sujeito seja inserido no mundo letrado.

Neste sentido, não é suficiente que a criança reconheça letras e realize a leitura de palavras e textos. É essencial que a alfabetização seja uma dinâmica que alcance também a compreensão da função social da leitura e da escrita de forma que contribua no cotidiano da criança.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integrante do Programa Residência Pedagógica. E-mail: sabrina.silva1@estudante.ufla.br.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Integrante do Programa Residência Pedagógica. E-mail: bruna.nascimento1@estudante.ufla.br.

³ Mestra em Educação. Professora da Rede Municipal de Lavras. Integrante do Programa Residência Pedagógica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

Contudo, desenvolver os processos de alfabetização e letramento é algo complexo que exige do indivíduo conhecimentos e habilidades específicas que devem ser aperfeiçoadas no espaço escolar. Por vezes, a escola enfatiza a alfabetização somente para a aquisição de uma técnica, deixando a ação de escrever e ler desprovidas de sentido e significado, dando espaço para que ocorra um distanciamento da compreensão significativa da leitura.

Uma prática que possibilita e estimula tanto a aquisição da alfabetização quanto a compreensão do uso social da leitura e escrita é a contação de histórias. Ler e contar histórias, a partir de ações planejadas, contribuem para desenvolver aprendizagens específicas de forma lúdica, bem como explorar a imaginação, o incentivo e o prazer pela leitura. Otte e Kovács (1984) defendem que a literatura infantil tem como função estimular a criatividade, imaginação e fantasia. Com este fundamento ressaltamos que, por meio dos livros, é possível estabelecer contato com a cultura letrada e escrita sistematizada.

Diante dos aspectos apresentados, o presente capítulo tem como objetivo refletir como a prática de contação de histórias potencializa o processo de alfabetização e incita na criança a adoção de uma postura leitora. Para tanto, propomos para discussão experiências de planejamento e escolha de obras literárias com o intuito de realizar contações de histórias, evidenciando as contribuições enriquecedoras para a alfabetização e letramento. As vivências ocorreram no âmbito do Programa Residência Pedagógica, por meio do subprojeto Alfabetização-Pedagogia Presencial, realizado em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), de forma remota, modalidade de ensino utilizada mediante a atual conjuntura do país, em decorrência da pandemia da COVID-19.

2 O Programa Residência Pedagógica em tempos de pandemia

Antes de adentrarmos na relação estabelecida entre a contação de histórias e a alfabetização, é preciso considerar o cenário atual de educação, com foco nos desafios educacionais postos diante da pandemia. No início do ano de 2020 as aulas presenciais se iniciaram nas escolas de todo país, contudo, pouco tempo depois, as portas foram fechadas, fazendo com que as aulas fossem suspensas. O motivo para essa situação

foi o surgimento de uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, sendo um vírus que causa muitos sintomas semelhantes a uma gripe comum, porém de forma extremamente mais intensa, podendo levar rapidamente à morte. Devido ao alto grau de transmissão, não havia possibilidade de retorno presencial.

Com esta situação a Unesco (2020, s/p) determina “[...] a educação à distância dos mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus”. Considerando a educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 trouxe os primeiros pronunciamentos acerca do formato das aulas no período pandêmico:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020, p.39)

Posteriormente, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) designou que fosse feita uma reestruturação das atividades acadêmicas de todos os sistemas e redes de ensino, visando cumprir a carga horária necessária de maneira remota. Dessa forma, por meio do Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, o CNE proferiu orientações às intituições de ensino para reorganização do calendário escolar, afim de que não fosse prejudicado o alcance dos objetivos de aprendizagem previsto nos currículos da educação básica e do ensino superior. (BRASIL, 2020)

Partindo deste contexto pandêmico e das bases teóricas apresentadas, uma das ações realizadas nas escolas foi a elaboração de atividades e o envio das mesmas para os alunos. Na cidade de Lavras, situada no estado de Minas Gerais, as escolas da rede pública municipal de ensino têm desenvolvido suas práticas por meio de aula online que ocorrem duas vezes por semana e, o envio do Plano de Atividade em Casa (PAC), elaborado de forma conjunta pelo corpo docente do município, sendo este um trabalho coletivo de exercício reflexivo. Além disso, também são produzidas atividades complementares que visam reforçar as aprendizagens

adquiridas nas aulas e na realização do PAC.

Pensando que os recursos tecnológicos se tornaram imprescindíveis no contexto do ensino remoto, a pandemia evidenciou as desigualdades existentes no Brasil nos aspectos sociais e educacionais, visto que muitas crianças não possuem os aparelhos necessários para ter acesso às aulas online, pois não dispõem do acesso às ferramentas digitais.

Em consonância a esta realidade de ensino remoto, tomamos como base teórica os estudos de Barros (2009), que tratam do uso das mídias para a educação, mencionando que, ao utilizar a tecnologia, o educador adota o papel de facilitador que orienta o processo de aprendizagem e o educando assume uma postura mais autônoma e independente frente a construção de saberes. Assim, notamos que as tecnologias e demais recursos online potencializam as práticas de ensino e aprendizagem. Contudo, em tempos de pandemia, exigiu-se a reinvenção dos métodos e a adoção de novas metodologias para se conceber a educação.

Mercado (2002) ressalta que o professor deve ser conhecedor das tecnologias digitais e buscar uma constante reflexão crítica acerca de sua própria prática. Neste contexto, precisamos considerar que muitos professores não possuem formação adequada, portanto as possibilidades proporcionadas pelas ferramentas digitais têm apresentado mais um desafio para os educadores planejarem suas aulas. Ademais, Moreira e Kramer (2007) mencionam que o desenvolvimento das tecnologias agravam as desigualdades sociais, visto que escola, professores e alunos estão inseridos em contextos sociais diversificados, compostos por culturas diferentes. Nesse ponto, comprehende-se que o Brasil é um país em que as desigualdades sociais e econômicas têm sido reforçadas e expostas pela pandemia. E no cenário da educação não é diferente. Muitos são aqueles que carecem de recursos básicos para realizarem seus estudos.

É diante dessas circunstâncias que o Programa Residência Pedagógica está atuando. Vale ponderar que os currículos dos cursos de licenciatura oportunizam a construção de inúmeros saberes, porém, para maior aprofundamento da prática docente, existem programas que colaboram para a aproximação do estudante com a escola da educação básica. Dessa forma, é essencial que a formação inicial associe os fundamentos de cunho teórico com as questões da prática escolar. E a

residência pedagógica é um dos programas que oferece este espaço de articulação entre os estudantes dos cursos de licenciatura e as escolas da educação básica.

O Programa Residência Pedagógica (RP) é promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é resultado de ações que incorporam a Política Nacional de Formação de Professores, em que baseado no Decreto nº 8.977/2017 evidencia a seguinte definição na Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018:

Art.1º Instuir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2018, p.28)

O principal objetivo do Programa é impulsionar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, oportunizando que os licenciandos dos anos finais de seus respectivos cursos articulem os estudos teóricos à prática escolar e realizem regências em sala de aula em parceria com o professor regente da instituição escolar.

A inserção ao Programa é realizada por meio de editais para coordenadores, preceptores e residentes. As escolas públicas, estaduais ou municipais, bem como as Instituições de Ensino Superior- IES são cadastradas e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Após todo o processo seletivo, a estrutura é organizada a partir da divisão de núcleos. Cada núcleo compõe: um docente da IES, coordenador responsável pelo planejamento e orientação das atividades dos residentes; um preceptor, sendo um professor atuante da escola de educação, responsável pelo movimento de mediação entre os residentes e o coordenador; e os residentes, bolsistas e até 6 voluntários, que estejam com a matrícula ativa em curso de licenciatura e tenham cursado no mínimo 50% do curso ou que esteja cursando a partir do 5º período.

Diante do exposto do atual contexto da educação brasileira ocasionada pela pandemia da COVID-19, o núcleo do RP pertencente ao subprojeto citado anteriormente não adentrou de forma presencial nas

escolas e nas salas de aula. Assim, através de reuniões de planejamento e estudos teóricos o grupo tem buscado meios e metodologias que propiciem um processo de ensino e de aprendizagem satisfatório e significativo, mesmo de forma remota. Afinal, com a suspensão das aulas presenciais, percebemos que houve uma defasagem no ensino das crianças na educação infantil e consequentemente nos anos iniciais. No tópico a seguir, abordamos a importância da contação de história no processo de alfabetização e letramento e dialogamos com alguns autores que confirmam a relevância desta estratégia pedagógica.

3 A contação de histórias associada ao processo de alfabetização e letramento

Para apresentar a contação de história como um elemento capaz de potencializar e tornar o processo de alfabetização mais significativo, partimos dos diálogos e estudos teóricos discutidos em reuniões semanais com a equipe do Programa Residência Pedagógica (RP) em parceria pela UFLA, de forma remota, pela Plataforma do Google Meet. Juntos elaboramos estratégias pedagógicas norteadas por obras literárias com o propósito de contribuir com a formação inicial dos residentes, em articulação com as práticas desenvolvidas nas turmas dos professores, os quais atuam nas escolas conveniadas no Programa. É pertinente mencionar que as discussões evidenciaram aspectos para guiar a escolha de bons textos e livros, porém, cabe a cada sujeito elencar as leituras essenciais para determinada ação pedagógica.

Em virtude disto, a contação de história pode culminar em uma leitura deleite, ou uma leitura base para desenvolvimento de conteúdos, contudo, sempre composta por uma linguagem condizente com o nível de desenvolvimento das crianças. Ademais, é utilizada a concepção de alguns autores que abordam, de forma relevante, os temas de alfabetização, letramento, e contação de história. Dentre estes autores destacamos Abramovich (1993); Faria (2008); Louis (2010); Lima, Ferreira e Magalhães (2010); Krug (2015); Rodrigues (2005); Soares (2020) e Saito (2011).

Trazemos em evidência os conceitos de alfabetização e letramento,

que de acordo com Soares (2020), alfabetizar não pode se restringir ao mero aprendizado de um código, mas diz respeito à aprendizagem de um sistema de representação, no qual os signos representam o som da fala, estabelecendo uma relação entre grafemas e fonemas. Ainda conforme a autora, a construção desse conhecimento não deve acontecer por meio de memorizações, e sim pela compreensão de que a escrita e a notação simbolizam o som da fala.

É perceptível que o processo de alfabetização tem como foco as dimensões do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e para isso, não devem ser utilizadas metodologias mecanizadas e desprovidas de sentido. As crianças precisam ser levadas a um constante exercício reflexivo sobre aquilo que escreve e lê, fazendo com que o aprendizado ganhe nuances significativas. Nessa perspectiva, entendemos que a escola deve proporcionar tais aspectos, como também apresentar ao sujeito a aprendizagem a partir de práticas que possibilitem a compreensão do uso social da leitura e escrita. Chegamos então no letramento que, segundo Soares (2020), é:

[...] entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfaletrar (SOARES, 2020, p. 12)

Com base nos conceitos expostos, nota-se o quanto é fundamental alfabetizar e ao mesmo tempo, promover ocasiões de letramento, ou seja, ao alfabetizar tem-se o ensino do sistema alfabético, e ao letrar, devem ser desenvolvidos momentos de interpretação e produção de textos. Nesta concepção, ambos processos se completam no momento que estimulam habilidades específicas, necessárias para interpretação e produção escrita. Aqui, é pertinente destacar que a contação de histórias se configura como uma prática que potencializa a alfabetização e letramento.

Saito (2011), alega que existe a necessidade de sistematizar as práticas que viabilizam a literatura infantil com o objetivo de torná-la uma aliada no processo de aprendizagem, de modo a construir estratégias pedagógicas que conte com as inúmeras possibilidades inerentes ao uso da

literatura infantil. Seguindo este ponto de vista, a realização da contação de histórias propicia um apoio às práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, contudo, tais práticas devem ser bem planejadas, com objetivos claros, o que caracteriza o desenvolvimento e trabalho com determinada história.

O exercício de ouvir, ler e contar histórias propicia a entrada em um mundo fascinante que pode despertar curiosidade, divertir e ensinar. A criança constrói uma relação lúdica e prazerosa com a obra literária e o educador pode utilizar destes aspectos para constitui-la como leitora. Para Abramovich (1993), a literatura faz com que a criança entenda de maneira ampla e clara seus sentimentos, elaborando uma concepção do mundo, do outro e de si própria. Assim, é oportunizado ao sujeito um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Nesse viés, Rodrigues (2005) diz:

A contação de histórias é atividade de incentivo à imaginação em relação ao fictício e o real. Na história e nos fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Abramovich (1993) ainda evidencia que a constituição da criança, enquanto leitora, inicia-se com a escuta de muitas histórias, propiciando a compreensão da realidade em que vivem. Dessa forma, é evidente a importância de oportunizar o contato da criança com a literatura infantil, pois desta forma, o seu vocabulário é ampliado, propiciando uma pronúncia melhor das palavras; a sua comunicação é aflorada; as suas ideias são transmitidas com mais facilidade através das palavras; e por fim, seu sentido crítico é desenvolvido.

Logo, a contação de história é um meio prazeroso capaz de potencializar o processo de alfabetização e letramento, uma vez que se configura como uma fonte de inúmeros conhecimentos e aprendizagens. Ao dispor da leitura de histórias como base de uma aula, o professor faz com que o aluno se atente para as diversas formas de empregar a linguagem escrita e a estrutura dos livros de literatura, promovendo um interesse maior por materiais de leitura, como também o conhecimento da cultura letrada, a qual a criança está inserida.

Considerando que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, que se complementam, Soares (2020) relata que o texto exibe um papel primordial para essa articulação. Conforme a autora, o texto é o elemento norteador da aprendizagem da língua falada e escrita isto é, para falar a criança aprende de forma natural, já para escrever, ela carece de alguém para aprender. Tendo em vista esta fundamentação, o texto da contação de história pode conduzir as atividades de alfabetização e letramento, tornando o processo de leitura e escrita prazeroso e significativo. Logo, o papel do professor é atentar para que a escolha da literatura esteja apropriada ao nível linguístico e cognitivo dos alunos. Discutimos sobre esta escolha no próximo tópico.

4 Reflexões sobre a prática da contação de histórias

Analisando o aspecto leitor, o professor exerce um papel fundamental no processo de formação da criança, pois para despertá-la para o mundo da leitura exige criatividade, persistência e planejamento. Tendo em vista a relevância do hábito de ler, tal ação deve ser compreendida pelo educando como algo significativo. Desse modo, o docente deve pautar na escolha dos textos de acordo com a realidade de seus alunos, oportunizando a interpretação, reflexão e associação com o cenário social.

Situado nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica do curso Pedagogia Presencial da UFLA, tem desenvolvido discussões seminais acerca de vários elementos inerentes ao processo de alfabetização, sendo o tema da contação de história um dos assuntos explorados pelo grupo. Assim, tem sido colocado em pauta a necessidade de entender a contação de histórias como potencializadora da formação da identidade leitora e escritora, bem como uma ferramenta que otimiza o processo de ensino e aprendizagem. Com base nesses diálogos, tornou-se possível estabelecer alguns pressupostos que guiam as escolhas de obras literárias para o trabalho nas aulas.

O primeiro ponto a se considerar é que o professor precisa ser conhecedor de textos variados, ou seja, necessita possuir uma formação leitora adequada, de modo a oportunizar vasto conteúdo literário para as crianças. Essa ideia é reafirmada por Faria (2008), que aponta a necessidade da formação literária básica, para que o docente possa realizar boas

escolhas de livros infantis, analisando criticamente os aspectos literários que podem ampliar o conhecimento espontâneo da criança.

Só é possível formar leitores, sendo também um leitor ativo, afinal, o professor se constitui como uma referência para o aluno, na qual suas práticas em sala de aula servem como estímulos. Durante o processo de alfabetização, antes de aprender a ler sozinho, o aluno é ouvinte, o que o torna sensibilizado para depois fazer uso da leitura de maneira autônoma. Kaercher (2001) evidencia a importância da relação do adulto com a literatura em momentos de aprendizagem:

Para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, com diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história de leitura (KAERCHER, 2001, p. 83).

Nessa perspectiva, é evidente a necessidade do educador se tornar conhecedor de técnicas e metodologias que o auxiliem no processo de constituição de sujeitos leitores. Krug (2015) relata que enquanto mediador, o professor precisa oportunizar diversos momentos práticos de leitura embasadas em estratégias capazes de suscitar distintos níveis de letramento. A autora ainda menciona sobre o compromisso do professor na formação leitora, de modo que, constantemente, busque aprimorar suas práticas leitoras e refinar seu conhecimento literário.

O segundo ponto a ser apresentado, está inserido na dimensão do planejamento, que deve ser construído com base em objetivos claros e específicos. Deste modo, um dos pontos a ser construído é o que pretendemos com determinada leitura. Portanto, há a necessidade de clareza no planejamento e na execução das tarefas propostas, pois a escolha de bons livros, em especial os literários, favorecerá a capacidade de reconhecer a identidade cultural, envolvendo-o com as demais práticas fundamentais do ato de ler. Dessa maneira, no momento de contação de história o docente deve demonstrar domínio sobre a obra e ser capaz de levar as crianças a refletir e compreender o enredo por meio de perguntas

instigantes que levem a reflexões pertinentes.

Durante as reuniões do grupo da RP é posto em evidência a atenção ao estabelecer objetivos para a contação de histórias. Ora a vimos como uma metodologia, com foco em um conteúdo curricular, ora como leitura deleite. Em ambos os casos, a contação de história se configura como uma ação pedagógica enriquecedora, contudo a primeira opção é vista como uma ferramenta mais clara de auxílio pedagógico, e a segunda tem o intuito de desenvolver o gosto e prazer pela leitura. Vale lembrar que, segundo Lima, Ferreira e Magalhães (2010), a relação estabelecida entre criança e leitura não se restringe ao processo de alfabetização, visto que contribui para o desenvolvimento do sujeito, fazendo-o refletir a respeito do mundo que o cerca.

Em vista disto, partimos para o último ponto que subsidia a escolha de literaturas, que consiste na análise das obras, ponderando o conteúdo, a forma de escrita e a faixa etária indicada. É nesse momento que devemos nos atentar para não visualizar a criança em uma perspectiva de infantilizar ou adultizar, já que a literatura não é algo que se limita à idade. A seleção de livros deve levar em conta a circunstância da contação, o objetivo, a esfera lúdica presente no material e a escrita do texto. Portanto, escolher com base na idade não permite desenvolver práticas que propiciam a constituição de habilidades específicas promovidas pela contação de histórias. Neste sentido, Colomber (2007) afirma que:

[...] muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado. Algumas linhas de progresso, nas possibilidades de compreensão destas idades, têm a ver com os temas e gêneros adotados pela ficção infantil. (COLOMER, 2007, p. 57)

A criança nunca deve ser subestimada, pois é capaz de ler antes mesmo de ser alfabetizada, já que pode ler as imagens e com base nelas construir suas próprias estratégias de entendimento, podendo recontar

a história em outro momento. Para finalizar este tópico, expomos duas situações de escolhas literárias e aplicação das mesmas, cada uma seguindo um objetivo. Ressaltamos que os livros citados foram contados nas aulas no formato *online*, já que as escolas estão com as aulas presenciais suspensas.

O livro Menina Bonita do Laço de Fita, com autoria de Ana Maria Machado (1996), foi escolhido como uma contação de história que resulta no desenvolvimento de atividades tanto no conteúdo de Língua Portuguesa, quanto no de Matemática. O enredo explora, de forma lúdica, uma discussão séria acerca do preconceito racial e dos padrões de beleza impostos socialmente. Assim, essa literatura provocou discussões de cunho social, bem como exercícios que visam a leitura e a escrita de palavras retiradas do livro e uso das personagens para auxiliar nas operações matemáticas.

Não obstante, com o intuito de desenvolver o prazer pela leitura, foi contada a história da Chapeuzinho Amarelo, escrita por Chico Buarque (1979), que apresenta um enredo diferente da conhecida história da Chapeuzinho Vermelho. A personagem principal tinha medo de tudo, até que encontrou um Lobo e sua situação começou a mudar. A história é divertida e possui um jogo de palavras que deixam as crianças presas na narrativa, o que contribui para a ampliação do vocabulário e a interação entre a obra e a criança, por exemplo. Trata-se de uma leitura realizada pelo simples prazer de ler um livro. Na sequência da ideia da literatura, Lima, Ferreira e Magalhães (2010), afirmam que a contação de histórias é uma ação complexa teoricamente e que atua principalmente provocando produção de sentidos, consequentemente, a indicação do livro deve ser bem pensada e planejada.

Perante este fundamento, no contexto pandêmico, além de realizar boas escolhas, é preciso reinventar as formas de contação. Com a chegada das novas circunstâncias, foram estabelecidas novas reflexões acerca das formas de condução das contações de história. Desse modo, temos usado os recursos de apresentação na tela para exposição das páginas, leitura sem as crianças visualizarem as páginas para causar inferência e suposições, leitura interativa, uso de fantoches, entre outras possibilidades. Em suma, propiciar situações de contação de histórias no formato do ensino

a remoto é essencial, pois distante da escola e sem as possibilidades tecnológicas muitas crianças não possuem contato com obras literárias.

5 Considerações finais

Em virtude das exposições realizadas no decorrer deste capítulo, torna-se possível afirmar que a prática de contação de histórias colabora significativamente para o processo de alfabetização, uma vez que de forma natural, estabelece a compreensão da leitura e escrita. É imprescindível conduzir a criança em contato com o mundo letrado de forma lúdica, explorando sua imaginação e criatividade e estimulando o conhecimento de mundo. Acreditamos que, enquanto uma ação bem planejada, a contação de histórias não perde sua dimensão lúdica ao ser usada para fins pedagógicos, pelo contrário, auxilia de modo espontâneo o contato da criança e escrita sistematizada.

Para tanto, as discussões realizadas no âmbito do Residência Pedagógica assumiram papel fundamental para a escolha de obras literárias, já que é evidente a preocupação em estabelecer objetivos específicos para potencializar as habilidades e saberes desenvolvidos por meio da prática pedagógica. Os objetivos se tornam fundamentais quando o ato de contar histórias não consiste em selecionar livros aleatórios, mas sim, em um processo de análise crítica sobre o que determinada história pode promover, suas discussões, possíveis provocações, complexidades, seja uma leitura deleite ou não.

Pensar em contação de histórias no formato do ensino remoto, requer, sobretudo, reinventar as formas de se conceber essa ação, pois muitas crianças não possuem contato com livros em casa. Assim, é no momento da aula que ouvem histórias que possibilitam expandir seu repertório e refletir acerca do sistema de escrita. As crianças estão inseridas em um mundo que a todo momento se deparam com a palavra, contudo, ao ouvir histórias, ela é transportada para diferentes lugares e realidades, em um processo contínuo de criação e recriação de seu próprio enredo, sendo nesse momento que a criança começa a realizar seus primeiros textos, mesmo que ainda estejam somente em sua mente.

6 Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro:Vieira & Lent, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: <10.jul.2021>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp-005-20&category_slid=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10.jul.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União. Brasilia, DF, nº 41, 01 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>>. Acesso em: 11.jul.2021
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ed. José Olympio, 1979.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo, S.P.: Global, 2007.
- FARIA, Maria Alice. Literatura, literalidade e os livros para crianças e jovens. In:
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-22.
- KAERCHER, G. E. E por falar em literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRUG, Flávia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **REI: Revista de Educação do Ideau**, Alto Uruguai, vol. 10, nº22, p.(1-14), julho-dezembro, 2015. Disponível em:< https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/4644be6704aa0facbf42315e-890d07f6277_1.pdf>. Acesso em: 30.jun.2021.

LIMA, F. P. M.; FERREIRA, H. M.; MAGALHÃES , I. Do encantamento da contação de histórias à aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização. In: LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. Ed. Atica, 1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. **Novas tecnologias na educação:** reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, p. 11-28, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Babosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 11.07.2020.

OTTE, M. W. e KOVÁCS, A. A magia de contar histórias. Refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1984.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

SAITO, H. T. I. Literatura infantil e educação infantil: limites e possibilidades no trabalho pedagógico. In: CHAVES, M (Org.). Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil. Maringá: Eduem, 2011. p. 85-95.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNESCO ANUNCIA coalizão para garantir a educação durante o coronavírus. GAÚCHAZH, Porto Alegre, 26 mar. 2020. Disponível em:< https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/03/26/interna_mundo,839806/unesco-anuncia-coalizao-para-garantir-a-educacao-durante-o-coronavirus.shtml>. Acesso em: 24. jun. 2021.

PROFESSOR DE CRIANÇA (NÃO) PODE: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA MASCULINA EM ESCOLAS DE PORTO SEGURO BAHIA¹

Pablo Rodrigo dos Santos Silva²

Florisbete de Jesus Silva³

Introdução

Falar da docência masculina na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I é adentrar num terreno marcado pela problematização, uma vez que esse campo educacional ainda é fortemente caracterizado pela presença feminina, situação criada pela legitimação de representações sociais que ainda relacionam esse espaço como o local onde a ação de cuidar deve fazer parte das atividades pedagógicas, e esse atributo, na visão de parte da sociedade, ainda está atrelado à mulher, não ao homem.

Tais representações começam a ser identificadas antes mesmo de o professor terminar a sua primeira formação, quando ainda é graduando no Curso de Pedagogia, onde o número de mulheres se destaca em relação à quantidade restrita de homens, demonstrando que a docência no início da Educação Básica é marcada pela presença feminina.

Essa situação originou esta pesquisa, a qual se propôs analisar as concepções de gestores/as, coordenadores/as, familiares de alunos/as e

¹ Este artigo é resultado da Pesquisa de Conclusão de Curso, apresentada à Faculdade Nossa Senhora de Lourdes – FNSL – Porto Seguro – BA, para obtenção do título de Pedagogo, no ano de 2017.

² Pedagogo; professor da rede privada de ensino, em Porto Seguro-BA.

³ Doutoranda em Linguística (UNICAMP); Mestre em Ciências da Educação (ULHT/LISBOA, PT); Mestre em Linguística (UESB/BA). Professora da Faculdade Nossa Senhora de Lourdes e da rede municipal de Porto Seguro-BA.

professores⁴ de escolas públicas e privadas da cidade de Porto Seguro/BA, acerca da docência masculina na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I (doravante EFI), visando compreender como esses sujeitos veem a inserção de homens nessas etapas da educação escolar.

O percurso metodológico que utilizamos envolveu uma abordagem quali-quantitativa, por ela se preocupar não apenas com a apresentação dos dados, como também com a interpretação destes. Nessa abordagem, esses dados são muito mais que um mero objeto de análise, eles estão carregados de informações que precisam ser compreendidas (MINAYO, 2007). O universo da pesquisa, os sujeitos e o instrumento de coleta de dados são apresentados no terceiro tópico, no qual apresentamos os dados e a análise.

A construção histórica do trabalho dito masculino no Brasil: algumas considerações

Para entender as representações sociais construídas em nossa sociedade, acerca do que se caracteriza como trabalho masculino, torna-se relevante uma breve discussão sobre divisão sexual do trabalho. Segundo Bourdieu (2010, p. 41), essa divisão institui lugares opostos para homens e mulheres, algumas tarefas masculinas ainda são atreladas ao mundo exterior, cabendo aos homens “realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares”, enquanto algumas tarefas femininas são vinculadas ao privado.

Hirata e Kergoat (2007, p. 596) afirmam que o termo divisão sexual do trabalho é de origem francesa, e os pesquisadores que a ele se dedicam interessam-se por entender “a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição”. Tal distribuição estabelece uma relação assimétrica que cria desigualdades, no que diz respeito aos papéis e funções, produzindo hierarquias que geram opressão e exploração sofridas pelas mulheres, bem como estereótipos que determinam

⁴ A palavra professores, nesta pesquisa, refere-se aos docentes do sexo masculino. Quando nos referimos também às mulheres, utilizamos professores/as.

quais atividades se inserem no campo de trabalho masculino. Cuidar de crianças, por exemplo, mesmo com tantas mudanças sociais, ainda é uma atividade apontada como não apropriada para homens.

Para Souza e Guedes (2016), as constantes mudanças na divisão de trabalho entre homens e mulheres são atravessadas pelas relações de poder, diversidade nos modos como as atividades são distribuídas, avanços e retrocessos. No que diz respeito aos avanços, citam, dentre outros, a feminização do mercado de trabalho, frente à necessidade de a mulher contribuir com o sustento familiar. Todavia, ainda existem marcas de uma prática social que defende o cuidado como função específica do feminino.

As atividades laborais desenvolvidas pelos homens no Brasil apontam que alguns deles se identificam com as representações sociais que estabelecem seus campos de ocupação dentro da sociedade brasileira. Assim, “trabalho de homem” está atrelado à força, ao poder, ao ambiente público, distante de atividades relacionadas com o cuidado das crianças, no ambiente escolar. No que diz respeito à docência, a história demonstra que essa distância tem marcado a Educação, desde as primeiras escolas, uma vez que o homem era visto como o orientador, enquanto a mulher era identificada como “mãe espiritual” (LOURO, 2006).

Adotamos, aqui, a concepção de representações sociais de Moscovici (2010, p. 216), que as caracteriza como “complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preeexistente”. O autor ressalta que toda representação social está ligada diretamente com sistemas de crenças, valores culturais e tradições que a própria sociedade constrói. Afirma, ainda, que “representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (MOSCOVICI, 2010, p. 216).

Entende-se que as representações sociais surgem de conflitos dentro de uma determinada cultura, partindo tanto de um reconhecimento quanto de uma negação dentro de um grupo social, por isso esse fenômeno pode estar ligado aos problemas e diferenças na sociedade. A representação social “é um status simbólico que estabelece um vínculo,

constrói uma imagem, evoca, diz e faz com que se fale, partilha um significado através de algumas proposições transmissíveis” (MOSCOVICI, 2010, p.216).

Segundo Araújo (2006), os estereótipos acerca dos afazeres de homens e de mulheres estão presentes na sociedade brasileira desde o período colonial, este marcado por uma forte repressão da Igreja e do Estado sobre a presença feminina em espaços fora do ambiente doméstico, de um lado, e o incentivo à presença masculina no espaço público, do outro. Para o autor, essa ação político-religiosa influenciava desde a educação familiar até aquela recebida na escola, determinando o tipo de programação de estudos que eram dirigidos para os meninos e para as meninas. Para eles, era oferecida uma formação ligada ao desenvolvimento de habilidades com as armas e letras, a fim de que se mantivessem a autoridade e a glória, reforçando a ideia de poder. Já para elas, a educação escolar deveria dar continuidade aos ensinamentos familiares, ou seja, desde cedo as mulheres aprendiam a cuidar do lar, da família, a se comportar em sociedade, a obedecer ao homem, começando pelo pai, irmãos e, por último, o esposo.

Portanto, para se discutir a construção histórica do trabalho dito masculino no Brasil, é necessário levar em consideração que, apesar das grandes transformações que a sociedade tem vivenciado, dentre elas as que dizem respeito às ocupações que mulheres e homens têm assumido cada vez mais na sociedade, ainda existe uma feminização de determinadas profissões, e isso tem se tornado um grande desafio para muitos homens que se deparam com resistências quando decidem assumir uma profissão que até o século passado era considerada uma tarefa de mulher.

A docência masculina no Brasil

A história da atividade docente no Brasil já foi marcada pela forte presença masculina, a exemplo do trabalho realizado pelos jesuítas, do século XVI até o XVIII. Depois disso, os homens continuaram a assumir as tarefas do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias”, quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2006).

Depois do abandono da educação nas províncias brasileiras, pela

ausência, segundo o Império, de professores com boa formação, surgiram escolas de professores e professoras. Segundo Louro (2006), em algumas cidades foram criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes, as quais atendiam homens e mulheres, mas estudando em classes, turnos e até escolas diferentes.

A princípio, o objetivo era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar brasileira. Mas o objetivo não foi alcançado da maneira que se pretendia. Alguns relatórios da época informavam que as escolas normais estavam recebendo mais mulheres do que homens. O relato do diretor geral da instrução da Escola Normal da província do Rio Grande do Sul, em 1874, sobre o crescente número de alunas e a diminuição do número de alunos, demonstra essa situação:

O Asilo de Santa Teresa proporciona à Escola, todos os anos, um bom número de educandas, e o mesmo poderá fazer o Asilo de Santa Leopoldina. As educandas têm, em geral, frequentado com aproveitamento o curso normal e algumas, na regência de cadeiras, têm dado provas de excelente vocação para o magistério. Dentro de certo tempo acontecerá que teremos superabundância de professoras habilitadas pela Escola Normal e falta de professores nas mesmas condições (LOURO, 2006, p. 449).

Segundo Rabelo (2008, p. 210), a revolução industrial foi um fator determinante que “abriu a possibilidade das mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares e aumentarem o ingresso no ensino superior”. A partir desse contexto histórico, surge o fenômeno da feminização do magistério, o qual ainda é visível nos dias de hoje, apesar das mudanças observadas na docência brasileira. Toda essa mudança se deu por conta dos processos de urbanização e industrialização da sociedade, o que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens.

Para Louro (2006), um dos principais aspectos colaboradores para a feminização do magistério, principalmente nos anos iniciais, foi a legitimação de discursos que defendiam a entrada das mulheres nesse setor educacional. Enquanto ecoavam vozes que se posicionaram contra a inserção das mulheres na educação, por outro lado existiam aqueles que acreditavam que essa área seria naturalmente feminina, pois as mulheres saberiam lidar melhor com as crianças, sustentadas pelo instinto da

maternidade, do amor. Nesse sentido, acreditava-se que elas já possuíam uma vocação para isso.

Essas afirmações eram usadas como justificativas para os homens trocarem a docência por outras profissões que surgiam. Além de o trabalho na indústria ser mais rentável, o discurso de que o magistério era uma extensão da maternidade distanciava cada vez mais a figura masculina da profissão docente, seja pelo fato de ela ser desprestigiada, seja pelo fato de o novo modelo de educação requerer a qualidade maternal como elemento primordial para educar as crianças.

Rabelo (2008, p. 236) aponta para a existência de um “duplo sentido da profissionalização do magistério”, pois a mesma sociedade que requisitava a mulher como principal mediadora no processo de civilização das crianças discriminava o sexo feminino como atuante da docência primária, o que originou a desvalorização da profissão, os baixos salários e os poucos investimentos na educação pública.

Segundo Costa (2007), apesar das muitas mudanças no que diz respeito aos papéis femininos e masculinos, ao longo dos séculos, ainda existem estranhamentos gerados por representações que identificam o ato de cuidar e educar como tipicamente femininos, colocando à prova a competência dos homens para realizar essas ações.

Para Rabelo (2008, p. 6), a quantidade de homens presentes nos cursos de formação para atuação nos anos iniciais é pequena, o que demonstra que o discurso de que os homens não são capazes de assumir a função de educador dentro deste segmento escolar tem causado efeito. De acordo com a autora, “o professor deste sexo lida ainda mais com as ‘demarcações sociais’ dentro do meio escolar por causa da feminização da profissão e do consequente estereótipo e estigma que é gerado sobre estes profissionais”.

Sayão (2005, p.16) defende uma maior interação de professores na Educação Infantil, afirmando que isso “aumentará a opção de carreira para eles, contribuindo para que se desfaça a imagem de que esta etapa da educação básica é um trabalho apenas para mulheres, alterando, dessa maneira, a imagem da profissão”. Todavia, reconhece que “a proximidade entre um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas de pouca idade provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas

e preconceitos”.

Rabelo (2008, p. 9) discorre sobre o campo de atuação dos homens na educação, apontando para os preconceitos existentes na sociedade contemporânea, a qual vê o professor homem como um “corpo estranho no quotidiano da escola primária”. O que a sociedade vem criando e divulgando sobre a docência nos anos iniciais, afirma a autora, é que essa é uma área tipicamente feminina.

No Brasil, os anos iniciais estão historicamente próximos ao gênero feminino, às famosas “tias”. A entrada da figura masculina nesse espaço origina um grande estranhamento para a comunidade escolar. Assim, é possível dizer que as escolas precisam investir no novo e abrir as portas para a diversidade, pois ao mesmo tempo em que a família busca encontrar o equilíbrio na relação pai e mãe, na educação em casa, as instituições escolares necessitam criar espaços para que isso ocorra nas salas de aula.

A docência masculina nas etapas iniciais da Educação Básica⁵ em Porto Seguro: uma realidade ainda distante

Na cidade de Porto Seguro, localizada no Extremo Sul da Bahia, identificamos dizeres que corroboram os estudos que fundamentam nossa discussão, em relação à resistência ainda presente nas escolas e sociedade, no que diz respeito à atuação de professores em turmas de Educação Infantil e 1º e 2º anos do EFI. Prova disso é que, nas nove escolas escolhidas como universo da nossa pesquisa, identificamos apenas dois professores atuando como regentes em turmas de 2º ano, mas não eram os únicos responsáveis pela turma, já que faziam parceria com professoras, numa proposta de ensino denominada bidocência. Os demais lecionavam, no máximo, duas aulas semanais, com disciplinas como Música, Capoeira e Educação Física⁶.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas particulares e cinco escolas públicas. A princípio, optamos pela paridade em relação à

5 Chamamos, aqui, de etapas iniciais da Educação Básica, a Educação Infantil e o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

6 Ressaltamos que os dados aqui apresentados são do ano de 2017. Todavia, dados atuais apontam que a realidade continua idêntica há 4 anos.

quantidade (dez escolas, cinco de cada grupo). Contudo, uma das escolas particulares não nos deu retorno, apesar de insistirmos na busca de respostas. Os sujeitos colaboradores da investigação foram pais, mães ou responsáveis (23 mulheres e 5 homens), gestoras e coordenadoras (16 mulheres) e professores (07 homens).

A justificativa para este número de professores, é que a presença de homens atuando nas turmas de Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EFI, nas escolas da cidade, é limitada. Vale ressaltar que não encontramos, nas nove escolas pesquisadas, um homem desenvolvendo a função de gestor ou coordenador pedagógico, o que pode demonstrar que há uma resistência para a presença de homens em escolas de Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EFI, também ocupando tais cargos.

O instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados foi o questionário, estruturado com questões fechadas e abertas. Para preservar a identidade dos/as colaboradores/as, optamos por identificá-los, quando foram analisadas as questões abertas, pela letra inicial da função que exercem na escola (G: gestora; C: coordenadora; P: professor).

Ao analisar as respostas no questionário, apresentadas pelas gestoras e coordenadoras, compreendemos que as representações sociais acerca da educação de crianças, em turmas de Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EFI, ainda reiteram discursos preconceituosos em relação à docência masculina, os quais estabelecem lugar para homens e mulheres dentro da escola.

Questionadas se já viveram experiências de ter professores atuando como regente, em turmas de Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EFI, 25% das colaboradoras responderam que sim, mas apenas no 1º e 2º ano do EFI; 6,2% disseram que apenas no 2º ano do EFI; 18,7% afirmaram que apenas no 1º ano; e 50% revelaram que nunca passaram por essa experiência. Essa situação corrobora as discussões de Rabelo (2013a, p. 913), quando a autora afirma que os professores são discriminados ao não serem aceitos para trabalhar nessas turmas, e muitas vezes são “empurrados para outras posições em decorrência de estereótipos”.

Quando perguntamos a opinião das colaboradoras sobre a regência do professor em turmas de Educação Infantil, 81,2% responderam que achavam normal; 12,6% disseram que não concordavam, porque são

crianças muito pequenas; 6,2% afirmaram que isso é complicado, pois, para que a regência ocorra, é necessária a parceria da escola.

Em relação à regência do professor em turmas de 1º ano do EFI, 94,4% das colaboradoras responderam que não viam nenhum problema, e 5,6% não responderam à pergunta. No que se refere à regência do professor em turmas de 2º ano do EFI, 100% das colaboradoras consideraram natural. Isso nos leva à interpretação de que, quanto maiores as crianças forem, menos resistência à docência masculina terão as gestoras e coordenadoras.

Questionadas sobre o modo como elas organizariam o quadro de docentes em suas escolas, na Educação Infantil e 1º e 2º anos do EFI, apenas 68,7% demonstraram aceitar a presença masculina na Educação Infantil, o que vai de encontro à resposta da questão anterior, quando 81,2% apontaram essa presença como natural. A pesquisa também demonstrou que as respostas das colaboradoras não representam as escolas pesquisadas, uma vez que nas turmas de Educação Infantil identificamos somente a presença de mulheres como regentes, e nas turmas de 1º e 2º anos do EFI existem homens como regentes de turma, porém não são os únicos professores responsáveis por ela, dividem a docência com uma professora.

Acerca dos fatores determinantes para a ausência da docência masculina nas escolas do município, 31,3% das colaboradoras informaram que isso se deve à resistência dos pais, 12,5% assinalaram a falta de adaptação das crianças, e 62,5% apontaram uma nova opção como possível resposta. Dentro dessas novas opções são destacadas as afirmações:

Coordenadoras: um professor não conseguiria dar conta de todos os processos que envolvem a Educação Infantil, como higienização, por exemplo, onde às vezes o professor regente está só na sala (C1); não há disponibilidade de professor homem em minha escola (C2); todas as professoras são efetivas, e a Secretaria de Educação só lotou para trabalhar nessa escola, mulheres (C3); é preciso uma experiência no campo de alfabetização e maior organização didática e pedagógica (C4); falta de encaminhamento da Secretaria de Educação (C5); professores homens preferem ou acham melhor trabalhar com turmas de alunos maiores (C6).

Gestoras: nunca teve procura de profissionais homens para

essa área da educação (G1); atualmente a procura pela área até então é escassa, mas tem professores homens atuantes em outras áreas na Educação Infantil: Capoeira, Natação, Música e Recreação (G2); nunca se apresentou nenhum profissional para tal função (G3); é preciso ser enviado pela Secretaria de Educação, pois, até então, só recebi mulheres para o cargo de regência (G4).

Observando as afirmações das coordenadoras, é possível identificar a preocupação com a higienização das crianças, tarefa ainda atrelada ao feminino, apesar de algumas mudanças que já se desponham em muitas situações. Ainda há uma cultura muito forte em nossa sociedade de que o cuidar “é coisa de mulher”, principalmente quando essa atividade envolve o corpo da menina. E isso aparece na inquietação demonstrada pela primeira coordenadora, que poderia resolver a questão com a presença de uma auxiliar em sala de aula.

Outro ponto interessante é o fato de a Secretaria de Educação ter sido citada, tanto pela coordenação quanto pela gestão, como um dos entraves para a realização da docência masculina na escola pública, já que, segundo as colaboradoras, não disponibiliza professores, principalmente para a Educação Infantil, e sim professoras. Isso aponta para a “representação geral de que o ofício do magistério nesse segmento requer atributos femininos” (RABELO, 2013a, p.917).

As colaboradoras também apontaram uma falta de interesse masculino para atuação nas turmas referenciadas, quando falaram da inexistência de procura por essas turmas. Todavia, esse suposto desinteresse entra em contradição com a atuação dos professores na área de Música, Capoeira, Natação e Recreação. Vale destacar a afirmação da quarta coordenadora, de que os homens não possuem experiência na área de alfabetização, tampouco organização didático-pedagógica, o que é questionável, uma vez que, no próprio município, inclusive em uma das escolas escolhidas como universo desta pesquisa, há registros de homens que desenvolveram trabalhos considerados excelentes em turmas de alfabetização.

Cabe também ressaltar que a maioria das colaboradoras que apontaram a resistência das famílias como um fator decisivo para a não aceitação do docente nas turmas aqui citadas exerce a função de gestoras ou

de coordenadoras em escolas da rede particular. Já o discurso mais usado pelas colaboradoras das escolas da rede pública é que professores não são selecionados pela Secretaria de Educação, para a ocupação do cargo de regência.

Outras questões foram apontadas pelas colaboradoras, como a afirmação de que a não aceitação da regência masculina na Educação Infantil deve-se ao “preconceito da sociedade, mesmo havendo uma compreensão de que as crianças necessitam da figura masculina para uma maior interação e que o universo feminino não é o único existente para atender essa classe” (C1). Aqui a coordenadora reforça a ideia de que a docência masculina em turmas de Educação Infantil é natural, mas demonstra estar despreparada para o enfrentamento do preconceito existente na sociedade. Isso é reiterado pela informação de uma gestora, de que “a escola não está preparada para lidar com a resistência, preconceito e discriminação das famílias, portanto é preciso uma ampla discussão sobre o tema, envolvendo outras temáticas, incluindo os papéis de gênero” (G1).

A afirmação de outra gestora nos faz lembrar as discussões acerca da feminização do magistério e da ligação entre a docência feminina e a maternidade: “não colocaria um regente na turma da Educação Infantil, por esta ser composta por crianças muito pequenas, e uma mulher, pelo instinto maternal, comprehende melhor os desafios do dia a dia” (G2).

Mas houve, também, afirmações que apontam para a existência de mudanças no espaço educacional, como a de que “um bom profissional desenvolve suas atividades em qualquer turma, por isso uma classificação não pode ser baseada no sexo” (C5), ou a de que “um profissional bem preparado tem plenas condições de assumir qualquer turma” (G4). Tais atitudes poderão contribuir para que “a presença de professores do sexo masculino na docência do ensino primário” seja “uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso” (RABELO, 2013b, p.229).

Em relação aos pais, mães ou responsáveis, quando indagados sobre quem era o regente nas turmas onde os/as filhos/as estudam, 78,5% responderam que era uma professora, e 21,5% responderam ser uma

professora e um professor. Perguntamos, também, se os/as filhos/as já tiveram a experiência de ter um professor como único regente, e 7,2% responderam que sim, mas 92,8% disseram que os/as filhos/as nunca tiveram um professor assumindo a regência total da turma.

Sobre a opinião desses sujeitos acerca de um professor atuando como único regente dos/as seus/as filhos/as, na Educação Infantil, 57,1% disseram que não veem problemas quanto a isso, ao contrário de 42,9%, que responderam que não, pois são crianças muito pequenas. O motivo dessa não aceitação seria o fato de “homem não saber ensinar crianças pequenas” (3,5%); haver “meninas inocentes na sala de aula” (7,3%); “medo de assédio” (32,1%). E quando indagamos sobre em qual ou em quais das turmas pesquisadas eles aceitariam um professor como único regente, 60,7% responderam que em todas as turmas; 7,1% aceitariam apenas no 1º e 2º ano do EFI; 14,4% aceitariam só no segundo ano do EFI; e 17,8% não aceitariam em nenhuma das turmas.

Algumas respostas desses sujeitos se aproximam daquelas apresentadas pelas coordenadoras e gestoras. Por um lado, há uma demonstração de que alguns deles ainda desconhecem os processos formativos e o papel do profissional que atua na Educação Infantil e 1º e 2º ano do EFI, e esse desconhecimento divide opiniões acerca da docência masculina. Por outro, há uma forte demonstração de que, apesar de alguma resistência, o olhar sobre a docência masculina nas referidas turmas começa a mudar. Afinal, 81,2% das educadoras veem com naturalidade a presença de homens atuando como professores nessas turmas, e 57,1% dos pais, mães ou responsáveis afirmaram que não veem isso como um problema.

Sobre os professores que trabalham nas etapas pesquisadas, a pesquisa contemplou apenas sete (7) docentes. Dois deles realizavam o trabalho integral em turmas de segundo ano do Ensino Fundamental I, e os demais ministriavam aulas de Música, Capoeira e Educação Física. Todos eles possuíam formação específica para suas determinadas áreas de atuação.

Indagados se gostariam de lecionar, como únicos regentes das turmas aqui referenciadas, 100% deles afirmaram que não tinham interesse. Todavia, há uma contradição, pois ao serem questionados se em algum momento de suas carreiras externaram para a escola algum desejo de

assumir a regência na Educação Infantil, dois deles responderam que sim.

As explicações dos professores que responderam que nunca tiveram desejo em assumir a função de regente são as seguintes:

Sou professor de área, ensino Música, e é algo que gosto de fazer, não me imagino exercendo outra função (P1); por conta da escola, que não mostrou interesse (P2); por escolha profissional, pois sou músico e já trabalho há alguns anos como educador musical, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e tenho uma grande satisfação na área que exerço (P3); o motivo é porque pretendo lecionar no Ensino Fundamental II, na disciplina de Matemática (P4); por trabalhar com Educação Física (P5); sempre quis, através do desenvolvimento físico e motor, ajudar no desenvolvimento social da criança, e sempre acrediitei que uma aula de Educação Física bem elaborada poderá colaborar com a aula dos professores regentes (P6).

É possível dizer, pelas respostas apresentadas, que a ausência de professores atuando como regentes nas etapas de educação aqui referenciadas também se deve à não aceitação desses docentes. Talvez isso aconteça porque ainda há uma cultura, em nossa sociedade, de que nessas etapas, principalmente na Educação Infantil, “o ensino é uma extensão da maternidade” está ligado “ao âmbito doméstico e, dessa forma, a construção da profissão de educador infantil” ainda esteja “atrelada ao gênero feminino” (MONTEIRO, 2014, p.33).

Questionados sobre por qual turma optariam, se eles fossem escolher entre a regência na Educação Infantil ou 1º ano do EFI, dois professores responderam que optariam pela turma da Educação Infantil, e dois responderam que escolheriam a turma de 1º ano do EFI. Os demais não deram resposta. No que diz respeito às principais dificuldades que o professor encontra para lecionar na Educação Infantil, destacaram o “estranhamento das crianças” (P1), a “resistência dos pais” (P2, P4, P5), “o preconceito” (P3, P4), “a metodologia” (P4), “lidar com as necessidades fisiológicas das crianças” (P6).

Os relatos dos professores apontam para diversas questões, muitas delas identificadas nas afirmações dos/as demais colaboradores/as da pesquisa. O estranhamento e o preconceito estão atrelados à exclusão sofrida na docência masculina, quando se refere à educação de crianças,

uma vez que “ao se visitar uma escola de Educação Infantil, fica visível que ela é um território de atuação profissional marcado pela presença das mulheres” (JAEGER; JACQUES, 2017, p. 550). No que diz respeito à resistência, ainda é uma barreira a ser ultrapassada, apesar das mudanças que já ocorreram nesse sentido. Os próprios professores se identificam com práticas que determinam atividades para mulheres e atividades para homens na Educação, principalmente quando as turmas aqui estudadas estão em jogo.

Questionados a respeito do 1º e do 2º ano do EFI, três professores responderam que gostariam de trabalhar no 1º ano, e três responderam que não gostariam de trabalhar com essa turma. Os três primeiros apresentaram as seguintes justificativas: já trabalha com o ensino da Música, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II – EFII (P1); pelo motivo de a criança ser algo valioso em nossas vidas (P5); quer trabalhar apenas como Educador Físico (P7). Quanto aos três colaboradores que responderam que não gostariam de trabalhar com turmas de 1º ano do EFI, justificaram suas respostas da seguinte forma: gosta apenas de trabalhar com o segmento da Educação Infantil (P2); pretende lecionar no EFII, com a disciplina de Matemática (P4); já não se acha com a mesma paciência e habilidade de anos atrás (P6).

Com exceção de dois professores (P2 e P5), os demais parecem se esquivar de uma atuação nessas etapas, exceto quando têm a possibilidade de trabalhar com disciplinas com carga horária menor, o que permite a diversificação de turmas dentro da escola, assim não assumem a responsabilidade total por nenhuma delas. A fala do P6 reforça isso, quando ele salienta a paciência e a habilidade como elementos essenciais para atuar nas referidas etapas, qualificações que considera não mais ter. E esses atributos estão relacionados ao cuidar, à ação de ajudar a criança em seu processo de socialização com o mundo, atividades para as quais alguns deles demonstraram não se sentirem preparados.

Em relação ao 2º ano do EFI, dois professores responderam que gostariam de trabalhar com essa turma, três disseram que não gostariam, e os demais não quiseram marcar resposta e nem justificar o porquê. Os dois professores que gostariam de trabalhar no 2º ano apresentaram explicações semelhantes às anteriores. Quanto aos três que responderam

que não gostariam de trabalhar com essa turma, justificaram suas respostas desse modo: prefere trabalhar com crianças menores, da Educação Infantil (P2); pretende lecionar no Ensino Fundamental II, com a disciplina de Matemática (P4); por causa do desinteresse dos alunos, do descompromisso dos pais, que não incentivam os filhos para o desenvolvimento da leitura, não dão atenção aos casos de indisciplina, não colaboram com a escola, apenas culpam o professor (P6).

Essa resposta do P6 mais uma vez demonstra insegurança em trabalhar com crianças nesta fase. Parece que, ao invés de enfrentar o desafio e viver a experiência da docência nas etapas iniciais da Educação Básica, ele prefere se eximir dessa responsabilidade.

Assim, é possível dizer, diante das respostas apresentadas pelos professores, que a docência feminina tem se destacado na cidade de Porto Seguro, em turmas de Educação Infantil e nos dois primeiros anos do EFI, não apenas pela resistência de alguns gestores/as, coordenadores/as e familiares, mas também pela pouca aceitação, por parte dos professores. Sendo assim, é importante ampliar a discussão nesse sentido, a fim de que a docência masculina, nas referidas etapas de ensino, deixe de ser um problema.

Considerações finais

A pesquisa apontou algumas representações dos sujeitos colaboradores, sobre a docência masculina nas etapas iniciais da Educação Básica, as quais demonstram a importância de se problematizar esta questão, objetivando a ampliação das discussões acerca dos diversos fatores que fortalecem a resistência em relação à atuação masculina nas referidas etapas.

Identificamos a necessidade de desconstruir o discurso de que o ambiente da Educação Infantil e dos anos iniciais do EFI é um espaço que precisa ser ocupado apenas por mulheres, discurso este que reforça a barreira para a docência masculina. Torna-se necessário esclarecer famílias e educadores/as, quanto à capacidade dos professores para exercerem seus papéis nessas etapas de ensino.

Referências

- ARAÚJO, Eduardo. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006. p. 45-77.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- COSTA, Carlos Eduardo Coelho da. Tem homem na escola!!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância. Orientador: Romeu Gomes. 2007. 139f. Tese (Saúde da Criança e da Mulher e da Criança) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3386>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCz-tcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2017.
- JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. Masculinidades e docência na educação infantil. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/M9q-fpLxghJxZPF7qxKDG59n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.). História das mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 441–481.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MONTEIRO, Mariana Kubilius et al. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. Orientadora: Helena Altmann. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275071/1/Monteiro_MarianaKubilius_M.pdf. Acesso em: 15 ago. 2017.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7 ed. – Petrópolis: Vozes, 2010.
- RABELO, Amanda Oliveira. A figura masculina na docência do ensi-

no primário: um “corpo estranho” no quotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. Orientador: António Maria Martins. 2008. 561f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2008. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1126/1/2009001219.pdf>. Acesso em: Acesso em: 12. Jul. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, 2013a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dtq3VcvnZTKnkLvSjkbwQ6r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12. Jul. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 207-234, 2013b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Ms4kTjfNZzYbSDq-9c79ySXq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 Jul. 2017.

SAYÃO, Deborah Thome. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/106572/223081.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SOUZA, Luana Passos de; GUEDES, Dyego Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 30, p. 123-139, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/PPDVW47HsgMgGQQCgYYfWgp/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2017.

UM PANORAMA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO DE CLASSE: INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA OU ESPAÇO DE JULGAMENTO DOS ALUNOS?

Alessandra Junia Avelino¹

Daniella Lima de Sousa²

INTRODUÇÃO

Durante o processo educacional estamos sempre passando por avaliações, estas devem servir como um indicador de como está o trabalho pedagógico.

Não se avalia somente o aluno, mas todos os envolvidos no processo de aprendizagem e suas atuações, sendo assim necessário o Conselho de Classe que funciona como uma instância avaliativa do fazer pedagógico da sala de aula e da escola, a fim de melhorar o desempenho e proporcionar um melhor desenvolvimento.

Ele deve ser mais que um espaço burocrático de entrega de notas e conceitos dos alunos à coordenação, de discussões que só julgam os educandos em aprovados ou reprovados, é preciso se discutir também a organização do trabalho pedagógico de cada professor, o que é possível fazer para que determinado aluno que se encontra com dificuldades possa superá-las.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVE-NI). Docente na rede pública de ensino. E-mail: alessandrajunia96@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pós-graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVE-NI). Docente na rede pública de ensino. E-mail: dlsdaniella@gmail.com.

O Conselho de Classe é o momento em que diferentes visões e opiniões se confrontam de maneira que se extraia o melhor para a continuidade do caminhar educacional do aluno, não é produtivo que funcione como meio de classificar os educandos, mas que em conjunto, professores e estudantes possam refletir e avaliar se as propostas pedagógicas estão sendo de fato executadas e o motivo pelo qual os objetivos estão ou não sendo alcançados.

É relevante abordar este tema, visto que em muitas escolas este espaço ainda é mal aproveitado e mal conduzido, não passando de mera verbalização de notas, comportamento dos alunos atribuindo o insucesso a indisciplina e falta de interesse destes

O objetivo deste artigo é justamente refletir sobre como este espaço pode ser utilizado dependendo da perspectiva de seus integrantes, como espaço de transformação da prática pedagógica ou como espaço que simplesmente julga os alunos.

O estudo fortaleceu a ideia de que deva-se enxergar e fazer do Conselho de Classe um conselho participativo, em que envolva alunos, pais e os profissionais da escola no processo de avaliação, reflexão e discussão das práticas desenvolvidas na escola, estreitando as relações da instituição de ensino com a sociedade, em que todos tem a oportunidade de serem ouvidos e possam compreender pontos que não haviam percebido antes.

A intenção é pensar no Conselho de Classe como um espaço de reflexão sobre o trabalho que está sendo realizado e possibilitar a tomada de decisão para um novo fazer pedagógico, favorecendo mudanças para estratégias mais adequadas à aprendizagem de cada turma ou aluno.

METODOLOGIA

O presente artigo contou com uma pesquisa bibliográfica para sua realização, esta foi fundamentada em artigos científicos e livros de alguns estudiosos que abordam assuntos referentes ao Conselho de Classe. Vale ressaltar autores como Rocha (1986); Dalben (1992) e Libâneo (2004) que discorrem muito sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

Guerra (2006) embasada nos estudos de Rocha (1986) aponta que o Conselho de Classe surgiu na França em 1945 devido à necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais a fim de observar as aptidões de cada aluno, fornecendo-lhes um ensino correspondente. No Brasil, sua implantação ocorreu inicialmente de forma espontânea e voluntária nas escolas que o enxergavam como importância pedagógica, posteriormente determinada por portarias e deliberações a fim de avaliar o resultado do aluno de forma coletiva.

Ainda segundo Guerra (2006), a comunidade escolar brasileira carecia de um auxílio no processo avaliativo do aluno, considerando suas reais necessidades, desta forma os conselhos de classe reuniriam as diversas análises e avaliações dos educadores possibilitando uma análise global do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação dos trabalhos pedagógicos.

Porém, os Conselhos de Classe, em muitas escolas, são espaços legitimadores da exclusão de alguns alunos, pois de acordo com Dalben (1992) estes espaços estão sendo utilizados apenas para verbalizar notas e a avaliação escolar presos à medidas de rendimento, atribuindo a reprovação do aluno a sua falta de estudo, assiduidade e interesse.

AFINAL, O QUE É CONSELHO DE CLASSE?

Rocha (1984) traz a ideia de que seja um espaço em que professores compartilham informações sobre a turma, fazem avaliação do aproveitamento desta, sendo assim possível descobrir pontos referentes a determinado aluno que não se tinha percebido antes e que com o discurso de outro educador se fez visível, auxiliando na compreensão do processo de aprendizagem.

O Conselho de Classe é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA, 1984, p. 9).

Percebe-se que há uma integração, parceria entre os profissionais da equipe escolar e com isso uma avaliação conjunta e colaborativa.

Dalben (2004) define o Conselho de Classe como sendo um órgão colegiado na organização escolar em que professores, coordenadores, supervisores ou orientadores pedagógicos, refletem e avaliam o desempenho pedagógico de cada aluno e da turma. Há autores que além da equipe pedagógica, ainda acrescentam a importância dos alunos e responsáveis nestas reuniões.

O conselho de classe é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

Com a participação de toda comunidade escolar é possível detectar problemas a serem solucionados sejam pedagógicos, comunitários ou administrativos da escola, objetivando o sucesso do processo educativo e por consequência, o estreitamento da relação escola x comunidade.

Por fim, Cruz (1995) trata o Conselho de Classe como o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógica, educativa, feita por professores e alunos, representando assim, uma instância privilegiada que oferece a oportunidade de discutir e avaliar o trabalho de toda a equipe escolar e a situação do aluno naquele momento.

Levando em conta as visões e definições citadas anteriormente, podemos conceituar o conselho de classe como uma reunião avaliativa em que as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem discutem assuntos referentes a aprendizagem dos educandos, o desempenho dos docentes, os resultados das estratégias de ensino empregadas, a adequação da organização curricular e outros aspectos referentes a esse processo, a fim de avaliá-lo coletivamente, mediante diversos pontos de vistas.

ESPAÇO DE JULGAMENTO DOS ALUNOS

Sabe-se que no currículo, no planejamento pedagógico, há objetivos a serem alcançados, conteúdos e habilidades contempladas e desenvolvidas. Desta forma, os alunos são avaliados em aprovados ou reprovados, tendo sucesso ou fracasso mediante ao alcance destas exigências feitas por professores ou demais avaliadores. Mas o foco não deve ser somente no resultado final e sim em todo o processo de aprendizagem, em como se deu este aprendizado e o que precisa ser reformulado.

O espaço que deveria ser utilizado para a reflexão e transformação da prática pedagógica torna-se, por muitas vezes, um espaço apenas de julgamento dos alunos, sem direito à defesa e em espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica, considera-se somente notas e conceitos.

De acordo com Sousa (1998) nas atribuições do Conselho, a ênfase recai em seu poder de decisão quanto à aprovação ou reprovação do aluno, com base nos conceitos obtidos, o que revela estar-se privilegiando a função classificatória da avaliação.

Se, por um lado, essa é uma decisão necessária em um sistema de ensino seriado, por outro mantém e reforça uma visão distorcida da finalidade da avaliação, já tão arraigada em profissionais da Educação, alunos e pais, qual seja: a avaliação é realizada para atribuir um conceito ao aluno ou a avaliação serve para verificar se o aluno tem condições de ser promovido (SOUZA, 1998, p. 47).

Desta maneira, as informações quanto à aprendizagem dos alunos, que deveria ser um indicador da orientação e condução do processo de ensino, levando os educadores a uma análise do projeto e do processo de trabalho, acabam sendo traduzidas em notas, conceitos e níveis. Sendo assim, os resultados da avaliação tem a finalidade de seleção dos alunos, o que consequentemente os julga em aprovados ou reprovados, não é feita uma análise e reflexão crítica do trabalho escolar, com vistas a que se estabeleçam as necessidades, prioridades e propostas de ação capazes de garantir o crescimento do educando.

Os professores têm centrado suas atenções quase que apenas na constatação dos problemas disciplinares.

Quem já conhece o aluno vai dando informações (...). Então, às vezes, por exemplo, um professor se antipatiza com um aluno,

no sentido de achar que ele é chato, ele quer pegar no pé, mas porque realmente não entende, não conhece o aluno suficiente pra saber porquê (SOUZA, 1998, p. 50).

É escassa a discussão sobre quais motivos dificultam a aprendizagem do aluno, se as causas são individuais e/ ou coletivas, se as causas estão no conteúdo, na metodologia, nos processos de avaliação, nas relações entre professor-aluno.

É no Conselho de Classe também, que o aluno é julgado quanto a sua permanência na escola, assim, aprova-se o indivíduo na condição que ele não frequente mais a instituição no ano seguinte.

Às vezes, é assim, quando tem um mau elemento a gente fala com a diretora para não aceitar a matrícula dele o ano que vem, na escola, o que aconteceu com alguns. Então, a gente já elimina. Passa de ano na escola mas manda embora da escola. A gente fala assim: ‘nós vamos passar seu filho mas ele vai ser mandado embora da escola. Vai ter que tirar ele da escola porque se ele vier para a escola de novo ele vai repetir’. Então tira ele da escola porque ele atrapalha o andamento (SOUZA, 1998, p. 52).

Mas o Conselho não deve considerar o aluno como um todo? Então seria necessário considerá-lo não somente em seu papel de aluno, mas de ser humano considerando os aspectos de vida associados às suas características pessoais, para que pelo menos fosse cogitado solucionar seu problema relativo ao desempenho e conduta educacional, e não transferir o “problema” para outros.

É preciso repensar o conselho de classe, dar sentido e coerência ao processo de avaliação que a escola desenvolve e ajudar a mudar a prática educativa, pois seguindo o que aponta Dalben (2004) o conselho de classe deve primar pela autenticidade na busca do melhor resultado para o aluno em questão. As informações passadas nas reuniões devem ser estudadas, pesquisadas e avaliadas antes de qualquer tomada de decisão.

ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Conselho de Classe precisa de avaliação contínua sobre seu funcionamento, não é algo que se inicie e termine no mesmo dia, as

discussões devem acompanhar o desenvolver da turma e de cada educando, é uma reflexão que deve ocorrer em conjunto com o pedagogo e demais componentes da prática pedagógica, a fim de realimentar o planejamento, selecionar o conteúdo e preparar uma metodologia capaz de estimular o desenvolvimento intelectual do aluno.

Desta maneira, este espaço deve propiciar o diagnóstico da realidade da aprendizagem, planejamento, ação, avaliação e replanejamento continuamente, exigindo do educador uma dinamicidade sobre a aprendizagem do aluno e a transformação da sua prática.

Para a expectativa supramencionada, o conselho de classe precisa de avaliação contínua sobre seu funcionamento e suas proposições para ações pedagógicas precisam direcionar-se para promoção da melhoria nos processos de ensino e aprendizagem possibilitando uma reorganização da prática docente, como também, um redimensionamento da gestão pedagógica como espaço fortalecedor da autonomia e participação destes profissionais nos processos decisórios da escola (LOPES, 2016, p. 31).

Segundo Lopes (2016) os objetivos do Conselho de Classe expressam bem como deve ser constituído este espaço, sendo de sua responsabilidade:

- efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos qualitativos e quantitativos;
- aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica;
- despertar no professor a consciência de que é necessário realizar a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho com vistas ao replanejamento de suas atividades e métodos e a um aprendizado mais eficiente por parte do aluno (LOPES, 2016, p. 32).

Então, é o momento de discutir, avaliar e refletir não tão somente o desenvolvimento e desempenho dos educandos, mas de toda a prática educativa, do trabalho do professor, da colaboração do gestor, supervisor, orientador, que são participantes e responsáveis também pelos resultados obtidos, fazem parte do processo de ensino do indivíduo em sua caminhada escolar.

É preciso utilizar este espaço de forma mais produtiva, mais

participativa à medida que inclui também os alunos e pais nas discussões.

Cruz (2005) diz que o Conselho de Classe Participativo nas escolas aumenta o espaço de participação como construção conjunta; muda a cultura docente; ensina a administrar tensões e conflitos como processos necessários ao crescimento do grupo como equipe de trabalho. Além disso, estimula os processos comunicativos enfatizando o diálogo, desenvolve o senso crítico e a autonomia, auxilia professores e alunos a compreenderem a visão do outro.

Em síntese, o Conselho de Classe Participativo é um espaço que proporciona a construção da participação de todos os envolvidos no processo educativo, exercitando o debate e o diálogo sobre a ação pedagógica de forma construtiva, contribuindo assim, para modificar e reorganizar a ação pedagógica (SANTOS, 2006, p. 54).

Por fim, o Conselho de Classe Participativo é a transformação da prática pedagógica mediante a reflexão e avaliação coletiva de pais, alunos, equipe técnico-pedagógica e direção que colaboraram para a mudança da realidade social por meio do conhecimento, é o refletir juntos. “Refletir juntos é organizar a ação educativa de forma que haja uma co-responsabilidade com a família no processo ensino-aprendizagem” (SANTOS, 2006, p. 55).

É assim que precisamos enxergar e praticar o Conselho de Classe, não como espaço de julgamentos e classificação dos educandos, no qual os professores são os únicos a serem considerados, mas como espaço democrático em que o poder de decisão é partilhado com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, principalmente o aluno, proporcionando a liberdade de se expressar e ser ouvido.

CONCLUSÃO

Consideramos, pois, o Conselho de Classe como um espaço de reflexão e transformação da prática pedagógica no sentido de que ouvindo e compreendendo todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem é possível retomar e reorientar o trabalho pedagógico, a fim de não julgar e classificar o aluno, mas buscar alternativas para seu desenvolvimento.

Precisa ser entendido como momento de análise do processo de ensino aprendizagem, que leve professores a rever suas ações, que insira o aluno nas discussões pedagógicas, percebendo-o como sujeito da sua formação e não mero espectador.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, C. H. C. Conselho de Classe e Participação. Revista de Educação AEC. Brasília, D.F: AEC do Brasil, nº. 94, jan./mar 1995, p. 117.
- DALBEN, A. I. L. F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas: Papirus, 1992.
- DALBEN, A. I. L. F. Conselhos de classe e avaliação – perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.
- GUERRA, M. G. Conselho de Classe: que espaço é esse? 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13820/1/Monica%20Galante.pdf>>. Acesso em: 24 fev 2019.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Revista ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOPES, M. S. R. Conselho de classe: o funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, JF, 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.cae-dufjf.net/wp-content/uploads/2016/11/MARILIA-SOARES-RICARDO-LOPES.pdf>>. Acesso em: 26 fev 2019.
- ROCHA, A. D. C. Conselho de Classe: burocratização ou participação. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.
- SANTOS, F. R. V. Conselho de Classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico) – Universidade de Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/33529601.pdf>>. Acesso em: 26 fev 2019.
- SOUSA, S. Z. L. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? São Paulo: FDE, 1998.

DILEMAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS

Jessica Blenda de Castro Souza da Silva¹

Rogerio Mendes Lima²

INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por intensas e contínuas modificações na legislação educacional brasileira. A partir do final da ditadura nos anos 1980, diversas pautas foram apresentadas por diferentes setores da sociedade para o campo da educação e da escola básica. Entre essas demandas merecem destaque as propostas de inclusão de grupos antes invisíveis ou marginalizados para a escola brasileira, entre eles os estudantes com necessidades educacionais específicas (ENEE).

No âmbito das Instituições Federais esse debate se acentua com a criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF's) a partir de 2008 (INDICAR A LEI). Ainda que a denominada educação profissionalizante exista no Brasil desde o início do século XX, a criação dos IF's dá novo impulso ao debate sobre inclusão nas instituições federais. Com uma proposta educacional voltada para as classes trabalhadoras, essas escolas são um ótimo espaço para observar a adoção de políticas públicas voltadas para esses estudantes.

No ano de 2015 foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, que complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II.

² Professor Titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas/Sociologia.

de 1996, afirmou o acesso de pessoas portadoras de deficiência em todos os níveis escolares. Dessa forma, o ensino regular, o ensino médio preparatório para vestibulares, o ensino profissionalizante e o ensino técnico devem estar aptos para acolher todos os estudantes formados no ensino fundamental independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais.

Diante disso, neste artigo pretende-se discutir quais os desafios e avanços da inclusão educacional nos Institutos Federais no que tange aos estudantes com necessidades educacionais específicas. O tema é relevante como forma de contribuir com os debates e reflexões da importância das ações que efetivem a Educação Inclusiva prevista nos documentos que dão as diretrizes para a educação nacional. Para a realização do artigo foram utilizados materiais legais e bibliográficos sobre o tema.

1 A Legislação Sobre Educação Inclusiva: o Caminho da Construção das Leis

A partir de 1990 novas reflexões ganharam campo nas questões inclusivas, a educação passou por questionamentos em seus métodos e aplicações. Ao pensar que a educação diz respeito a introdução de valores e conhecimentos já existentes que estão em constante movimento, chega-se ao pensamento: de que forma a educação contribui para a integração da criança/jovem na sociedade? Falar de educação inclusiva é reafirmar a inclusão para todos os alunos, é partir de princípios humanísticos de que é nas diferenças que todos são iguais. Partilhando desse pensamento é que foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, onde a ONU, a UNESCO, alguns países envolvidos e o Banco Mundial afirmaram a preocupação e se comprometeram com a educação inclusiva.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) nascida desse pacto, afirma em seu 3º artigo a necessidade de garantir o acesso e qualidade do ensino para todos os alunos, mesmo na diversidade ou deficiências especiais físicas ou mentais, o documento também dispõe sobre as construções estruturais necessárias para tal aplicação de ensino, que envolve a colaboração participativa em diversos aspectos entre família, agentes escolares, sociedade e governo.

Já no ano de 1988, por meio da Constituição Federativa, o Brasil fundamentou a educação em consonância aos parâmetros da acessibilidade e inclusão, dispondo em seu artigo 205, que a educação era direito de todos e dever do Estado e da família, que teriam por responsabilidade, no trabalho colaborativo, promover uma educação pautada na formação cidadã (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, entrou em vigência, no Brasil, a lei n.8.069, onde em seu capítulo IV aborda a situação da educação sobre o parâmetro de igualdade de acesso e condições de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). A escola passou a afirmar um papel de levar a diversidade como valor e quebrar os padrões de homogeneidade comportamentais ou físicos como parâmetros de normal.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, pela UNESCO. Dessa conferência nasceu a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, esse documento foi responsável por lançar a luz as questões de inclusão na escola regular.

O documento enfatiza a necessidade das crianças aprenderem juntas superando as diferenças, reafirma que toda criança tem direito à educação e complementa dizendo a importância da oportunidade de atingir e manter o nível adequado de escolaridade, portanto a escola precisa fornecer meios para que os alunos inseridos nos processos de ensino, sejam encarados como iguais em direitos e capacidade, porém respeitando a diversidade na aplicação de metodologias pedagógicas e ensino centrado no aluno, que deem respostas positivas para a aprendizagem de forma tanto única quanto coletiva. (UNESCO, 1994).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em seu capítulo V (BRASIL, 1996) afirmou a adaptação da escola e dos profissionais da educação à implementação efetiva das políticas pedagógicas inclusivas e garante adequações estruturais e de métodos de ensino para atender os alunos conforme a demanda de sua necessidade.

O documento enfatiza que a inclusão nas redes de ensino regular não é a única opção do aluno com deficiências físicas ou mentais, não excluindo, portanto, instituições como a APAE e a Associação Pestalozzi,

conhecidas tradicionalmente, por lidar com as questões socioeducacionais dos alunos em condições especiais. Deixa ainda clara a possibilidade de alterar o ciclo de ensino adaptando-o às condições da criança (caso de restrições mentais e superdotados) e garantindo assistência especializada nas redes de ensino regular, bem como o preparo do aluno para o ingresso no mercado de trabalho e integração efetiva na vida social (BRASIL, 1996).

Em 1999 novas predisposições pontuaram legislação para a inclusão e em 2002, tanto a Libras quanto o Braille foram reconhecidos oficialmente (BRASIL, 1999). Nos anos de 2007 e 2008 novos marcos vieram de publicações legislativas federais e do Ministério da Educação traduzindo e fundamentando, a Educação Inclusiva em planificação com o Ensino nacional. No ano de 2015, a Lei n. 13.146 instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência para garantir o exercício da liberdade e de direitos fundamentais, dentre os quais o educacional.

2. A criação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas

Por necessidades específicas educacionais compreende-se a identificação de barreiras para que a aprendizagem ocorra de forma plena pelos métodos tradicionais de ensino, dessa forma, é necessário intervir por meio de metodologias pedagógicas significativas para o aluno e/ou tecnologias assistivas que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem (SOUTO *et al*, 2014).

O Ministério da Educação – MEC implantou em 2003, o Programa Educação Inclusiva que tem como objetivo o direito à diversidade, para que exista a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta com foco no apoiar e transformar do sistema de ensino em sistema de educação inclusivo, fazendo com que se tenha um amplo desenvolvimento de formação de gestores e educadores nos estados e municípios e o atendimento educacional especializado, garantindo a acessibilidade (LOPES *et al*, 2016, p.235).

Três anos depois, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

afirmando o Brasil deve promover um sistema de educação inclusiva para todos e em todos os níveis de educação nas instituições, assim foram desenvolvidas metas para ser atingidas para que exista a plena participação e a inclusão, envolvendo:

As pessoas que apresentarem alguma deficiência não devem ser rejeitadas pelas escolas, que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito;

O sujeito que apresentar algum tipo de deficiência tenha o acesso livre ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e de forma gratuita, dessa forma apresentando igualdade nas condições com os demais sujeitos da sua comunidade (ALONSO, 2013, p.4).

Assim, a Inclusão é um movimento humano, de modo de celebração pela diversidade, que envolve o sentimento de pertencer, de estar participando de algo, sendo assim é a valorização da diferença e a busca pela qualidade de vida para todos (BEAUCLAIR, 2007).

O NAPNE é descrito como um espaço pedagógico “responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2012, art. 2). Assim como as demais estruturas administrativas e pedagógicas da instituição, o NAPNE possui uma coordenação central e uma organização por Campi.

Dessa forma, o NAPNE é definido como núcleos formado por diferentes profissionais que se instalam nas Instituições Federais para identificar e auxiliar o processo educacional dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Entre as funções do NAPNE estão:

[...] identificar os alunos com necessidades específicas e orientá-los sobre seus direitos; contribuir para a promoção do atendimento educacional especializado e orientar a respeito dele; promover a sensibilização sobre o tema; colaborar na promoção da acessibilidade; e contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das tecnologias assistivas (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2018, p.3).

O NAPNE responsabiliza-se pelo atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, de forma a auxiliar os estudantes nos processos de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências

para a capacitação de sua formação para o trabalho. Além de prestar assistência humanizada, considerando as peculiaridades de cada caso e, quando necessário recomendando encaminhamento para tratamentos específicos, ainda efetiva a promoção de aprendizagem por meio das tecnologias assistivas, estimulando à ativa participação da família e da comunidade escolar no processo de inclusão e atuando como promotora da conscientização das responsabilidades e possibilidades da atuação social para a efetivação da realidade inclusiva, além de ofertar suporte aos docentes e demais agentes educacionais.

3. Os NAPNE'S e o Ensino Médio Integrado

Saviani (2003) promove um debate sobre a educação e o trabalho por meio do texto “Sobre a concepção de politecnia” colocando em pauta a dualidade estrutural que marcou o ensino médio no Brasil. Rodrigues (2006) explica que o conceito de politecnia se direciona para a superação da separação entre o trabalho intelecto e manual, bem como, entre a instrução profissional e a instrução geral. Para exemplificar, tem-se no modelo do taylorismo, o reconhecimento da importância de instruir o trabalhador, porém, em doses parceladas, de forma que apenas o seu conhecimento não seja suficiente para compreender o todo do processo de produção. O conhecimento escolar segue a mesma lógica quando ministrado ao operário, pois, como revela Rodrigues (2006), o trabalhador deve possuir um conjunto de conhecimentos que lhe são essenciais para que possa ser produtivo, porém, há limite para o conhecimento que o trabalhador irá receber.

A partir de uma perspectiva Gramsciana, que defende o modelo de escola em que a formação geral e a profissional ocorram articuladas, no que Gramsci (1982) chama de escola unitária, Rodrigues faz uma defesa da politecnia, que se opõe aos modelos que fragmentam a formação escolar das classes trabalhadoras. Para ele, deve se valorizar a perspectiva de integração das técnicas manuais e intelectuais, captando as contradições impostas pelo modelo capitalistas e trilhando caminhos para a sua superação (RODRIGUES, 2006).

Vieira (2015) esclarece que o Brasil tem vivenciado diversas mudanças em sua concepção política e social, o que impacta diretamente

sobre a educação. A elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional ocorreu em meio a mobilização de diversos setores da sociedade que protagonizaram debates para que a nova LDB condísse com as expectativas lançadas pela Constituição de 1988. Dessa forma, o período foi marcado pela integração das políticas nacionais com as metas que foram estipuladas no plano internacional, como a exemplo a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que ia de encontro aos objetivos da Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia no ano de 1990. O Brasil assumira, com a Constituição de 1988, o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino, portanto passou a promover inúmeros programas e discussões para traçar os caminhos a seguir para alcançar as metas estipuladas.

A LBD (1996) afirma que o Ensino Médio é Educação Básica como etapa final, de forma a permitir que todos os indivíduos possam aprimorar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, além de proporcionar condições de preparo básico para o exercício da cidadania e para a entrada no mercado de trabalho e, ainda, condições de continuar seu processo de aprendizagem:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (BRASIL, 2000, p.10).

Em suma, a LDB (1996) confere ao Ensino Médio a integração de desenvolvimento de saberes e competências que antes estavam dissociados, tais como: o desenvolvimento de valores pessoais e sociais, formação ética, reflexão crítica e autonomia, capacitação profissional para que se integre ao mundo do trabalho correspondendo às atuais demandas e competências que permitam o aluno prosseguir com os estudos.

Moura (2014) afirma que no ano de 2004 o Decreto n. 5.154 afirmou a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional abrindo caminhos para o Ensino Médio Integrado, porém, deixando espaço para outras possibilidades estipuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei n.2.208, de 1997. Com isso, as escolas

gradativamente vão implantando o Ensino Médio Integrado, relacionando os aspectos educativos com o mundo do trabalho como forma de oferecer uma educação de diferentes processos formativos que se unem em um mesmo currículo:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p.31).

Dessa forma, a educação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional é uma necessidade para jovens em situação de vulnerabilidade social para que possam vislumbrar uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho e melhor posicionamento social.

As Instituições Federais de Ensino estão presentes no Brasil desde o ano de 1909 e até os dias atuais compõe a maior rede de ensino profissionalizante do país, porém, os IF's em seu modelo atual foram criados pela Lei n. 11.892 de 2008. Os objetivos dos Institutos Federais são: oferecer cursos integrados a formação profissional a alunos que concluíram o Ensino Fundamental; oferecer cursos de capacitação e formação continuada a trabalhadores; incentivo e realização de pesquisas, e apoio a educação que proporcione a emancipação do sujeito e contribua para a construção de um maior desenvolvimento social para a comunidade a qual se insere (MENDES, 2017).

No ano de 2017, o Decreto Lei n. 9.034 afirmou o direito ao ingresso de alunos portadores de necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais no nível técnico e ensino médio. O NAPNE enquanto setor das instituições responsável pela mediação entre professores, disciplinas e os estudantes têm um papel fundamental no acolhimento, na análise e na elaboração de estratégias pedagógicas que permitam a inclusão efetiva dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse aspecto, merece destaque o papel desse setor na elaboração dos

Planos de Estudo Individualizados (PEI), uma ferramenta essencial no processo de inclusão educacional.

Valadão e Mendes (2018, p. 4) afirmam que os planejamentos individualizados não são uma novidade no campo da educação. Contudo, nas últimas décadas seu foco sai “do diagnóstico centrado nos impedimentos, tendo em vista os interesses da instituição de atendimento” para enfocar “no desenvolvimento do indivíduo” Desse modo, o PEI:

quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem. (VALADÃO & MENDES, 2018, p.6)

O PEI assume na educação inclusiva uma tarefa fundamental para que se alcance os objetivos do atendimento educacional especializado, função primordial do NAPNE nas instituições federais e uma resposta às demandas cada vez mais urgentes de atendimento aos estudantes.

4. Desafios e avanços no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos Institutos Federais

A Educação, por meio da Constituição Federal de 1988 foi afirmada como direito fundamental pautada pelos princípios dos Direitos Humanos, em que foi garantida a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino regular como forma de promover a inclusão e justiça social (MELO, 2012).

Entre os artigos 205 a 214, no título VIII, capítulo III, da seção I da Constituição Federal de 1988 encontram-se as diretrizes para a fundamentação da prática educativa no território brasileiro. O artigo 205 afirma:

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, art. 205).

Fica compreendido que a educação é direito de todos, sendo

responsabilidade do Estado e da Família a garantia do acesso ao processo educativo, tendo por objetivo de formação três eixos: o desenvolvimento integral da pessoa humana; o preparo para a cidadania por meio da reflexão crítica reflexiva e a capacitação para a entrada no mercado de trabalho.

A legislação brasileira representa um avanço para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nos IF's, ademais a atuação do NAPE, também, auxilia a efetivação da educação inclusiva gerando maiores oportunidades de aprendizado e permanência dos alunos matriculados (MENDES, 2017).

Santos (2021) enfatiza que para o sucesso da inclusão escolar é necessário considerar, não somente, as adequações estruturais, mas, também, as práticas pedagógicas. Diante disso, um dos desafios da inclusão de alunos nos Institutos Federais é a flexibilização curricular por meio da formação continuada dos docentes.

Sonza, Salton e Agnol (2018) afirmam que para que haja a efetivação da educação inclusiva é necessário que seja implantada a adaptação curricular, de acordo com as disposições do Ministério da Educação - Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (1998).

O currículo tem responsabilidade direta pelo sucesso da aprendizagem do aluno, dessa forma, é necessário que haja a valorização da diversidade e das peculiaridades de cada aluno para que se rompa com os métodos tradicionais de ensino e efetive os pressupostos que já foram positivados na legislação brasileira sobre a educação inclusiva (SONZA, SALTON E AGNOL, 2018). Um currículo adaptado objetiva respeitar as fases de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, por meio de metodologias significativas que faça com que o aluno seja o protagonista de seu aprendizado e desenvolvimento.

Diversos desafios ainda precisam ser superados para que possamos alcançar um ponto ideal na inclusão dos estudantes. Em especial, a adequada composição do NAPNE no que se à mão de obra utilizada. Em muitos casos, há falta de pessoal especializado para atendimento às necessidades específicas dos estudantes, o que causa dificuldades sérias para que os objetivos da legislação educacional sejam cumpridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo revisou a legislação inclusiva compreendendo que por meio de lutas sociais houve inúmeras conquistas no âmbito internacional e nacional, garantindo o direito ao acesso à educação para as pessoas portadoras de necessidades específicas. Dessa forma, comprehende-se que a legislação brasileira e suas diretrizes curriculares para a inclusão representam avanços para a educação nacional e para a inclusão das pessoas portadoras de deficiências.

Outro avanço para a inclusão nos IF's foi a implantação do NAPNE para identificar e auxiliar com as necessidades específicas dos alunos, de forma, que o processo de aprendizagem é pensado a partir das singularidades e desenvolvimento do aluno.

Apesar dos avanços para a inclusão na educação, ainda se apresentam inúmeros desafios para que haja a real efetivação da educação inclusiva, entre os quais a formação continuada para professores, de forma que possam ter conhecimento e experiência para realizar a flexibilização curricular e inovação metodológica contemplando o aprendizado contextualizado a realidade do aluno.

É necessário que haja a adaptação física de toda a infraestrutura escolar, implantação do NAPE, conscientização da comunidade escolar para a colaboração com o processo de inclusão e a plena capacitação dos profissionais da educação para que possam trabalhar com os alunos partindo do princípio de que todos podem aprender, focando em suas habilidades e não em suas deficiências.

Os desafios que as escolas enfrentam para tornar as políticas e práticas inclusivas realidade só serão superados por meio do esforço colaborativo entre todos os agentes que estão envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Educação Inclusiva: Desafios da Formação e da Atuação em sala de aula. *Nova Escola*, n. 588, p. 9, Dez 2013.

BEAUCLAIR, J. **Incluir, um verbo necessário a inclusão:** (Pressupostos psicopedagógicos). São José dos Campos: Pulso Editorial , 2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990. Cap. IV p. 10.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Cap. V. p.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/ SEESP, 1998.

BRASIL. Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União, 2002.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n ° 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n ° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Acessibilidade e Inclusão: o trabalho do NAPES no IFES. Espírito Santo: IFES, 2018.

LOPES, S. et al. Políticas Públicas e Organizações na Educação do Surdo. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia , v. 10, p. 228-244, Nov-Dez 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VALADÃO, Gabriela Tannús. Inclusão Escolar e o Planejamento Educacional: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Artigo ,Rev. Bras. Educ. 23 , 2018.

MENDES, Katuiscia Aparecida Moreira de Oliveira. Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2017.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Alessandra Ferreira Dos. Educação Inclusiva: Uma Análise Sobre Os Avanços E Os Desafios Enfrentados No Contexto Atual Da Educação Básica No Brasil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 36-45. Maio de 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall (orgs.). Reflexões sobre o currículo inclusivo. Bento Gonçalves – RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

SOUTO, Maricélia Tomaz de *et al.* Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien, Tayland, 1990. Seção 1, p.4.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, S.L. Estrutura e funcionamento da Educação Básica. 2.ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

O OLHAR TRANDISCIPLICAR COMPLEXO E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Joyce Carla Alves de Carvalho¹

Introdução

As relações econômicas, sociais, ambientais e tecnológicas surgidas ao final do século XX foram essenciais à promoção de um paradigma científico mais contemporâneo ao novo século. A troca rápida de informações, a velocidade da criação e adaptação de novas tecnologias ao dia a dia das pessoas, o intercâmbio cultural acentuado pelas práticas econômicas de globalização, assim como uma facilidade maior de interação entre os povos, modificou pouco a pouco a visão sobre a promoção de um conhecimento científico unitário e distante do cotidiano da sociedade.

Atualmente, a percepção de o mundo se encontrar conectado dentro de uma grande rede de relações e acontecimentos é cada vez mais nítida. A ação do global sobre o local e vice-versa tornou-se certa e mútua. Tudo está situado dentro de um contexto multidimensional que provoca reações e, ao mesmo tempo, é influenciado por estas através de um processo interacional contínuo. O mundo dinâmico do século XXI não pode mais ser entendido apenas por um olhar limitado, fragmentado e racional.

Nesse sentido, Edgar Morin (2015) propôs uma outra forma de compreender a produção e o aprimoramento do conhecimento, a teoria da complexidade. Esse princípio evidencia a existência de uma realidade que deve ser compreendida pela totalidade de interconexões de fatos e/ou fenômenos, a partir da análise da influência do todo nas partes e

¹ Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrandra do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/Campus Colégio Pedro II). Professora de História da rede privada, na cidade do Rio de Janeiro. E-mail: carvalho.joyce@gmail.com.

destas na articulação que formam o todo. O conceito proposto por Morin vai de encontro à hiperespecialização das áreas e, ainda que esta seja mantida nos tempos atuais, se faz necessária uma mudança de paradigma em prol da integração dos saberes.

No campo da educação, a transdisciplinaridade é entendida como uma possibilidade verdadeira de transformação das práticas e dos valores formativos tradicionais empregados em nosso sistema educacional. O mundo se transformou, porém, na contramão deste movimento a escola se mantém adepta de organizações e métodos clássicos, os quais podem ser entendidos como verdadeiros empecilhos à moderna visão complexa da ciência, da sociedade e do ser humano como um indivíduo totalmente integrado ao seu meio.

No caso do Brasil, entraves socioeconômicos dificultam ainda mais esse processo e, atualmente, ainda que o modelo integrado de ensino seja aplicável a todas as etapas escolares, temos apenas uma modalidade que carrega o sentido de integração em seu nome. O Ensino Médio Integrado (EMI) deveria ser a chave de união entre a formação humanista e técnica, resultando na instrução de um sujeito crítico e ativo, entendedor do seu papel social e capaz de transformar a sociedade a qual habita.

Contudo, ainda que pregue uma formação humana integral muito próxima da pretendida pela teoria da complexidade e do novo mundo no qual estamos inseridos, encontra muitos desafios em suas práticas. É necessária uma ruptura com os padrões atuais de ensino, com a dicotomia entre o intelectual e o manual. Tendo em vista essa necessidade latente, fica o questionamento: uma postura docente transdisciplinar seria uma solução viável à efetivação da prática do ensino médio integrado?

A complexidade e o paradigma moderno do conhecimento

As transformações do mundo contemporâneo levaram Edgar Morin (2007) à reflexão sobre a necessidade de um novo paradigma do conhecimento. A ciência com seu conhecimento especializado e repartido em diversas áreas, há muito se distanciou das práticas humanas diárias e, ao contrário do pretendido, estes campos se fecharam e dificultaram a interação entre os saberes.

Paralelo a esse movimento, os homens convivem instantaneamente

com diversas informações e culturas. Ambas trazem uma pluralidade de interpretações e diagnósticos sobre os fenômenos vividos. Definitivamente, o século XXI marca uma era planetária. As relações humanas, mais do que nunca, são complexas e carecem de serem entendidas como tal. Emerge, como tentativa aprimorar a explicação deste novo mundo, a teoria da complexidade.

Segundo Morin (2015), o conhecimento fragmentado em campos isolados não conseguia manter sozinho o sentido dos diversos eventos da humanidade e, para buscar a completude desses fenômenos, é preciso um olhar sistêmico sobre o mundo e suas relações. Há tempos estudiosos de diversas áreas observam a existência de múltiplas causas e referências determinantes aos acontecimentos modernos. Eles observam que estes fatores, ao darem origem aos acontecimentos, passam a compor uma rede de solidariedade e de influência entre si.

Igualmente, dentro do sistema integrado de relações, é perceptível que as ações analisadas não possuem uma ordem pré-determinada, tampouco linear de ocorrência. Essa mudança de visão colocou em xeque o determinismo científico proeminente até então. A importância de religar os saberes – célebre princípio da teoria da complexidade – destaca-se por proporcionar um entendimento integrado, mais completo e apto a desenvolver sentidos capazes de serem assimilados em diferentes concepções dentro das mais variadas áreas (MORIN, 2007).

Os variados entendimentos não se anulam, eles apenas se complementam ao possibilitarem a ampliação da consciência e da compreensão dos feitos científicos, sociais e naturais pelos indivíduos. E, por estar “entre e além de qualquer disciplina como princípio norteador de práticas que se renovam e regeneram” (BEHRENS, 2015) o pensamento complexo pode ser compreendido como transdisciplinar.

A multicausalidade e a multirreferencialidade relativizam o papel de protagonista da ciência na explicação dos saberes. O papel de destaque do saber científico nas concepções dos fenômenos manteve por muito tempo a ciência como uma espécie de entidade, distante do mundo “comum” e promotora de uma ordem racional que ultrapassa as práticas cotidianas. A complexidade pretende promover uma ruptura com essa relação, humanizando a produção científica ao lembrar que ela é fruto

do trabalho do homem em determinada época e, assim, não é neutra, tampouco infalível.

O trabalho científico é um olhar e uma ação dentro de contextos de tempo e espaço específicos e, por isso, carrega consigo as marcas dessas variantes. Além disso, ainda que a ciência seja tratada muitas vezes como uma área que vá além do cotidiano comum dos homens, sociedade humana nunca deixou de estar inserida na esfera científica Convivemos diariamente com os avanços e prejuízos proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico no mundo (SALLES e MATOS, 2017).

Outro ponto de destaque da teoria complexa limitador desta visão sobrenatural da ciência é indicação da incompletude do conhecimento. O religamento dos diversos campos do saber permite ampliar a significação dos fatos e/ou fenômenos. A ação de alinhar estes domínios não pretende alcançar um sentido explicativo único, mas sim demonstrar que uma única área muitas vezes não é detentora de todas as articulações que ocasionam os eventos. Ao dar visibilidade a todos os campos envolvidos em uma determinada explicação, corrobora com a ideia de que o conhecimento de uma determinada área é limitado, podendo este ter, inclusive, elucidações infinitas sobre o que é estudado.

Tal análise possibilitou Morin (2015) desenvolver os princípios que permitem melhor compreender o paradigma complexo: o dialógico, que possibilita a associação de termos simultaneamente complementares e antagônicos; o da recursão organizacional, no qual os resultados e os impactos causados são simultaneamente as causas e os produtores que lhes dão origem, e o hologramático, no qual, o todo é entendido como a expressão das partes que o compõe e ambos exercem entre si uma influência correlacional.

Todo conhecimento é resultado de uma produção humana. Nós, seres humanos, não somos capazes deter todas as explicações sobre determinado assunto o que tornaria, para este autor, o conhecimento inconcluso. Atrelada a esse aspecto está a incerteza natural que abarca quaisquer eventos. Estes acontecimentos, seja dentro de contextos singulares ou diante de uma eventual mudança no meio, podem sofrer derivações até então inexplicáveis. Morin (2015) destaca que a não linearidade dos fatos e/ou fenômenos corrobora com o aspecto de incompletude do

conhecimento, pois, a qualquer momento, o que se sabe pode ser modificado. Sendo assim, uma determinada área científica não poderia mais nos proporcionar uma verdade absoluta acerca dos fatos, nem ser entendida como a única fonte capaz de fornecer informações ao entendimento desses eventos.

A complexidade incentiva, ao invés de fortemente delimitadas e fechadas em si, áreas de conhecimento abertas e intercambiáveis a fim de facilitar a assimilação dos saberes (MORIN, 2007). E, como o ser humano é um ser complexo, outros campos, como o da emoção e o da experiência individual dos sujeitos, oferecem suportes legítimos à formulação dos saberes segundo esta teoria. O paradigma complexo deixa de ser uma proposta relacionada apenas ao desenvolvimento da ciência, ele implica a construção de uma mudança pessoal preocupada com a manutenção planeta. A complexidade nos traz a expectativa de uma educação para vida. Os sujeitos, dentro da trama articuladora dos fenômenos, devem se entender como responsáveis por essas ações, sendo, nelas, agentes e pacientes.

O novo paradigma promove uma reflexão acerca da formação integral humana definida por uma postura de crítica, consciência, solidariedade, respeito, empatia, pluralidade, criatividade e transformação da realidade à preservação do planeta como um todo. Isto é possível, pois, quando o sujeito entende os resultados das suas ações e as ações do mundo que o cerca como aspectos múltiplos conectados entre si, torna-se ciente de que é detentor de um papel ativo nas mais diversas situações. E, mais do que isso, percebe-se como produto de diversos meios. Esses sujeitos finalmente se entendem como seres biológicos, culturais, históricos, políticos, espirituais, psicológicos, econômicos e ecológicos (SUANNO, 2015).

A contemplação da construção de valores e atitudes humanas, dentro de um processo consciente, feita pela teoria da complexidade oportuniza uma educação emancipatória. Há uma valorização das experiências individuais na estruturação do conhecimento também de sentimentos essenciais para o convívio social como, por exemplo, o respeito e a empatia – indicativos de uma concepção significativa de aprendizagem. O ser humano, através da prática de uma responsabilidade individual e

coletiva, se torna promotor de uma auto-eco-organização por entender que suas relações afetam diretamente o futuro do planeta.

Este processo é o que Suanno (2015) caracteriza como estratégias de sentirpensar. Esse modelo didático é próprio da teoria da complexidade por articular o pensamento humanista ao científico de forma conjunta ao reconhecimento da importância das emoções individuais nesse processo. Um ensino cativante estimula a assimilação de novos conhecimentos para além da acumulação, promove a articulação de um pensamento complexo capaz de despertar o autoconhecimento, a noção de interdependência, a abertura do olhar e atitude diante de outros sujeitos e de outras culturas, assim como a integração dos conhecimentos adquiridos.

A busca por sentidos qualificados ao aprimoramento da apropriação dos saberes pelos sujeitos somada ao pensar de modo transdisciplinar, religando áreas com as emoções e o senso comum, promove o questionamento, a transformação e a ação de vida que atenda tanto aos interesses particulares quanto aos da sociedade. A complexidade desenvolve, assim, uma concepção integrada de ensino apta a promover as conexões necessárias entre os domínios do saber e de formar, conforme observado anteriormente, sujeitos capazes de compreender o sistema socioeconômico-cultural no qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, ser livres e autônomos em suas ações e práticas solidárias para transformação do planeta.

O ensino integrado e a transdisciplinaridade como formas de ação pedagógica

O aprimoramento do saber científico e o desenvolvimento de disciplinas escolares se influenciaram mutuamente, contribuindo para a fragmentação do conhecimento em áreas específicas (LOPES, 2008). Cada uma dessas áreas desenvolveu, ao longo do tempo, autonomia diante das demais, com técnicas e linguagens próprias, as quais, à medida que contribuíam aos seus aprimoramentos isolavam-nas das demais (MORIN, 2007). Com isso, temos hoje, em educação, disciplinas com características singulares e com uma visível dificuldade de se relacionarem entre si. O desafio da complexidade está justamente em como articular estas

disciplinas a fim de promover uma compreensão ampla da realidade.

Lopes (2008) aponta que muitas vezes essa dificuldade se encontra no fato de as práticas educativas serem institucionalizadas e não permitirem aos educadores modificar as clássicas relações disciplinares. Atrelada a isso, a profissão de professor acaba sendo afetada por práticas desmobilizam a motivação desses profissionais, caracterizada por baixos salários, necessidade de múltiplas jornadas de trabalho, falta de investimento físico nas escolas e de formação continuada, além da existência de uma gestão tradicional autoritária. Tais aspectos tornam-se limitadores de uma mudança de postura, principalmente, dos docentes em relação à alteração do paradigma educacional.

“O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado” (ARAÚJO, 2015, p.63). Nesse sentido, embora os modelos de ensino se encontrem atrelados aos modelos de sociedade que se pretende instituir em determinado local e época, os professores conseguem, conforme apontam Lopes (2008 e 2011) e Araújo (2015), através de pequenas brechas na arena de luta impostas pelos instrumentos legais – em destaque os currículos e os projetos político-pedagógicos –, usar de sua autonomia em sala de aula para manter ações capazes de inviabilizar os métodos tradicionais de ensino e promover uma formação crítica e autônoma. Sua postura, assim como a didática, precisa caracterizar-se como uma postura integradora e se relacionar a uma práxis ativa.

Segundo Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado é promotor de uma apreciação abrangente da realidade e, por isso, ainda que não haja uma única forma de realizá-lo, este sempre é composto por práticas educacionais emancipatórias. A práxis de integração de conhecimentos valoriza as ações coletivas e cooperativas, a problematização da realidade em questão e a autonomia dos estudantes, a fim de instigar uma futura ação social de efetiva transformação. Para isso, os professores articulam atividade as quais se envolvam com as trajetórias dos alunos como sujeitos históricos e sociais, a fim de estimular o senso de coletividade e a análise constante da totalidade social de suas realidades.

Destaca-se na modalidade de ensino integrado o efetivo uso da realidade dos alunos articulado aos conteúdos escolares através da contextualização (MORIN, 2007). A análise dessa assimilação integrada

incentiva a observação de todas as vertentes relacionadas à atividade proposta, valorizando, inclusive, os conhecimentos discentes prévios. A integração das áreas estimula a criatividade dos estudantes por trabalhar as diferentes características e conceitos do conhecimento estudado, tornando o pensamento o mais complexo possível. Esse movimento desenvolve, igualmente, a curiosidade e o senso de pesquisa, capazes de promover uma valorização permanente do estudo na formação humana.

Seguindo a ótica da complexidade, as disciplinas devem ser integradas entre si e articuladas de forma a promover um ensino qualificado a avançar sobre as concepções específicas de cada área, religando esses sentidos de forma global. Assim sendo, essa teoria, impulsiona a transdisciplinaridade como concepção didática. Uma aprendizagem transdisciplinar envolve a criação de esquemas cognitivos que atravessam as barreiras disciplinares ao conectar os saberes à vivência dos sujeitos para produção do conhecimento (SUANNO, 2015).

Souza e Pinho (2017) observam na transdisciplinaridade um meio de difundir os aspectos multidimensionais e multirreferenciais por trabalhar a relação complexa entre os campos do saber, científicos ou não. Ela viabiliza a ligação do homem ao mundo, à vida e à natureza, levando-o ao entendimento de que todos os fenômenos estão interligados em uma atividade ininterrupta de trocas. A execução dessa perspectiva pedagógica objetiva a formação de sujeitos aptos a compreenderem os contextos nos quais se inserem, estando interconectados aos demais indivíduos sociais, preocupados com o desenvolvimento coletivo e habilitados a promoverem mudanças essenciais que atendam às suas necessidades dentro da sua realidade.

Para essas autoras, a prática docente transdisciplinar deve ir além da cultura institucional imposta. O professor adepto desse modelo didático entende que sua própria ação é multidimensional, já que não depende apenas da sua intenção pessoal, mas das relações estabelecidas em conjunto no ambiente escolar. O destaque deve ser feito em especial à relação professor-aluno, a qual ultrapassa a mera transmissão do conhecimento docente à sua turma. O professor, através do uso de práticas criativas e significativas, torna-se coordenador de um processo, não apenas transmissor de conteúdos escolares.

Embora o convívio entre estes os dois polos, professor e aluno, esteja historicamente caracterizado por uma relação de superioridade, a verdade é que ambos os lados se influenciam reciprocamente na transmissão desse conhecimento, aprendendo juntos. A valorização das experiências pessoais do alunado com o uso de conteúdos contextualizados possibilita essa mutualidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor torna-se um mediador nesse processo e, com uma postura dialógica, mantém maior aproximação e assimilação dos alunos e, como todo conhecimento é incompleto, ele próprio é beneficiado pelas novas visões trazidas pelo corpo discente. Uma prática complexa efetiva possibilita ao:

aluno se perceber como ser multidimensional, não dicotomizado, mas, íntegro e integral, inteiro, religado ao mundo ao qual pertence, em contínua expansão de experiências e desenvolvimento constante do fluir de interações e compreensões. Como ser circular e relacional, singular no uno, mas, múltiplo em sua existência (SUANNO, 2016, p.95).

A contextualização e o diálogo contínuos permitem que os sujeitos se tornem capazes de refletir e debater sobre diferentes aspectos da sociedade, desenvolvendo consciência política, ambiental, econômica e cultural, analisando, através de múltiplas óticas, a realidade ao seu redor, criando sua interpretação particular sobre ela e observando a sua participação na articulação desta. A prática transdisciplinar propõe superar o olhar disciplinar dos conhecimentos, correlacionando-os à vida. Essa ação traz o senso de pertencimento aos alunos e estimula o fluxo de troca de conhecimentos entre eles, garantindo o interesse, a empatia e a participação, a partir de temas contidos na realidade do aluno.

De certo, o influxo contido nas relações humanas também permeia a busca por parceiras na hora de elaborar a atividade transdisciplinar (SOUSA, 2017). A cultura institucional, em alguns casos, fomenta a apreciação de determinadas áreas em detrimento a outras. Isso limita o avanço da prática integrada e resulta em um trabalho feito apenas por pares ou por disciplinas afins. A atitude transdisciplinar docente será aquela que se desenvolva além das subjetividades e da intenção de uma mera permuta de entendimentos entre as diferentes disciplinas, aumentando o diálogo entre os próprios professores, dentro da formulação de uma nova

organização educacional promotora de um efetivo trabalho em conjunto.

As estratégias relacionais expostas permitem reconhecer a diversidade das disciplinas e das relações pessoais, aperfeiçoando o pensamento coletivo, minimizando a força da disciplinarização no ambiente escolar e, consequentemente, estimulando a integração. Também, institui um ensino ético e complexo dentro de uma pluralidade de sentidos e percepções os quais motivam as ações de forma recíproca e levam a uma reflexão acerca das posturas didáticas e curriculares tradicionais estabelecidas (BEHRENS, 2015).

Mudanças próprias do tempo histórico urgem no nosso sistema educacional. A permanência das práticas clássicas como, por exemplo, aulas essencialmente expositivas, muitas vezes, desestimulam os alunos, inseridos em inúmeros processos tecnológicos em seus cotidianos que permitem um fluxo intenso e contínuo de informações com um simples uso de celular. A relação com o conteúdo mudou, logo, a postura do professor também precisa mudar. A prática transdisciplinar se formula com aspectos inovadores e criativos inserindo, inclusive, a tecnologia nas práticas escolares. Sem muitos incentivos, cabe, muitas vezes, ao professor buscar sozinho alternativas aos métodos tradicionais, usando sua criatividade para ultrapassar modelos que valorizam apenas a transmissão do conteúdo, o desempenho quantitativo dos alunos e seus comportamentos.

A transdisciplinaridade é a marca de um novo olhar sobre a educação, numa pungente e necessária mudança de paradigma do conhecimento. É a busca da ressignificação do conhecimento integrando o científico ao humanístico (BEHRENS, 2015). Aos professores não basta esperar pela efetivação de políticas públicas que levem ao uso da teoria da complexidade na educação. Como já exposto, os sistemas de ensino se articulam de acordo com a proposta social hegemônica e, no caso do Brasil, embora esta teoria demonstre que a globalização provocou uma mudança radical em torno da produção acelerada de informações e das conexões entre elas, este processo econômico intensificou as características de nosso capitalismo dependente. A acentuação da disparidade econômica, reflete em nosso sistema educacional ao contribuir à manutenção de um ensino tradicional de caráter bancário, instrumental e tecnicista formador de sujeitos conformados e não participativos na sociedade.

O Ensino Médio Integrado

A integração é uma prática educacional a qual pode ser feita em qualquer etapa de ensino. No Brasil, a única modalidade legalmente nomeada de integrada foi instituída pelo Decreto nº 5154/2004 (BRASIL,2004): o Ensino Médio Integrado (EMI). Nessa modalidade de ensino o aluno que se encontra na última etapa do ensino básico deve articulá-la ao ensino técnico. A referida etapa pretendia diminuir a dicotomia presente na educação brasileira entre os ensinos de formação regular e profissional, tendo o trabalho como princípio educativo.

Todavia, o documento em questão não fomentou uma ruptura com os modelos de ensino em vigor, já que não trouxe diretrizes específicas a esse processo de integração. As legislações sobre o EMI têm textos vagos e indefinidos a respeito do modelo de integração que deveria ser seguido. Acabou ficando a cargo das escolas a organização e, consequentemente, o sentido dos seus cursos integrados. Estes se articularam de formas variadas no país sendo, muitas vezes, elaborados dois currículos distintos, um para cada formação, dentro de uma mesma instituição de ensino, mantendo a dicotomia educacional (KUENZER,2009). A modalidade acabou sendo integrada apenas em seu nome.

A integração, guiada pelo trabalho como princípio educativo, é articuladora de uma educação emancipatória visto que une os dois tipos de formação ao jovem permitindo-lhe atingir um conhecimento que lhe traga uma visão produtiva, histórica, cultural e tecnológica e contribuindo para que se coloque como sujeito participativo, crítico e autônomo na sociedade. Romperia, assim, com a controvérsia de educar para cidadania ou para o mercado, ao articular adequadamente os eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (FRIGOTTO, 2005).

Essa concepção de ensino tem um viés inovador o qual não se adaptou à formação instrumentalizada por nosso sistema econômico desigual e dependente, já que evidenciava uma postura de comprometimento político com o desenvolvimento humanista da sociedade. Ainda que empregasse em seu texto uma visão moderna de educação e, embora houvesse uma necessidade latente de melhor capacitar a mão de obra, não aconteceu uma ruptura total com os modelos educacionais vigentes e o mundo globalizado associado ao neoliberalismo acirrou

as contradições socioeconômicas. Ao invés da promoção de um ensino preocupado com a formação integral dos sujeitos, imperou a chamada pedagogia das competências com um ensino exclusivamente voltado ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2005).

A reflexão sobre uma educação pautada no trabalho como princípio educativo demonstra que o funcionamento eficaz do Ensino Médio Integrado seria possível dentro de uma prática de rompimento com o projeto de sociedade proposto por nosso sistema educacional em vigor. Uma sociedade tradicional reproduz um ensino tradicional, o qual diferencia os filhos da elite dos filhos dos trabalhadores e não se compromete com uma instrução emancipatória ampla e preocupada com o desenvolvimento humano e social de todos.

O EMI se pretende como um ensino completo. Requer uma visão complexa, completa por todas as realidades na qual o alunado se insere, formando-o para além de números de resultados, com o comprometimento de desenvolver seu potencial humano futuro de ser totalmente integrado numa sociedade. Não se pretende nesta modalidade promover uma prática fragmentada entre o instrumental e o intelectual, ao contrário, pretende-se criar consciência que ambos os conhecimentos são produções humanas capazes de serem assimilados além de suas características particulares e modificados, aprimorados, de acordo com a necessidade real dos sujeitos.

Isto leva à reflexão inicial acerca do Ensino Médio Integrado e a transdisciplinaridade: uma postura docente transdisciplinar seria uma solução viável à efetivação da prática do Ensino Médio Integrado? Em muitos aspectos observa-se que a completude pretendida pelo EMI se insere dentro de uma perspectiva transdisciplinar complexa. A didática nessa modalidade traz em sua essência o vínculo “do ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p.61). Logo, promove também a aquisição de entendimento de seu papel social além de uma formação fundamentada não apenas na cultura ou no trabalho, mas sim no somatório das duas realidades que se complementam mutuamente como atividade humana.

A efetivação do EMI, a qual ainda possui inúmeros obstáculos,

incorre em uma prática didática que supere a fragmentação dos conhecimentos e, por conseguinte, a falta de conexão entre os dois cursos formativos. Possivelmente, a elaboração de um currículo integrado com um olhar transdisciplinar facilitaria este processo de execução. Araújo e Frigotto (2015) destacam que este currículo deve promover a contextualização, a interdisciplinaridade e a transformação social. E é este último aspecto o maior diferencial entre outras práticas de integração e a do EMI, cujo ensino tem por base o trabalho como princípio educativo.

A transdisciplinaridade como método didático ultrapassa a fragmentação dos saberes disciplinares, integrando-os a fim de aprimorar o conhecimento como um todo, não apenas o científico. Esta reconhece as experiências individuais e a influência do senso comum no cotidiano dos sujeitos, desenvolve o diálogo, a reflexão, a troca de experiências, a busca de significado aos alunos facilitando sua assimilação e propagação do conhecimento pretendido muito além de conteúdos e teorias disciplinares. Os alunos são agentes e pacientes da formação de saberes, dentro de um processo recíproco que transcende a sala de aula.

É nítido um diálogo promissor entre a transdisciplinaridade e o EMI. Tal qual os aspectos transdisciplinares da teoria da complexidade, o EMI pretende que seus alunos analisem suas realidades a partir de uma constante postura de questionamento e ação coletiva, a qual, a partir de sua formação ampla, corrobore em atitudes emancipatórias. Essa modalidade de ensino médio não seria apenas a soma entre teoria e prática, seria orientadora de um conhecimento integral e permitiria ao sujeito agir tanto intelectualmente quanto manualmente. O aluno do EMI seria instruído de modo a ter consciência da sua existência e de toda a ação humana dentro da sociedade.

Considerações finais

Diante do panorama deste novo século, a teoria da complexidade nos leva a uma reflexão sobre novas posturas acerca das mais diversas facetas da humanidade. O novo paradigma busca um olhar transdisciplinar sobre o conhecimento o qual, por ser uma produção humana, não pode ser dissociado dos valores culturais e do senso comum. Para apreender o complexo, seria preciso uma postura aberta que permitisse entender

a correlação das relações as quais influenciam e sofrerem a influência uma das outras e, por isso, a rede que forma o conhecimento é tão vasta e possui variáveis mutáveis que não permitem alcançar sua completude. O conhecimento é formado dentro de uma teia tecia em uma desordem sistemática garantidora de sua pluralidade de sentidos.

Para a educação, é uma ruptura com o sistema clássico de ensino através da valorização das experiências individuais na construção e assimilação dos saberes, assim como de sentimentos essenciais para o convívio social tal qual o respeito e a empatia. Ao trazer a dúvida e o questionamento sobre os fatos, possibilita uma atitude crítica de reflexão sobre de todas as relações que envolvem esse sujeito tornando-o livre para fazer escolhas mais condizentes com os seus interesses e, ao mesmo tempo, atenda também ao interesse geral da sociedade como um todo. É, em suma, uma atitude emancipatória.

Todavia, ainda que existam métodos eficientes para garantir a integração de saberes na educação, somente uma quebra com o paradigma educacional pode verdadeiramente promover este modelo integrado de ensino. O Ensino Médio Integrado brasileiro, uma proposta próxima do olhar transdisciplinar complexo, ainda é tido como uma inovação a qual demanda uma ressignificação dos processos tradicionais de ensino.

É preciso um olhar cuidadoso às suas ações práticas atuais e uma postura transdisciplinar poderia vir a corroborar com a efetivação de suas bases teóricas. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade uma mudança total de postura de trabalho docente e dos órgãos responsáveis por legislar sobre educação no país a fim de garantir um ensino emancipatório efetivo. Assim, finalmente, possa ser construído um EMI legítimo, íntegro em suas concepções em prol de um ensino voltado à formação humana integral total e apto a caminhar plenamente rumo ao século XXI.

Referências

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v.52, n.38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida e ENS, Romilda Teodora (orgs). Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para formação de professores. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26. jul. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 02 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. ALMEIDA, Maria da Conceição, CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SALLES, Virgínia Ostroski e MATOS, Eloiza Aparecida silva Ávila de. A teoria da complexidade de Edgar Morin e o ensino de ciência tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: < <https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/5687> > Acesso em: 31 ago. 2020

SOUZA, Juliane Gomes de e PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, v. 38, n. 2, 2017. Disponível em: < <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1606> > Acesso em: 31 ago. 2020.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista**

terceiro incluído, v. 5, n.1, 2015. Disponível em: < <https://www.revis-tas.ufg.br/teri/article/view/36346> > Acesso em: 05 set. 2020.

SUANNO, João Henrique. Por que uma escola criativa? **Revista Poliphonía**, v. 27, n.1, 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42289> > Acesso em: 05 set. 2020.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keila Montes Pereira Rodrigues¹

Kátia Batista Martins²

Introdução

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire vem ao encontro com a maneira que enxergamos a educação, isto é, como um meio de humanização e de transformação, a qual viabiliza um processo permanente de apreensão e de produção de conhecimentos, fundamentais à formação dos educadores, haja vista que, ao caminharem, refazerem suas práticas e ao retocarem os seus sonhos, nos dizeres freirianos, são possibilitados a ampliarem e a qualificarem suas ações e a *práxis* pedagógica, com um olhar afetuoso, crítico e minucioso, validando a realidade dos sujeitos, os contextos de formação e a multiplicidade de saberes.

Nessa direção, este estudo parte da premissa de que, a formação docente continuada constitui-se como fundamental para a qualificação

1 Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE/UFLA). E-mail: keilamontes18@gmail.com.

2 Mestra em Educação. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Núcleo de Educação da Infância (NEDI) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: katia.bmartins@ufla.br.

e ressignificação das práticas educativas, mediante a articulação entre a teoria e a prática. Sendo assim, a formação, enquanto um caminho contínuo de diversas e enriquecedoras possibilidades, pode permitir aos profissionais da educação que o transitam desenvolverem-se, construírem seus próprios conhecimentos, potencializá-los e atualizá-los, a partir de reflexões críticas, em uma perspectiva de autonomia e emancipação e, de um trabalho não alienado, realizado por meio de problematizações e com responsabilidades sociais, como se apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

À luz disso, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, exploratório, descritivo e bibliográfico, considerando que, ao realizar os estudos teóricos os pesquisadores são possibilitados e provocados a enriquecedoras discussões, interlocuções e reflexões, fundamentais ao processo de produção de novos conhecimentos. Isto posto, este estudo tem como objetivo apresentar possíveis contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas docentes desenvolvidas na Educação Infantil. Nessa linha, diante da problemática: “De que modo a formação de professores potencializa e impacta nos saberes e fazeres educativos?”, o levantamento bibliográfico deste estudo se pautou principalmente nos estudos de Candaú (1997), Freire (1996), Theisen (2014), dentre outros autores e autoras que tratam sobre educação, formação docente continuada e leitura literária.

Para tanto, a pesquisa assumiu como procedimento metodológico dois momentos distintos para sua realização. No primeiro, foi feito uma revisão de literatura delineada por uma pesquisa bibliográfica, a partir de levantamentos das produções acadêmicas que tratam sobre formação docente continuada, Educação Infantil, formação de professores e professoras na Educação Infantil, leitura literária, literatura infantil e práticas educativas com crianças. Já no segundo momento, refletimos sobre os conceitos teóricos delimitados e estudados previamente, com vistas a criar bases sólidas para atender o objetivo e a problemática desta pesquisa.

Destarte, nas seções temáticas que sucedem a introdução, foram postos os fundamentos teóricos que embasam o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, organizamos o estudo em três seções, sendo a

primeira responsável por apresentar interlocuções entre a formação docente continuada e o processo educativo, a segunda por refletir acerca da infância, da criança e da Educação Infantil, a partir de aspectos históricos, legais e pedagógicos, e a terceira seção dedica-se a discutir sobre a leitura literária no processo de formação de professores e professoras da Educação Infantil.

Interlocuções entre a formação docente continuada e o processo educativo

O processo de formação e de aprendizagem ocorre durante toda a vida, mediante as interações e relações que ocorrem nos diversos âmbitos culturais e sociais. Deste modo, a formação pode ser considerada como um processo de desenvolvimento humano e de aprendizagens permanentes, que se desenvolvem individual e/ou coletivamente dentro da sociedade e da comunidade a qual os sujeitos estão inseridos, em que os conhecimentos são construídos, apreendidos, consolidados, transformados e ressignificados.

Nesse contexto, ao discutir sobre a prática educativa, Freire (1996) evidencia a imprescindibilidade dos docentes nos processos de formação refletirem e (re)pensarem criticamente sobre o exercício das suas experiências e ações pedagógicas, pois segundo o autor “[...] não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática” (FREIRE, 1996, p. 95).

Partindo desse pressuposto, a formação docente continuada mostra-se fundamental para a qualificação do desenvolvimento profissional docente, já que, por intermédio de constantes reflexões sobre as experiências vivenciadas, em articulação com bases teóricas e metodológicas, os profissionais são oportunizados gradualmente a (re)pensarem, a ampliarem, a transformarem e a ressignificarem suas práticas docentes, de modo efetivo e qualitativo.

Nesse viés, a formação continuada de professores e professoras pode ser compreendida como:

[...] uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, consequentemente, transformá-la (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Nessa direção, pode-se compreender que para o processo de ensino e aprendizagem ser de fato efetivado, o profissional docente deve refletir sobre suas ações pedagógicas e atuar como um mediador do desenvolvimento educativo, considerando os discentes como ativos, com conhecimentos de mundo e produtores de cultura. O ato de refletir, nessa perspectiva, antecede o agir, em um *continuum* movimento de reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 1983), que auxilia tanto na promoção do processo educacional como no desenvolvimento e na qualificação da formação docente.

Isto posto, Dourado (2007, p. 922) enfatiza que “[...] o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural”, no qual os sujeitos são possibilitados a construírem diversificados saberes e a transformarem-se, adquirindo nesse processo novas experiências, imprescindíveis para a constituição de um perfil profissional qualificado. E, considerando a educação como um processo amplo de socialização da cultura, produzida historicamente, a escola é entendida como um *lócus* privilegiado de produção e apreensão do saber, cujas políticas, processos e gestão podem se organizar, de uma forma coletiva ou não, em prol dos intuitos de formação (DOURADO, 2007), de modo a proporcionar aos docentes em exercício a construção e a qualificação de novos e significativos conhecimentos teóricos e práticos.

À vista disso, Candau (1997) evidencia três aspectos essenciais para o processo de formação docente continuada, a saber: 1) o âmbito escolar, como *lócus* de formação, 2) a valorização da multiplicidade dos saberes docentes e 3) o reconhecimento das experiências dos professores e das professoras. Diante de tais apontamentos, a autora destaca a importância da formação continuada de docentes da Educação Infantil

priorizar: a priori, as necessidades do cotidiano escolar dos educadores; a valoração dos conhecimentos dos profissionais e, por fim, possibilitar o resgate, a ressignificação e a qualificação dos saberes construídos na prática pedagógica, por intermédio da articulação entre a teoria e a prática.

Tendo em vista os estudos e os processos de aprendizagens desenvolvidos no contexto educacional, vislumbra-se os movimentos de transformação e de constante atualização ocorridas neste espaço formador, que corroboram para a qualificação da formação continuada de professores e professoras e para a *práxis* pedagógica, enquanto prática em constante movimento, fundamentada teoricamente, visto que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Dessa forma, percebe-se a indispensabilidade dos docentes, enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem, constantemente atualizarem e reinventarem suas práticas educativas, com vistas a potencializarem e a qualificarem a formação docente, já que, assim, pode-se favorecer o processo de formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes e integrais, como explícito na Constituição Federal – “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio de uma sólida base teórica e prática, interdisciplinar e transversal.

A infância, a criança e a Educação Infantil: discutindo aspectos históricos, legais e pedagógicos

No Brasil e no mundo, o atendimento institucional às crianças pequenas apresenta ao longo da história ideias divergentes sobre seu propósito social. Haja vista que, grande parte das instituições emergiram com o objetivo de atender sobretudo às crianças de baixa renda, em que, o uso de creches e de programas pré-escolares eram vistos como estratégias para combater e superar a pobreza, resolvendo assim, problemas referentes à sobrevivência das crianças (BRASIL, 1998).

Nessa direção, a creche assumia uma função meramente assistencialista, sendo um local de acolhimento para as crianças, com a finalidade

de suprir a ausência materna e, aos programas pré-escolares, foi atribuído um caráter preparatório para o ingresso ao Ensino Fundamental, objetivando-se em evitar o fracasso escolar. Esses atendimentos eram entendidos como um favor oferecido para poucos, escolhidos por critérios excluidentes. Destaca-se ainda que, essa concepção educacional marcada por características assistencialistas desconsiderava totalmente as questões de cidadania, de autonomia, de liberdade e ligadas a promoção da integração entre os aspectos afetivos, físicos, cognitivos e sociais das crianças (BRASIL, 1998).

Nesse viés, Kramer (2006) evidencia que as políticas públicas para crianças menores de seis anos, eram voltadas para uma educação compensatória, objetivando compensar as “[...] carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799).

Posteriormente, com a consciência sobre a importância das experiências na primeira infância, emergiu-se um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais, para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser do ponto de vista legal um dever do Estado e um direito da criança, conforme o artigo 208 da CF/1988, inciso IV.

Além disso, com a Constituição de 1988 despontou-se o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e, a partir disso, surgiram os documentos oficiais que possibilitaram novos direcionamentos ao cotidiano da Educação Infantil, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também ressaltou o direito da criança. Reafirmando essas mudanças, a LDBEN, lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, explicitou no Art. 30, seção II que: “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 11).

Contudo, embora reconhecida como um direito de todas as

crianças, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos somente com a Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009, a qual estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos. Destaca-se que essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDBEN em 2013, determinando “[...] a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 36).

Segundo Reis e Moreira (2015), a criança é concebida como um ser histórico e social, em pleno desenvolvimento. Já a infância, é compreendida como a etapa inicial da vida do ser humano, e nela é imprescindível que as crianças sejam provocadas e estimuladas a vivenciar e experientiar momentos prazerosos de criação e de sensibilização. Acrescentamos ainda que não há infância no singular, mas sim infâncias que são constituídas também por marcadores sociais de gênero, classe social, etnia, valores e cultura. Assim, valorizamos e compreendemos as especificidades das crianças, acolhendo-as e respeitando-as em suas histórias, diferenças e potencialidades. Mediante a isso, é possível compreender a importância da formação docente continuada, visto que, por intermédio de ações docentes compromissadas com os princípios éticos, políticos e estéticos, pode-se contribuir gradativamente para a constituição e desenvolvimento integral das crianças, e somado a isso, para a qualificação e efetivação da *práxis* pedagógica.

De acordo com as DCNEI, a criança é definida como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Além disso, conforme descrito nas DCNEI a Educação Infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, isto é, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que buscam educar e cuidar de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2010). E, tendo em vista que cada criança tem uma natureza própria, ou seja, sente e pensa o mundo de um jeito bastante peculiar, faz-se fundamental entender e

respeitar essa singularidade de cada criança, pois assim, pode-se contribuir efetivamente com o processo de desenvolvimento infantil, tanto na esfera afetiva, física, cognitiva e cultural, como de relação interpessoal e inserção social. Pois, por meio das vivências em par, as crianças podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, construindo e valorizando assim, sua identidade pessoal, social e cultural, bem como suas características, somado a isso, aprendem a respeitar os outros e a reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018).

Em suma, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fonte basilar para a orientação dos currículos das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, a Educação Infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica é concebida como “[...] o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018, p. 36). Sendo assim, no documento orientador atual, a criança é reconhecida como sujeito social, histórico e de direito, somado a isso, é evidenciado acerca da importância de serem oferecidas condições para que as crianças ampliem seus repertórios, participem ativamente da cultura letrada, construam significados sobre si, o outro e o mundo, e desenvolvam-se integralmente, de forma efetiva e qualitativa.

A leitura literária no processo de formação de professores e professoras da Educação Infantil

Na educação contemporânea, o papel do docente tem se tornado muito mais exigente e desafiador, tendo em vista que, devido a pandemia da Covid-19 e o período atípico vivenciado, houve a necessidade dos professores se atualizarem, adaptarem e reinventarem suas práticas, com vistas a oportunizarem aos educandos processos qualitativos e efetivos de ensino e de aprendizagem, em contexto de ensino remoto.

Nessa perspectiva, Theisen (2014) enfatiza que os estudos concorrentes ao campo educativo corroboram para a condução de práticas pertinentes ao processo educacional, dado que, “[...] a educação tem como prioridade formar o cidadão e, para isso, precisa estar afinada com as novas tendências manifestadas na sociedade, com uma aprendizagem

contínua” (THEISEN, 2014, p. 165), sendo necessário nesse sentido uma formação docente qualitativa, por intermédio da ressignificação das ações pedagógicas e da qualificação das práticas de leitura literária desenvolvidas com crianças da Educação Infantil.

Segundo Martins (2010), é imprescindível que os educadores, de modo geral, conheçam os limites de sua ação, e possam a partir disso, repensar suas práticas educativas, bem como criar alternativas viáveis para a superação dos desequilíbrios e desafios presentes em suas realidades profissionais, dado que, assim o processo educacional torna-se mais satisfatório. Nesse contexto,

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar, condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 2010, p. 34).

Dessa forma, evidencia-se que a literatura no cotidiano da Educação Infantil faz-se fundamental, logo, deve ser apresentada às crianças desde cedo, tendo em vista que, a criança forma sua imagem como leitora a partir de situações em que vivencia com o objeto livro, ao ouvir histórias, ao observar o outro lendo e principalmente ao tocar, sentir e folhear livros de todos os formatos, tamanhos e materialidades. Além disso, por meio do contato com o livro, e mediante a imersão na linguagem visual e verbal dos livros de literatura infantil, as crianças são inseridas gradualmente na cultura letrada, desenvolvendo as suas mais diversas potencialidades.

À vista disso, é possível compreender a importância de os próprios docentes tornarem-se leitores e produtores de textos, uma vez que, para realizarem ações de leitura literária efetivas e qualitativas com as crianças, devem ter conhecimento teórico e prático, vivência e domínio amplo da respectiva prática educativa e formadora. Somado a isso, é essencial que a escolha da literatura esteja bem situada no contexto das crianças, visto

que, assim fará mais sentido para as mesmas, o que consequentemente pode aproximar-las dos livros de literatura e lhes proporcionar então, uma formação de leitores perenes.

Diante disso, salienta-se a necessidade de os docentes não serem somente leitores escolares, pois, segundo Andrade (2016, p. 93), estes, em suas respectivas práticas culturais e sociais “[...] não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia”. E conforme descrito no sétimo caderno da coleção de “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, “Livros Infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE”, especificamente na unidade 1, “[...] o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura” (PAIVA, 2016, p. 17).

Isto posto, destaca-se que, quando os docentes já são leitores literários ou estão no processo para se tornarem, e realizam intervenções de estratégias de leitura ou até mesmo contam ou leem histórias, é possível notar uma diferença e crescimento profissional em suas respectivas práticas educativas, tanto nas formas de acolher as falas e demandas infantis e de se afetar por elas, como também na escuta atenta e na resposta dialógica dada às crianças. E isso nitidamente influencia nas relações de conhecimento e de troca com as crianças que esses profissionais interagem cotidianamente. Nessa linha, Andrade (2016) salienta que:

Essa possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários e, por homologia, apoiar ações que redimensionem sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis (ANDRADE, 2016, p. 95).

Portanto, é possível perceber que a formação integral docente é essencial, seja da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou das etapas seguintes, já que, por meio da ampliação de conhecimentos e experiências teórico-práticas, o mesmo poderá, consequentemente, ofertar práticas e atividades de leitura literária e pedagógicas mais qualitativas e inovadoras às crianças, que podem fazer toda a diferença no processo educacional, de intervenção, de interação e de

promoção da leitura.

Nessa direção, constata-se que, por intermédio de práticas de leitura literária e intervenções de estratégias de leitura de qualidade, olhares e escuta ativa por parte do profissional, do respeito ao texto literário em sua integridade e considerando o conhecimento prévio de cada criança, pode-se consequentemente vislumbrar leitores literários, uma vez que, não só vão procurar compreender o texto, mas também poderão utilizar a literatura em seu contexto e realidade social.

Assim, Burlamaque (2006) aponta que se a relação do docente com o texto – seja verbal ou multimodal – não for significativa e se não fruir interação entre ambos, a sua prática e atuação como mediador de leitura pode ficar bastante comprometida, pois além de não conseguir atingir e motivar o estudante, talvez ainda possa firmar a tradicional aversão dos discentes pela leitura. Diante disso, é possível apreender a imprescindibilidade de uma constante renovação e qualificação constante na formação dos professores e professoras, para que assim, possam ser leitores efetivos e, consequentemente, sintam-se aptos a formarem leitores perenes.

Além disso, conforme destacado na unidade 1 do caderno 5 “Crianças como leitoras e autoras”:

Uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância requer uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças (CORSINO *et al.*, 2016, p. 17).

Portanto, averíguase que, para a prática pedagógica ser efetiva e de fato produzir efeitos qualitativos na vida das crianças, é essencial que aconteça “[...] uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro, seja ele criança ou adulto” (CORSINO *et al.*, 2016, p. 17). Somado a isso, faz-se necessário que os profissionais acolham os olhares infantis e se permitam afetar por eles, pois nas inter-relações dialógicas entre o eu e o outro é que nos constituímos e somos constituídos reciprocamente.

Considerações Finais

Dante da revisão bibliográfica apresentada, criamos bases sólidas para compreender sobre a importância da formação continuada de professores e professoras da Educação Infantil, tendo em vista que, por meio dos processos formativos, os docentes são provocados a refletirem sobre as possibilidades e os limites de sua ação, conforme descrito por (MARTINS, 2010). Dessa forma, constatamos que, os docentes, enquanto mediadores do processo educativo, exercem grande influência e um papel de destaque na formação de cidadãos leitores, críticos e reflexivos, e devido a isso, a formação continuada se faz essencial tanto aos docentes da Educação Infantil como aos profissionais atuantes nas demais etapas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, os resultados do estudo sinalizam as reais contribuições do processo de formação continuada para a qualificação dos saberes e fazeres educativos, haja vista que, por meio da articulação entre os pressupostos teóricos com a ação pedagógica, os docentes são propiciados a (re)pensarem, a atualizarem e a ressignificarem suas práticas, desenvolvendo assim, ações literárias e pedagógicas inovadoras, planejadas, embasadas, criativas e diversificadas, fundamentais ao processo de reflexão, de construção, de potencialização e de consolidação das aprendizagens, descobertas e conhecimentos das crianças.

Referências

- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. In: BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* (Orgs.). **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 2, n. 3, p. 89-106. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/ SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 79-91.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* (Orgs.). **Crianças como leitoras e autoras** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, v. 6, n. 1, p.13-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_5.pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. In: BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* (Orgs.). **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, v. 8, n. 1, p.15-50. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_7.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

REIS, Laudeth Alves dos; MOREIRA, Wagner Wey. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista UFG**, Goiás, v. 15, n. 16, p. 119-135, jun. 2015.

THEISEN, Jossemar de Matos. Novos estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 4, n.1, p. 164-179, jan/jun, 2014.

EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS: A MULTIDISCIPLINARIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO- APRENDIZAGEM

Daniely Maria dos Santos¹

1 Introdução

A educação, em seus processos constitutivos, vem se desenvolvendo sob a premissa de bases que se desencadeiam para a formação dos indivíduos em sua totalidade, tendo em vista a inserção e a preparação de sujeitos autênticos para a atuação na sociedade. Com efeito, percebe-se uma íntima relação entre o ensino e as práticas sociais e, para tanto, a multidisciplinaridade, bem como o uso das tecnologias e outras práticas e posturas pedagógicas, têm funcionado como aportes de suma relevância para os avanços e melhorias educacionais. No entanto, vale mencionar que um longo caminho ainda precisa ser percorrido, a fim de que se haja igualdade de condições de acesso à uma educação qualitativa e para que, de fato, o ensino seja eficaz e aplicado, coerentemente, na concretude social.

Os multiletramentos² são uma importante ferramenta para o ensino, posto que englobam diferentes convenções de significados, os

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

2 *Multiliteracy* (termo original).

quais abrangem a vida cultural e social, bem como a multimodalidade³ advinda das novas formas de comunicação e informação. Destarte, essa abordagem educacional aponta diretamente para a sociedade, de um modo que permite a interrelação entre os saberes científicos e as múltiplas realidades sociais, conforme será discutido posteriormente.

Ademais, as diversas condições sociolinguísticas do cotidiano demandam uma formação educacional que se adeque às variadas transições dos múltiplos ambientes e formas de se comunicar, o que, com forte veemência, se faz muito presente nos últimos anos deste século XXI. Diante dessas ponderações, confere enaltecer que o exercício da cidadania, atrelado aos ideais democráticos, possui suas bases nos processos formativos que compõem a educação e, por assim dizer, deve ser concretamente contemplado nas diferentes metodologias e abordagens pedagógicas, seja no ensino básico, no técnico ou no ensino superior.

Assim sendo, este estudo buscou explorar os aspectos que permeiam essas temáticas supracitadas, além de outras reflexões que serão abordadas a seguir. Para tanto, abarcou-se os temas “Educação, sociedade e aprendizado” e “Saberes multidisciplinares e práticas sociais”, a fim de se discorrer, de maneira reflexiva, a respeito das problemáticas que envolvem os processos educacionais.

2 Educação, sociedade e aprendizado

As tecnologias estão integralmente presentes no dia a dia dos indivíduos, seja para a realização das atividades mais corriqueiras às mais sofisticadas. Dessa maneira, o ensino deve ter em seus meandros os aparelhos tecnológicos como ferramentas de facilitação e reflexão acerca das práticas de se aprender e de se ensinar. A partir disso, a multidisciplinaridade se emerge, o que é um fator bastante positivo, pois saberes são interrelacionados e, com isso, os estudantes têm a possibilidade de interagir com diferentes componentes curriculares, ampliando seus olhares, suas percepções e perspectivas de vida.

Com efeito, os tempos pós-modernos, ou contemporâneos, como

³ Coexistência de diferentes linguagens, que englobam a linguagem verbal e a visual.

alguns costumam denominar, trazem consigo exigências correlatas à completude que os indivíduos carecem ter frente aos espaços profissionais e aos demais ambientes que compõem a sociedade. De fato, para que essas demandas sejam supridas, é necessário que conhecimentos sejam construídos, a fim de que novos valores sejam incorporados, compartilhados e averiguados dentro do campo do saber.

Sob esse prisma, é importante salientar que as relações e as atitudes sociais e interpessoais de cada pessoa são paulatinamente construídas ao decorrer do tempo, conforme as experiências vivenciadas por cada um(a) ao decorrer de sua história. Assim, os aprendizados adquiridos no convívio escolar intervêm de maneira muito significativa na formação do caráter, da personalidade e das ações dos sujeitos, o que demonstra a tamanha responsabilidade da escola e das demais instituições de ensino para a formação social.

Em consonância com esses ideais, segundo Moura (2010),

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade moderna, a concepção de escola e sua função social precisa ser revista, repensada, pois a educação autoritária, compartimentada, com currículo fragmentado e distanciado das transformações sociais e das vidas dos alunos, onde o sujeito educando não tem autonomia e participação na construção de seus saberes, está perdendo seu significado. Esse modelo de escola vem sendo questionado, o que leva a necessidade de mudança de paradigmas voltados para um ensino/aprendizagem que considerem os objetivos dos indivíduos frente a essa nova sociedade (MOURA, 2010, on-line).

Nesse liame, percebe-se a necessidade de adequação dos espaços escolares e acadêmicos, em todas as suas instâncias, a fim de que a educação corresponda aos anseios sociais, tendo como base o seu público-alvo, que são estudantes inseridos em realidades diversas e que carecem ser preparados para o convívio social. Ademais, ações cooperativas, como a gestão democrática, o trabalho com a Pedagogia de Projetos⁴, a sala de aula invertida e outras metodologias e posturas pedagógicas, são instrumentos que possibilitam uma maior interação entre os campos educacionais e os demais vieses da sociedade.

⁴ Essa postura pedagógica será melhor discutida e aprofundada posteriormente.

A despeito dessas implicações, Moura (2010) ressalta que

[...] além das preocupações em formar o aluno para ser capaz de ler, escrever, interpretar, realizar operações matemáticas, ter conhecimentos sobre as várias áreas do saber como a Física, Biologia, Química, por exemplo - preparando-o para se inserir na vida profissional - deve também se preocupar em formar os valores morais e éticos que são inerentes aos humanos, como a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo, a autoestima positiva, para assim se tornarem indivíduos completos (MOURA, 2010, on-line).

Dante do exposto, subentende-se que a educação deve buscar formar os estudantes em sua completude, perpassando pelos princípios não apenas cognitivos/científicos, mas também pelos valores éticos e morais, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos para a vivência em sociedade, a qual é composta por uma vasta multiplicidade de fatores. Nesse tocante, é necessário pensar e, de maneira concreta, realizar atividades – dentro e fora da sala de aula – que permitam o desenvolvimento e o envolvimento pleno dos educandos e de seus mediadores (docentes), tomando como base o aluno como o centro do saber e da busca pelo seu próprio aprendizado.

Nessa seara, e, considerando esses apontamentos, cabe enfatizar que

[...] a aprendizagem é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento, ela é resultado da atividade do sujeito, e o meio social tem fundamental importância para que ela ocorra, pois necessitamos de orientação para alcançá-la e aí surge a teoria do pensador russo Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento prévio, o que o indivíduo já sabe) e o nível de desenvolvimento potencial (onde ele pode chegar com a ajuda do outro), isto é, a possibilidade que o indivíduo (educando) tem de resolver problemas sob a orientação de outrem (educador) (MOURA, 2010, on-line).

A despeito desses apontamentos, é possível reconhecer dois pontos de suma relevância para a esfera da educação: a aprendizagem como fruto das atividades/esforços dos sujeitos, e a intervenção/mediação de

outras pessoas e fatores, a fim de que o aprendizado ocorra, efetivamente. Assim, como observado, esses dois elos se unem (e devem estar unidos), considerando a interrelação entre o conhecimento prévio de cada pessoa e a sua necessidade de desenvolver. Desse modo, percebe-se que há uma “via de mão dupla”, em que o aprendiz deve se esforçar para construir os seus conhecimentos, ao passo que os mediadores devem conduzi-lo, instigando-o na busca por descobertas, pela criticidade e pelo saber reflexivo.

De maneira complementar a essas discussões, Moran (2004) salienta que

O professor [...] precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais [...]. Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projetos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem (MORAN, 2004, p. 03).

Isso posto, partindo do ideal do professor como principal mediador do aprendizado em meio aos ambientes educacionais – sejam eles presenciais e/ou virtuais -, fica evidente que as intervenções pedagógicas, na atualidade, necessitam ocorrer sob o “amparo” das ferramentas tecnológicas. Dessa forma, deve-se haver uma preparação docente, a fim de que esses profissionais executem com excelência e domínio, as mediações necessárias ao ensino e, principalmente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Outrossim, Moran (2004) também aponta para o fato de que

Do ponto de vista metodológico, o professor precisa aprender a equilibrar processos de organização e de “provocação” na sala de aula. Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que

temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificá-la, para avançar para novas sínteses, novos momentos e formas de compreensão. Para isso o professor precisa questionar, tensionar, provocar o nível da compreensão existente (MORAN, 2004, p. 04).

Por fim, é perceptível a importância de se buscar um equilíbrio entre as inúmeras informações e processos inerentes ao aprendizado. Dessa forma, a organização e a sistematização do conhecimento e das maneiras de obtê-lo, permite um melhor desenvolvimento e maiores avanços na educação, já que os caminhos a serem percorridos são planejados, ainda que sejam passíveis de questionamentos e novas maneiras de compreensão/reflexão.

A seguir, buscar-se-á discorrer a despeito dos saberes multidisciplinares, atrelados às práticas sociais, considerando a importância da educação, em suas múltiplas nuances, para a formação dos cidadãos, enquanto sujeitos sociais e detentores de prerrogativas e deveres.

3 Saberes multidisciplinares e práticas sociais

Notoriamente, o Brasil é um país marcado, em toda a sua história, pelas injustiças e desigualdades socioeconômicas. Além disso, é concebível que as práticas sociais são permeadas pela hegemonia das classes e dos poderes e também pelos parâmetros excludentes em detrimento da heterogeneidade humana, em suas mais diversas dimensões. Dessa forma, todas essas dissonâncias refletem-se na educação, propiciando atrasos, exclusão e um letramento raso, e até mesmo escasso, na realidade de muitas pessoas.

Sem sombra de dúvidas, o ensino que engloba saberes multidisciplinares propicia a interligação entre as várias áreas do conhecimento, o que contrapõe o ensino fragmentado, que se subdivide em disciplinas e impede a formação global dos estudantes. Outrossim, ao serem estabelecidos diálogos entre os diferentes componentes curriculares, reflexões e questionamentos são levantados, buscando-se uma relação entre os

pressupostos de cada conteúdo, com vistas a se atingir uma compreensão desses encontros e também, desencontros.

Sob esse viés, de acordo com Aguiar (2006),

Garantir, portanto, o princípio da igualdade social em um projeto de desenvolvimento que tenha o homem como cerne constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa, o que compreende a luta por uma escola que se constitua efetivamente um espaço de formação para a cidadania. É evidente que uma escola que busque cumprir o papel acima destacado desenvolve ritos e práticas no seu cotidiano que vão além do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos reservados a cada nível e modalidade de ensino. A questão central, nesse caso, é o modo como se desenvolve o processo educativo, no que está implicado desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações professor-aluno em sala de aula (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 11).

Nessa perspectiva, é notório que a formação da cidadania deve ser efetiva nas instituições de ensino e, desse modo, é necessário que haja um projeto pedagógico institucional e uma gestão democrática, que atendam às demandas sociais. Além disso, pensar em práticas e posturas pedagógicas que busquem contemplar a multidisciplinaridade, também é um fator de suma relevância para o ensino e, consequentemente, para as práticas sociais.

No que se refere à proposta de uma postura pedagógica que esteja voltada para a Pedagogia de Projetos, Moura (2010) assevera que

A Pedagogia de Projetos busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo. [...] Essa postura em se trabalhar com Projetos contribui de forma efetiva na formação integral do educando, criando condições de desenvolvimento cognitivo e social. Nessa postura, aprende-se participando, tomando decisões, discutindo problemas, trazendo uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem e tornando-o mais democrático. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar simplesmente conteúdos prontos. No trabalho por Projetos o sujeito educando constrói seu processo de aquisição do conhecimento com a mediação do educador, assim, educandos e educadores têm a oportunidade

de transformar a ação educativa, tornando-a prazerosa e mais significativa (MOURA, 2010, on-line).

Com efeito, ao se adotar a Pedagogia de Projetos, é possível um maior desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos educandos, algo que tem sido alvo dos atuais documentos legais, de cunho educacional. Em outras palavras, busca-se, por meio dessa postura pedagógica, preparar os estudantes para as mais novas e diversas realidades sociais e também, para o mercado de trabalho. Para tanto, deve-se ocorrer a integração de diferentes disciplinas, a fim de que a autonomia dos estudantes seja desenvolvida, assim como a capacidade de cooperativismo, de compartilhamento de ideias e aprendizado mútuo.

Atrelado a esses dizeres, confere mencionar que os multiletramentos são ferramentas muito importantes para a efetiva prática de saberes multidisciplinares, os quais se voltam efetivamente para as práticas sociais, uma vez que os textos multimodais estão amplamente presentes na sociedade, em seus mais diversos ambientes. No tocante a essas implICAções, Dias (2012), afirma que “As práticas multiletradas se originaram com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 8).

Somado a esses posicionamentos e, sob uma perspectiva crítica acerca da comunicação e da própria linguagem, é importante enfatizar que a “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena” (SOUZA, 2011, p. 140). Desse modo, a formação dos estudantes deve perpassar por essas instâncias, de um modo que contemple e forme os educandos para a vida em sociedade, tendo como objetivo a efetivação de práticas sociais éticas e dotadas de princípios morais.

4 Considerações finais

Ao se pensar em saberes interdisciplinares e práticas sociais, assim como na educação, na sociedade e no aprendizado, percebe-se que essas temáticas estão intimamente interligadas entre si. Em suma, é notório

que, no tocante às práticas sociais, a educação e as novas práticas educacionais estão intrínsecas aos seus desdobramentos, pois buscam propiciar aos sujeitos aprendizes um suporte que abranja múltiplos contextos e perspectivas, a fim de que cada indivíduo possa atuar, criticamente, em meio aos inúmeros espaços e demandas sociais.

Em contrapartida e, conforme explicitado ao decorrer deste estudo, os espaços escolares/acadêmicos carecem de mudanças efetivas, seja no que tange às formas de gestão, como também às maneiras de se ensinar/aprender. Uma alternativa é a Pedagogia de Projetos, que, de acordo com as discussões dispostas anteriormente, promove a interação e o diálogo entre alunos e professores, além de estimular o pensamento crítico, a reflexão e o despertar pelo aprender. Ademais, o uso das tecnologias, não apenas como mera ilustração, mas sim como uma ferramenta que propicie o desenvolvimento do aprendizado de uma maneira mais dinâmica, deve ser utilizado nas salas de aula e também nos espaços situados fora dela, considerando a importância de se conectar os saberes científicos/cognitivos às inovações geracionais.

Outrossim, os multiletramentos, atrelados à interdisciplinaridade dos múltiplos componentes curriculares que compõem os processos educativos, são ferramentas que corroboram para um ensino/aprendizado significativo para os estudantes, visto que é condizente com as suas realidades, ainda que sejam heterogêneas e amplamente contextualizadas. Destarte, é mister reiterar que o trabalho docente enquanto propiciador da mediação entre o conhecimento e o aprendizado, se faz ainda mais importante nesses novos caminhos propostos para a educação, tendo em vista que cabe ao educador contribuir para a seleção coerente das informações e das ferramentas para o processo do aprendizado.

Finalmente, para se concluir as reflexões elencadas, é possível fazer uma correlação entre a educação e as práticas sociais, destacando-se também a importância da multidisciplinaridade para o ensino. Assim, evidencia-se o fato de que, a fim de que os indivíduos possam agir éticamente e moralmente na sociedade, a educação é, de fato, fortemente instigadora. Para tanto, saberes multidisciplinares, que envolvam e contemplam uma amplitude de nuances formativas, são cruciais para que os educandos sejam formados em plenitude, sob o viés de múltiplas

habilidades.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%202010.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: 2012.
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Curitiba: Diálogo Educacional, 2004. v.4, n.12. p.13-21, maio/ago.
- MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. Porto Alegre: *Virtuous Tecnologia da Informação*, 2010. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- SOUZA, R. M. R. Q. D. Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DE ARQUITETURA E URBANISMO SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO SEU CURSO

Samantha Balleste¹

Bianca Herreira Capilheira²

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a história da formação profissional do arquiteto é recente, tendo suas raízes fixadas no final do século XVII, no Período Colonial Luso-Brasileiro. Nesta época, restrita a arquitetura militar, no qual eram ministradas apenas aulas de fortificação. O primeiro curso de Arquitetura, propriamente dita, no Brasil, foi criado apenas no século XIX, em 1827, o então denominado Curso de Arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, que foi o único do país por mais de 50 anos. Apenas em 1894, foi aberta a segunda escola de arquitetura no país, a Escola Politécnica de São Paulo (GUTIERREZ, 2013).

Observa-se que nos séculos XVIII e XIX eram formados um número reduzido de profissionais arquitetos, com esse número começando

1 Arquiteta e Urbanista (2016) e Mestra em Arquitetura e Urbanismo (2018) pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Professora no Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas. E-mail: samantha_balleste@hotmail.com.

2 Técnica em Edificações (2000) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Licenciada em Matemática (2005) e Especialista em Educação (2007) pela Universidade Federal de Pelotas. Mestra em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. E-mail: biancaherreira@hotmail.com.

a aumentar a partir da metade do século seguinte. No século XX, as mudanças das condições do mercado de trabalho e as reformas educacionais incentivaram a criação de novas escolas de arquitetura nas principais cidades do Brasil (SALVATORI, 2008; GUTIERREZ, 2013). Segundo Gutierrez (2013), após a Reforma Universitária (1968/69) houve um grande aumento do número de estudantes de arquitetura (e urbanismo) no país, entretanto, que este aumento foi realizado sem adequações na infraestrutura das universidades e sem a devida qualificação dos professores.

No século XXI, esse número tem aumentado ainda mais, com o crescimento das escolas de arquitetura e urbanismo ocorrendo de forma quase exponencial. Os dados atualizados, disponibilizados no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (CADASTRO e-MEC, 2019), apontam a existência de 784 cursos de arquitetura e urbanismo no país. Em relação à quantidade de estudantes, o último Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP/MEC (INEP/MEC, 2021) aponta a que existam 161 170 estudantes matriculados em cursos de arquitetura e urbanismo. No entanto, a literatura ressalta que esse crescimento de oferta no século XXI, ocorreu da mesma forma do século anterior, e não refletiu em um aumento da qualidade do ensino (MARAGNO, 2013), sendo no Brasil, estes cursos quase que consensualmente considerados insatisfatórios.

Mizoguchi (2015) destaca que os estudantes de arquitetura e urbanismo buscam um alto padrão de formação profissional, e que é dever das instituições de ensino não medir esforços para que o aluno sinta que sua formação é atualizada, qualificada, prazerosa e que irá torná-lo um bom profissional, preparado para o mercado de trabalho. Na mesma linha de pensamento, Tavares (2015) destaca que atualmente tem sido amplamente difundida a ideia de que a formação acadêmica dos arquitetos e urbanistas deva ser um processo dinâmico que acompanha as mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade. A autora indica que não devem ser oferecidos aos estudantes, durante o tempo de duração do curso, apenas um pacote-padrão de disciplinas, mas sim, uma formação mais completa para a vida nas sociedades contemporâneas, e, ao mesmo tempo, que permita a inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

Deste modo, este estudo busca caracterizar a percepção dos discentes dos semestres finais da graduação e dos profissionais recém-graduados de um curso de arquitetura e urbanismo no Brasil, identificando, na opinião desses indivíduos, aspectos que poderiam ser modificados de modo a melhorar a sua formação profissional. Apresenta como objetivos, (i) identificar a percepção desses indivíduos quanto ao processo de ensino-aprendizagem do curso e o quanto as relações professor-aluno influenciaram no sucesso da relação ensino-aprendizagem, (ii) estabelecer as expectativas dos discentes e recém-graduados para o curso e quais dessas expectativas foram ou não foram atendidas, e, (iii) compreender se, e como, o curso contribuiu na formação sua como indivíduos e estimulou suas capacidades e competências, e se os preparou para o mercado de trabalho.

As relações ensino-aprendizagem na sala de aula

A sala de aula é o espaço onde deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem, tendo diferentes autores se dedicado a conceituar, aplicar e discutir este processo. Entre eles, destaca-se Anastasiou e Alves (2015), que afirmam que o processo de ensino-aprendizagem pode ser conceituado como uma prática social complexa, efetivada reciprocamente entre o professor e o aluno, que engloba a ação de ensinar e a de aprender, tendo como resultado da ação de ensino, a aprendizagem do estudante. Essa afirmação refere-se aos conceitos de um modelo pedagógico de ensino conhecido como pedagogia relacional, no qual ocorre uma exploração conjunta entre aluno e professor, sendo o terceiro modelo pedagógico destacado por Becker (2012).

O estudo de Becker (2012) trata das formas de representar a relação entre ensino e aprendizagem na sala de aula, sustentadas por modelos epistemológicos, sendo elas a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional, já mencionada. Na abordagem da pedagogia relacional há uma inter-relação entre alunos e professores. O professor traz algum material de significado para os alunos, propõe que eles explorem este material e logo partir das questões levantadas pelos próprios alunos, e, das perguntas levantadas pelo professor, os desdobramentos da aula ocorrerem. Nessa abordagem não se acredita que o aluno é uma

tábula-rasa, ou seja, que não possui nenhum conhecimento anterior, ou que ele possui uma bagagem hereditária de conhecimento. Acredita que o conhecimento tem início quando o recém-nascido age assimilando alguma coisa do meio físico ou social. O professor acredita que seu aluno pode aprender sempre, e que ele mesmo também é capaz de continuar aprendendo, e nesse caso, o aluno além de aprender, também pode ensinar (BECKER, 2012).

A Carta para Educação dos Arquitetos da UIA/UNESCO (2011), que trata sobre o ensino de arquitetura e urbanismo, diz ser necessário incentivar a troca de informações entre alunos e professores, ou seja, a utilização de um método pedagógico relacional para o ensino de arquitetura e urbanismo. Mizoguchi (2015), que estuda a formação do arquiteto e urbanista, destaca que adequadas relações professor-aluno são fundamentais para a educação. O autor afirma que o desenvolvimento do aluno é o objetivo dos processos de ensino e aprendizagem, e que o professor e a relação professor-aluno são componentes essenciais para que esses processos sejam bem-sucedidos. A literatura destaca que se estas relações são positivas, há uma maior probabilidade que o aprendizado dos alunos aumente (BELOTTI e FARIA, 2010).

Destaca-se, ainda, que esta formação mais profissional do arquiteto e urbanista, para ser de sucesso, requer um conjunto associado de ações didático-pedagógicas, capazes de fornecer as habilidades e competências necessárias ao cumprimento das atribuições profissionais, determinadas pela Resolução CAU/BR N° 21, de 5 de abril de 2012. A abordagem didático-pedagógica é definidora de todo o conjunto de atividades que se realizam no espaço escolar, incluindo as formas de articulação das disciplinas e as práticas pedagógicas dos professores (NICOLESCU et al., 2000). Sobre isso, Gouvêa *et al.* (1999) afirma que “[...] a arquitetura é uma das áreas universitárias de maior potencial articulador da multidisciplinaridade [...]” (GOUVÊA *et al.*, 1999, p. 64).

Lawson (2011) e Kowaltowski *et al.* (2011) também apontam que a formação profissional do arquiteto e urbanista exige abordagens multidisciplinares e interdisciplinares, uma vez que as competências desses profissionais são de múltiplas procedências, e sua formação, e atuação, envolvem o conhecimento de vários aspectos, como políticas públicas,

arte, técnica e história. Nesse contexto, o dito conhecimento fragmentado pode ser um grande problema para o ensino e a prática da arquitetura e urbanismo. Morin (2003) é firme ao afirmar que a humanidade é multidisciplinar, e assim, o conhecimento, em qualquer nível de instrução, não pode ser fragmentado.

A própria Carta para Educação dos Arquitetos (UIA/UNESCO, 2011), recomenda que a “inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser promovidas e reforçadas [...]” (UIA/UNESCO, 2011, p. 5). Entretanto, o que se percebe é que ainda hoje o ensino de arquitetura e urbanismo é pragmático e preocupa-se essencialmente com a transmissão das técnicas e informações, visando apenas o exercício profissional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, do tipo qualitativa e quantitativa, é conduzida a partir de um estudo de caso (YIN, 2014). Como objeto de estudo é selecionada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUrb) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), localizada na cidade de Pelotas - RS, Brasil (Figura 1). Atualmente, o curso de bacharelado possui modalidade de ensino presencial, regime semestral, composto por 10 semestres. Ocorre em tempo integral, com turnos pela manhã e tarde, e, algumas vezes à noite. Possui carga horária total de 4 583 horas/aula, distribuída entre disciplinas de formação específica, complementares, opcionais e pelo estágio supervisionado obrigatório (UFPEL, 2016).

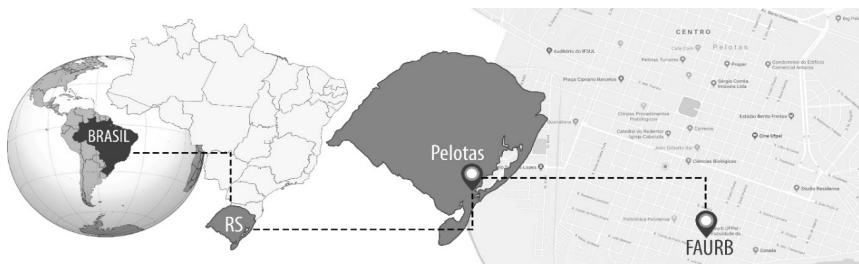


Figura 1: Localização da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFPel. Fonte: da autora. 2019.

De modo a atender o objetivo, foi considerado como método de coleta de dados mais adequado o questionário, pois este possibilita a produção de generalizações (SOMMER e SOMMER, 2002). O questionário elaborado na pesquisa é composto por 13 questões, sendo nove fechadas, de múltipla escolha, com a utilização da escala de Likert de 5 pontos, e quatro questões dissertativas.

A elaboração do questionário foi orientada primeiro por questões sobre o respondente e logo por questões correspondentes aos objetivos do estudo. As três primeiras questões são sobre o perfil dos respondentes (1) *Semestre do Curso*; (2) *Faixa-Etária*; (3) *Gênero*. As cinco questões seguintes tratam dos processos de ensino-aprendizagem: (4) *Você ficou / está satisfeito com o processo de ensino-aprendizagem do seu curso?*; (5) *Você considera o ensino do seu curso fragmentado?*; (6) *Como você avalia a sua relação com os professores do seu curso?*; e (7) *Você acredita que a sua relação com os professores do seu curso influenciou nos processos de ensino-aprendizagem?* As duas questões seguintes, tratam das expectativas dos discentes em relação ao curso: (8) *Quais eram suas expectativas para o curso de Arquitetura e Urbanismo antes de ingressar como discente? O que esperava aprender?*; e (9) *Quais expectativas não foram atendidas? Quais foram atendidas?* As quatro questões finais, tratam da formação individual e profissional do aluno: (10) *Você concorda que o curso contribuiu na sua formação como indivíduo e estimulou suas capacidades e competências?*; (11) *Explique como o curso contribuiu na sua formação como indivíduo e estimulou suas capacidades e competências*; (12) *Você concorda que o seu curso preparou você para o mercado de trabalho?*; e, (13) *Porque você considera que o curso preparou ou não preparou você para o mercado de trabalho?*

A técnica escolhida para aplicação do método de coleta de dados é a feita *online*, em formulário do *Google Forms*, disponibilizado na página oficial do curso. Para a seleção dos respondentes, é adotada uma amostra de oportunidade. Foram convidados a participar do estudo discentes do 7º ao 10º semestre e profissionais graduados em 2018 ou 2019. No total, 32 indivíduos participaram do estudo, respeitando a amostra mínima de 30 respondentes para a realização de testes estatisticamente significativos (ROWNTREE, 2018).

Após a aplicação, os dados levantados foram introduzidos no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Os dados foram

analisados por meio de testes estatísticos não-paramétricos. Foram geradas porcentagens e gráficos para as questões, e feitas tabelas cruzadas e correlações entre questões de ordem semântica. Os testes que indicam existência de correlação entre variáveis são considerados estatisticamente significativos quando o valor de significância (nível-p/sig.) for menor ou igual a 0,05. Para a análise das correlações foram considerados os seguintes intervalos: correlação fraca ($0 < \text{coef.} \leq 0,3$), correlação média ($0,3 < \text{coef.} \leq 0,5$), correlação forte ($0,5 < \text{coef.} \leq 0,7$) correlação muito forte ($0,7 < \text{coef.} \leq 0,9$) e correlação excepcional ($0,9 < \text{coef.} \leq 1,0$) (ROWNTREE, 2018). As perguntas abertas do questionário foram analisadas com base nos estudos de Bardin (2011), onde foi definido que a sistematização da análise dos conteúdos seria realizada por unidades de registro, constituídas na listagem das respostas para cada questão.

RESULTADOS

Como caracterização da amostra, destaca-se que a maior parte dos participantes deste estudo são estudantes do 9º ou 10º semestre (7º ou 8º semestre – 21,9%; 9º ou 10º semestre – 34,4%; graduado em 2018 – 18,8%; e graduado em 2019 – 25%). Identificaram-se, majoritariamente, como sendo do gênero feminino (feminino – 87,5%; masculino – 12,5%). Em relação à faixa-etária, 84,4% dos respondentes afirmaram ter entre 19 e 25 anos e 15,6% afirmaram ter entre 26 e 40 anos.

Quando perguntado aos participantes do estudo, sobre sua satisfação com os processos de ensino-aprendizagem do curso, as respostas foram majoritariamente positivas. Mais da metade dos respondentes afirmou estar *satisfeito* (53,1%) com o processo de ensino-aprendizagem do qual passa ou passou no decorrer do curso, e 6,3% afirmou estar *muito satisfeito*, com um total de 59,4% de respostas positivas. Outra grande parte (34,4%) apontou neutralidade, afirmando estar *nem satisfeito, nem insatisfeito* com o processo. Destaca-se, ainda, que apenas 6,3% dos participantes afirmaram estar *insatisfeitos*.

Os respondentes também foram questionados quanto a fragmentação do ensino. A maior parte afirmou que o curso é *pouco fragmentado* (46,9%), seguido pela *neutralidade* de opinião (31,3%). Um total de 18,8% de participantes afirmou que o curso é *fragmentado* (12,5%) ou *muito*

fragmentado (6,3%). Na análise estatística, foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa muito forte entre as percepções dos respondentes quanto ao grau de satisfação com os processos de ensino-aprendizagem e o grau de fragmentação do curso (Spearman, coef=0,740, Sig=0,000). A correlação mostra uma tendência de que, quanto menos fragmentado for o curso, maior é a satisfação dos discentes e recém-graduados com os processos de ensino-aprendizagem do mesmo.

Ainda, foi perguntado aos participantes sobre suas relações com os seus professores. A maior parte, afirmou ter uma relação *boa* (56,3%) ou *muito boa* (25%) com seus professores do curso. Nenhum participante informou ter uma relação professor-aluno *ruim* ou *muito ruim*. A neutralidade nas respostas foi relativamente baixa, correspondendo a apenas 18,8% das respostas. Os participantes afirmaram também, que o sucesso na relação com os professores teve grande influência no sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Apenas 6,3% dos respondentes afirmaram que a relação professor-aluno não influenciou na aprendizagem. Este resultado se confirma na análise estatística, pois foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa média entre as percepções dos respondentes quanto ao grau de satisfação com os processos de ensino-aprendizagem e a relação com os professores (Spearman, coef=0,391, Sig=0,027). A correlação mostra uma tendência de que, quanto melhor é a relação professor-aluno, mais positivamente os discentes e recém-graduados percebem os processos de ensino aprendizagem.

Na questão aberta sobre as expectativas dos participantes antes de ingressarem no curso de arquitetura e urbanismo, destacaram-se na análise de conteúdo algumas palavras. O maior destaque ficou para a palavra projeto, no qual grande parte dos respondentes afirmou que esperava aprender, no curso, a realizar projetos arquitetônicos de diferentes edificações, com diversos usos, para diferentes perfis de clientes, com distintos tipos de programas de necessidade. Logo, tomou destaque a palavra representação, que também se relaciona com as palavras criatividade e arte, também destacadas. Os respondentes esperavam poder e serem incentivados a usar de muita criatividade no decorrer do curso, enquanto idealizavam e representavam seus projetos.

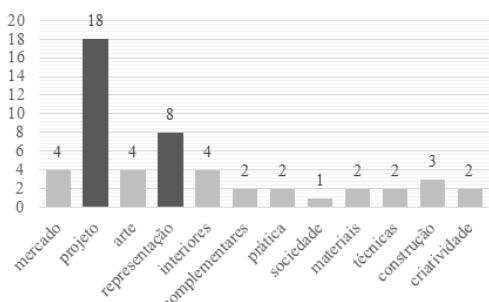
Destacaram também as palavras construção, prática e mercado,

que podem ser agrupadas em uma mesma categoria. Era uma grande expectativa dos respondentes, quando ingressaram no curso, que fossem aprender sobre práticas construtivas e sobre o mercado de trabalho, incluindo, questões sobre empreendedorismo. Ainda, esperavam que também fossem aprender, além de projeto arquitetônico, sobre os projetos complementares, tais como projetos de instalações elétricas e hidrossanitárias e projeto estrutural. A nuvem de palavras, apresentada no Gráfico 1, destaca esses aspectos de maior força na percepção dos respondentes. As frases a seguir, expressadas pelos respondentes na questão aberta, representam as suas percepções quanto as expectativas antes de ingressarem no curso:

Minha expectativa antes de ingressar era que chegaríamos fazendo vários projetos bonitos. Eu entrei na Faurb após concluir meu curso técnico em edificações e logo no início tive grandes decepções com o curso e com o processo de ensino e cobrança de alguns professores (Respondente nº 5).

Saber fazer projetos arquitetônicos e complementares, sem muita dificuldade, e também entender como as coisas acontecem na prática. Esperava que eu fosse sair pronta para atuar no mercado de trabalho. Outro ponto era perceber a importância da arquitetura para a sociedade e ver como ela poderia se inserir dentro da minha realidade e não só para os grupos mais privilegiados (Respondente nº 17).

Gráfico 1: Palavras mais destacadas na questão sobre as expectativas dos respondentes. Fonte: da autora, 2019.



Quando perguntado aos participantes sobre quais das suas expectativas não foram atendidas no decorrer do curso, destacaram-se na análise de conteúdo vários aspectos. Verificou-se que o aspecto mais esperado pelos participantes, a questão do “aprender projeto arquitetônico”,

foi atendido, no entanto, os demais aspectos não foram atendidos satisfatoriamente.

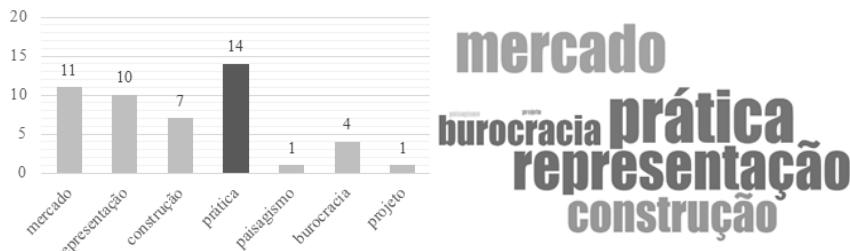
Na análise de conteúdo destacou-se a insatisfação dos respondentes, principalmente, quanto ao ensino de questões voltadas à prática construtiva e ao mercado de trabalho. Logo, também recebeu grande destaque a questão das representações (segunda maior expectativa de aprendizado dos participantes) (Gráfico 2). As frases a seguir, expressadas pelos respondentes na questão aberta, representam as suas percepções quanto as expectativas que não foram atendidas no curso.

Minhas expectativas mudaram ao longo do curso, escritório já não seria meu foco principal, mas acredito que principalmente as inúmeras dúvidas que formam junto conosco, com relação ao mercado de trabalho, equivalem àquelas não atendidas, como: Consigo pegar um projeto desse tamanho? Quanto devo cobrar? Como devo aprovar o projeto? (Respondente nº 1).

Quando entrei no curso, descobri realmente o que é a Arquitetura e Urbanismo, e as suas inúmeras atuações, o que foi incrível, porque inclusive mudei totalmente a minha preferência de atuação. Então, nos proporcionar o conhecimento generalizado da nossa atuação profissional foi um grande mérito do curso. Por outro lado, hoje formada, percebo que o curso não nos preparou em nada para o mercado profissional, o que poderia ser melhorado (Respondente nº 23).

Gráfico 2: Palavras mais destacadas na questão sobre as expectativas não atendidas.

Fonte: da autora, 2019.



Quando perguntados se concordam que o curso contribuiu na sua formação como indivíduo e estimulou suas capacidades e competências, quase todos os participantes responderam positivamente. A maior parte (62,5%), *concorda muito*, com a afirmação, enquanto outra grande parte

(31,3%), somente *concorda*. Apenas 6,3% dos respondentes não soube responder à pergunta. Não houve manifestações negativas.

Na questão aberta, foi pedido aos participantes que explicassem como o curso contribuiu em sua formação como indivíduo e estimulou suas capacidades e competências. As frases a seguir, expressadas pelos respondentes, representam as suas percepções quanto a este ponto: “Aprendi a conviver melhor em comunidade, e principalmente, a compreender que a maioria das pessoas possuem realidades sociais desiguais, e consecutivamente diferentes necessidades e prioridades” (Respondente nº 2); e, “Abriu minha mente para questões sócio-espaciais que eu não tinha noção do quanto a arquitetura e urbanismo fazem parte. Além disso, a habilidade em resolver problemas e encontrar soluções rápidas também foi aguçada” (Respondente nº 5).

Por fim, foi perguntado aos participantes, se concordavam que o curso os preparou para o mercado de trabalho. A maior parte, respondeu que *não concorda* (43,8%) ou que *concorda pouco* (25%) com essa afirmação, totalizando 68,8% de respondentes afirmando que o curso não os preparou para o mercado de trabalho. Na análise estatística, não foi encontrada uma correlação estatisticamente significativa entre as percepções dos respondentes quanto ao grau de satisfação com os processos de ensino-aprendizagem e a avaliação capacidade do curso de preparar os profissionais para o mercado de trabalho (Spearman, $\text{coef}=0,628$, $\text{Sig}=0,089$). Na questão aberta, foi pedido aos participantes que explicassem o porquê concordavam ou não. As frases a seguir, expressadas pelos respondentes, representam as suas percepções: “Ao me formar saí totalmente crua com relação ao mercado de trabalho (projeto executivo, leis, aprovação de projeto, honorários, etc.)” (Respondente nº 2).

Falta de aulas práticas, mas principalmente pelo quadro de docentes em sua maioria ser de professores com dedicação exclusiva, muitos inclusive nunca exerceram a profissão dessa forma, ficando apenas submerso no meio acadêmico entre pesquisas e artigos. Não acho que de um modo geral, isso seja ruim, mas professores de projeto sem ter noção de realidade sinto muitas vezes que foi ruim, principalmente depois de começar a estagiar. Hoje eu vejo que sei muito mais da prática que alguns professores de projeto e isso não me traz satisfação, eu fico chateada. Além disso, somos constantemente cobrados

e pressionados de uma forma completamente diferente das solicitações de clientes, por exemplo. Não acho que a faculdade nos prepare para ouvir alguém e entender a pessoa a fim de realizar o melhor projeto para ela, seja qual for a escala (Respondente n° 5).

Eu sinto muita falta das práticas construtivas que tínhamos no IFSUL e percebi que aprendi muito mais no estágio do que na faculdade. Acredito muito que a faculdade nos prepare e nos dê o embasamento, pois sem ele talvez eu não tivesse conseguido estágio. Mas me sinto extremamente insegura para sair da Universidade, hoje, e fazer uma obra com seus inúmeros detalhes e conviver com os pedreiros, explicar o que quero e o que pensei (Respondente n° 6).

CONCLUSÕES

Este estudo, teve como objetivo caracterizar a percepção dos discentes dos semestres finais da graduação e dos profissionais recém-graduados de um curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, identificando, na opinião desses indivíduos, aspectos que poderiam ser modificados de modo a melhorar a sua formação profissional. Pôde-se perceber a partir dos resultados obtidos, que os discentes e recém graduados do curso, voluntários a participar do estudo, não estão tendo suas necessidades acadêmicas efetivamente atendidas pelo curso.

Buscou-se identificar a percepção desses indivíduos quanto ao processo de ensino-aprendizagem do curso e o quanto as relações professor-aluno influenciaram no sucesso da relação ensino-aprendizagem. Quanto a este objetivo, constatou-se que os discentes estão majoritariamente satisfeitos com o processo de ensino-aprendizagem do qual passa ou passou no decorrer do curso. A percepção da fragmentação do ensino é baixa, sendo avaliado como pouco fragmentado pela maior parte dos participantes. Averiguou-se que quanto menos fragmentado é o curso, maior é a satisfação dos participantes com os processos de ensino-aprendizagem do mesmo. Tais resultados estão de acordo com Lawson (2011) e Kowaltowski et al. (2011) que indicam que o conhecimento fragmentado pode ser um grande problema na formação dos futuros profissionais, sendo a não fragmentação do curso um determinador do sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda, determinou-se que para

os participantes, a sua relação com os professores foi determinante para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem no curso. Assim como afirmado por Mizoguchi (2015), que quando um professor possui uma boa relação com os seus alunos, o resultado do processo de ensino-aprendizagem é positivo, assim como, na situação inversa, é negativa.

Quanto ao objetivo de identificar as expectativas dos discentes e recém-graduados para o curso e quais dessas expectativas foram ou não foram atendidas, identificou-se que as expectativas dos participantes foram atendidas parcialmente. Apenas a expectativa de “aprender projeto arquitetônico” foi atendida, enquanto o ensino de questões voltadas à representação gráfica, prática construtiva e ao mercado de trabalho são destacadas como expectativas não atendidas. Salienta-se a necessidade do melhoramento do ensino nas questões citadas, principalmente as relacionadas a representação gráfica, que é uma das maiores expectativas de aprendizado dos discentes e um dos aspectos de grande importância para a área de Projeto.

Por fim, quanto ao objetivo de compreender se, e como, o curso contribuiu na formação dos participantes como indivíduos e estimulou suas capacidades e competências, e se os preparou para o mercado de trabalho, podem ser feitas algumas constatações. Todos os participantes afirmam que o curso contribuiu na sua formação como indivíduo e estimulou suas capacidades e competências, tornando-os pessoas mais “humanas”, mais maduras e críticas. Constata-se aqui que o currículo do curso cumpriu sua função de não ser apenas uma grade de conteúdos pragmáticos a serem desenvolvidos, mas que, como afirma Tavares (2015), cumpriu sua função de contribuir para a plena construção da identidade dos alunos. A percepção dos discentes quanto a eficiência do curso em prepara-los para o mercado de trabalho é majoritariamente negativa, e afirmam que o curso não os preparou para o mercado de trabalho. Salienta-se a necessidade de melhoramento nessa questão, proporcionando um maior contato dos discentes com as dinâmicas vividas no cotidiano da profissão dentro do conteúdo programático do curso, para que esta questão seja sanada.

Os resultados aqui encontrados vão de encontro as afirmações de Maragno (2013), de que o ensino da arquitetura no Brasil é quase que

consensualmente considerado insatisfatório. As considerações apontadas nos resultados desse estudo sinalizam a necessidade de se repensar a formação oferecida pelo curso de arquitetura e urbanismo em estudo, assim como, possivelmente, dos demais cursos de arquitetura e urbanismo do Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. *Processo de Ensinação na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 10^a Ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 6^a Ed. - Editora Almedina, 2011.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2^a Ed. Editora Penso, 2012.
- BELOTTI, S. H.; FARIA, M. Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.
- CADASTRO NACIONAL DE CURSOS E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (Cadastro E-MEC). Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2020.
- CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAU/BR). *Resolução CAU/BR N° 21, de 5 de abril de 2012*. Dispõe sobre as atividades e atribuições profissionais do arquiteto e urbanista e dá outras providências. Disponível em: www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2012/07/RES_21_VIDE_22.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 6 set. 2020.
- KOWALTOWSKI, D.; MOREIRA, D. C.; PETRECHE, J.; FABRÍCIO, M. (Organizadores). *O processo de projeto em Arquitetura*. 1^a Ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LAWSON, B. *Como os arquitetos e designers pensam*. Tradução: Maria Beatriz Medina. 4^a Ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- MIZOGUCHI, I. *A formação do arquiteto*. 1^a Ed. Porto Alegre: CAU-RS, 2015.

MORIN, E. *Educação e Complexidade: Os setes saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOUVÉA, L. A.; BARRETO, F.; GOROVITZ, M. *Contribuição ao Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

GUTIERREZ, E. A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e os seus primeiros tempos (1973-1985). In: MONTEIRO, A. M.; GUTIERREZ, E. J.; MARAGNO, G; SANTOS, W.; (Org.). *A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: ABEA, 2013, pp. 18-59.

MARAGNO, G. Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil. *Arquitextos*, ano 14, n. 161.07, Vitruvius, 2013. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.161/4930>. Acesso em: 6 set. 2020.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8^a Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, B.; PINEAU, G.; MATURANA, H.; RANDOM, M.; TAYLOR, P. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO Brasilia, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acessado em: 29 jun. 2020.

ROWNTREE, D. *Statistics without tears: An Introduction for Non-Mathematicians*. International Edition. Londres: Penguin Books, 2018.

SALVATORI, E. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. *Arquitetura Revista*, v.4, nº 2, pp. 52-77, julho/dezembro, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/5471>. Acesso em: 6 set. 2020.

SOMMER, R.; SOMMER, B. *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques*. Fifth Edition: Oxford University Press, USA, 2002.

TAVARES, M. C. *Formação em Arquitetura e Urbanismo para o século XXI: uma revisão necessária*. 327p. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-31072015-084800/publico/Tesemariaceciliatavaresfinal.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

UFPEL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Pelotas, 2016. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/faurb/files/2018/04/PPC-Arquitetura-e-Urbanismo_2016-31-05-_3.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

UIA/UNESCO. *Carta para Formação dos Arquitetos*. Tóquio, 2011. Disponível em: <http://www.abea.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Carta-UNESCO-UIA-2011.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

YIN, R. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 5 Edição. Porto Alegre: Bookman, 2014.

HABILIDADES SOCIAIS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Denise de Matos Manoel Souza¹

Heloisa Bruna Grubits²

1 INTRODUÇÃO

As habilidades sociais representam o conjunto de diferentes classes de comportamentos sociais utilizados para lidar adequadamente com situações interpessoais. Dessa forma, é importante diferenciar o conceito de habilidades sociais e de competência social. Enquanto as habilidades sociais se referem ao repertório de comportamentos que uma pessoa possui, a competência social qualifica seu desempenho como adequado, com um sentido avaliativo sobre o efeito que um comportamento gerou em certa situação social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

As habilidades sociais, segundo Caballo (2003), possuem elementos fundamentais, sendo eles de ordem comportamental, cognitivo-afetiva e fisiológica. Os componentes comportamentais incluem aspectos verbais de conteúdo, de forma, além de elementos não verbais. Um componente verbal de conteúdo se refere ao conteúdo expresso pela pessoa, seja de fazer ou responder uma pergunta, lidar com críticas, opinar, elogiar e agradecer, por exemplo. Já um componente verbal de forma explícita a latência e duração da verbalização, sua regulação e volume, por exemplo. Um elemento não verbal inclui gestos, contato visual, expressões faciais, postura e movimentos com a cabeça, entre outros (CABALLO, 2003).

-
- 1 Mestra em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). É professora do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Dourados - MS. E-mail: denise.manoel@unigran.br.
 - 2 Mestra em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Doutora em Ciências Biomédicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande – MS. E-mail: grubitshb@hotmail.com.

Os elementos cognitivos-afetivos referem-se a conhecimentos prévios, expectativas e crenças (incluindo autoconceito e autoeficácia), além de estratégias e habilidades de processamento, que expressam a leitura do ambiente, resolução de problemas, observação e empatia. O último elemento são aspectos fisiológicos, que se refere à taxa cardíaca, respiração, transpiração e o fluxo sanguíneo (CABALLO, 2003).

Uma prática importante na compreensão das habilidades sociais é seu processo de avaliação, que busca compreender o desempenho social, ampliando o entendimento sobre o repertório que uma pessoa possui. Uma das formas de proceder na avaliação das habilidades sociais é por meio da utilização de inventários. Esses inventários contêm exemplos de comportamentos e situações, solicitando que se escolha a frequência de reação correspondente. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), uma dessas padronizações é um teste de uso exclusivo do psicólogo, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), amplamente utilizado em pesquisas nessa área e um dos instrumentos utilizados nesse estudo.

As habilidades sociais implicam na adaptação e desempenho no ensino superior. A universidade apresenta um ambiente com novas demandas, com maior autonomia quanto a aspectos de aprendizagem e também de convívio social, devido à heterogeneidade do perfil dos colegas e na interação com diversos profissionais, como professores, coordenador e outros funcionários da instituição. Dessa forma, ao apresentar distintos contextos e demandas interpessoais, a universidade é um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da competência social (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Uma pesquisa realizada por Carneiro e Teixeira (2011) buscou avaliar as habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), além de investigar como esses estudantes julgam o próprio curso, no que diz respeito às estratégias de promoção de comportamentos socialmente competentes. Na pesquisa, 24 acadêmicos do turno vespertino-noturno responderam ao IHS-Del-Prette e um questionário de promoção de Desenvolvimento de Habilidade Sociais (DHS). Com a pesquisa, observou-se que os acadêmicos iniciantes apresentam um repertório mais elaborado que os concluintes. Para os acadêmicos

concluintes, os resultados sugerem maior indicação de treinamento em habilidades sociais. Especificamente, as pesquisadoras concluíram que o ensino oferecido não contribui especificamente para o desenvolvimento de um repertório elaborado de habilidades sociais, sendo observado que os acadêmicos têm conhecimento teórico sobre o assunto, mas não utilizam estas estratégias de comportamento.

Relacionando as habilidades sociais e a ansiedade social, Pereira, Wagner e Oliveira (2014) avaliaram 69 acadêmicos de Psicologia de duas universidades privadas do Rio Grande do Sul, que responderam a um questionário sociodemográfico, ao IHS-Del-Prette e ao questionário de ansiedade social para adultos (CASO-30). Dos participantes, 23% apresentaram indícios de Fobia Social e déficits em ao menos um dos fatores do IHS. Analisando apenas as habilidades sociais, os fatores 1 e 2, enfrentamento e autoafirmação com risco e autoafirmação na expressão de sentimento positivo, foram aqueles com piores resultados. Os melhores resultados foram obtidos no fator 3, ou seja, na capacidade de conversação e desenvoltura social. Dessa forma, os resultados indicam desempenho médio quanto às habilidades sociais, mas em relação à prevalência de ansiedade social, esses também obtiveram baixo repertório de habilidades sociais. Assim, os autores destacam a importância de um comportamento social competente para a profissão do psicólogo, enfatizando a importância das universidades oferecerem mecanismos de desenvolvimento dessas habilidades, bem como estratégias para lidar com ansiedade social.

Soares, Poube e Mello (2009) avaliaram 200 acadêmicos de Psicologia de instituições públicas e privadas, com a aplicação do IHS-Del-Prette e do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Os resultados indicam melhor adaptação acadêmica dos alunos de universidades públicas, sendo observadas correlações entre a adaptação e as habilidades sociais. Especificamente, não foram observadas diferenças significativas nas habilidades sociais ao se comparar acadêmicos de universidades públicas e privadas.

A pesquisa realizada por Tavares, Couto e Silva (2012) buscou investigar o perfil de acadêmicos de Psicologia quanto às características das relações interpessoais e o repertório de habilidades sociais. A amostra

pesquisada incluiu 153 estudantes, utilizando um *checklist* de Relações Interpessoais-II e o IHS-Del Prette. Os resultados da pesquisa indicaram que esses acadêmicos tendem a manter relações amigáveis, apresentam maior disposição para as interações, mas demonstram pouco afeto, com um repertório maior de habilidades sociais quando comparados com outros acadêmicos. Os fatores do IHS com maiores resultados foram os de enfrentamento e autoafirmação com risco, conversação e desenvoltura social e autoexposição a desconhecidos e situações novas.

Bolsoni-Silva (2009) realizou uma pesquisa com o intuito de comparar as habilidades sociais, avaliadas pelo IHS-Del-Prette, com 39 acadêmicos de Psicologia antes e após participarem de um treinamento em habilidades sociais. A amostra foi composta em sua maioria por mulheres e, como resultados, verificou-se um repertório competente de habilidades sociais desde a avaliação inicial. Mesmo assim, observaram melhorias em todos os fatores após o treinamento. Já na pesquisa de Magalhães e Murta (2003), foram realizadas 10 sessões em grupo com 13 acadêmicos de Psicologia com o intuito de investigar os efeitos de um treinamento em habilidades sociais. Inicialmente, todos os participantes responderam ao IHS-Del-Prette e, após a participação no treinamento, foram observadas melhorias nos fatores do teste.

Diante disso, com o capítulo pretende-se apresentar os resultados da pesquisa que avaliou o repertório de habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), relacionando os fatores que compõem o IHS-Del-Prette com variáveis sociodemográficas. É apontado na literatura o impacto de variáveis sociodemográficas no desempenho social competente, além de influências de contextos culturais distintos (DEL PRETTE *et al.*, 2004; TAVARES; COUTO; SILVA, 2012). Vale destacar que Dourados constitui-se como uma cidade universitária, possuindo duas universidades públicas e dois centros universitários particulares. A cidade recebe acadêmicos de cidades próximas, sendo 12 cidades que formam a região da grande Dourados. Além disso, acadêmicos de cidades mais distantes e de outros estados também frequentam a formação no ensino superior, morando na cidade ou viajando todos os dias letivos em ônibus fornecidos pelas prefeituras.

2 MÉTODO

2.1 *Participantes*

Participaram da pesquisa 136 acadêmicos regularmente matriculados no curso de Psicologia de uma instituição privada de Dourados (MS). A amostra foi composta por acadêmicos de todos os semestres regulares³ e dos períodos matutino e noturno, com idade aproximada de 25 anos (25,27 anos). A tabela 1 apresenta as características sociodemográficas da amostra.

TABELA 1: Variáveis sociodemográficas

Variáveis		N (%)
Semestre	2º	28 (20,6)
	4º	25 (18,4)
	6º	30 (22,1)
	8º	23 (16,9)
	10º	30 (22,1)
Turno	Diurno	63 (46,3)
	Noturno	73 (53,7)
Sexo	Feminino	120(88,2)
	Masculino	16 (11,8)
Idade	Até 24 anos	88 (64,7)
	Acima de 24 anos	48 (35,3)
Estado Civil	Solteiro	93 (68,4)
	Casado	42 (30,9)
	Separado	1 (0,7)
Mora em	Dourados	52 (38,2)
	Dourados para estudar	32 (23,5)
	Outra Cidade	52 (38,2)

³ Os cursos oferecidos pela Instituição obedecem a um regime semestral. Assim, o primeiro semestre do ano conta apenas com semestre ímpares e, o segundo, com semestres pares.

Trabalha	Não	76 (55,9)
	Sim	60 (44,1)
Possui dependência acadêmica	Não	104 (76,5)
	Sim	32 (23,5)
Julga ter habilidade para trabalho em grupo	Não	15 (11,2)
	Sim	119 (88,8)

Conforme observado na tabela 1, a maior proporção dos acadêmicos é do sexo feminino, padrão também destacado em cada semestre. Além disso, a maioria dos acadêmicos não possui dependência acadêmica, ou seja, reprovação em disciplinas cursadas, e julga ter habilidades para realizar atividades e trabalhos em grupo.

2.2 Instrumentos

Para a coleta, foram utilizados um questionário sociodemográfico elaborado para esta pesquisa e o IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). O questionário sociodemográfico incluiu 27 perguntas de múltipla escolha para identificar o perfil da amostra participante. O IHS-Del-Prette é um instrumento de autorrelato com 38 itens que avalia o repertório de habilidades sociais a partir de situações interpessoais comuns. Para a avaliação do IHS-Del-Prette, o examinando deve analisar a situação social apresentada e a reação correspondente sinalizada, atribuindo uma frequência a esta relação, nas respostas de escala do tipo Likert com variação de nunca a sempre. O IHS-Del-Prette apresenta uma estrutura composta de cinco fatores, utilizados como base para a análise dos dados: fator 1, Enfrentamento Com Risco; fator 2, Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo; fator 3, Conversação e Desenvoltura Social; fator 4, Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas; e fator 5, Autocontrole da Agressividade em Situações Aversivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

2.3 Procedimentos

Inicialmente, a pesquisa foi encaminhada para a análise no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), tendo

sido aprovado sob o protocolo CEP/UCDB/42784115.0.0000.5162. A fim de preservar a identidade de cada participante, cada instrumento foi identificado apenas pelo número que um recebeu no momento da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta dos dados foi realizada na sala de aula de cada semestre, no período correspondente ao de matrícula, ao longo do mês de setembro de 2015. Os alunos foram convidados para participação livre, sendo explicados os objetivos e cuidados éticos. Os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), ouvindo as instruções e respondendo aos dois instrumentos, o questionário sociodemográfico e o IHS-Del-Prette. Após as aplicações, os inventários foram corrigidos e seus dados tabulados, procedimento repetido com o questionário sociodemográfico.

2.4 Tratamento dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os testes de diferença de médias, para quando existem duas categorias a serem consideradas como o período de estudo que é classificado em diurno e noturno, e o teste de análise de variância (ANOVA), quando existem mais variáveis como os semestres, sendo cinco semestres vigentes. Foi utilizado o teste de correlação linear de Pearson, com confiabilidade de 95% e considerando nível de significância de 5% ($p<0,05$).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos resultados, foram cruzados os fatores descritos no IHS-Del-Prette com os dados do questionário sociodemográfico, buscando verificar as diferenças estatísticas na amostra. A variável sexo, apontada como importante para explicar diferenças nos repertórios de habilidades sociais, não foi relacionada devido a amostra ter sido composta, em sua maioria, por mulheres (88,2%). Um levantamento do Conselho Federal de Psicologia (CFP) realizado em 2002 (LHULLIER; ROSLINDO, 2013), identificou que a profissão era constituída por 89% de mulheres, dado que permanece consistente com os de estudos anteriores. Essa proporção é observada nos cursos de graduação em Psicologia, que contam com maior número de acadêmicas. A pesquisa de Del Prette

et al. (2004) evidenciou que o sexo influenciou o repertório de habilidades sociais, sendo os homens considerados mais assertivos.

Uma das análises levou em conta apenas a variável semestre, mas não houve diferenças significativas no repertório de habilidades sociais. Esse dado difere de outros resultados prévios da literatura, Carneiro e Teixeira (2011) obtiveram um resultado de melhor repertório de habilidades sociais para semestres iniciais do curso de Psicologia, especialmente para os fatores 3 (conversação e desenvoltura social) e 4 (autoexposição a desconhecidos e situações novas).

Ainda analisando quanto aos semestres, 10 participantes (35,7%) do segundo semestre tiveram indicação para treinamento em habilidades sociais, pois os déficits podem ser considerados como fonte de problemas. No oitavo semestre foram encontrados os menores índices de indicação para treinamento, pois apenas três participantes (13%) obtiveram esses escores. Esse dado também difere da pesquisa de Carneiro e Teixeira (2011), cuja indicação para treinamento em habilidades sociais foi mais prevalente para os semestres finais. Apesar disso, espera-se que o ensino superior forneça ocasiões para o desenvolvimento da competência social e, assim, acadêmicos de semestres mais avançados tenham um repertório mais elevado que estudantes de semestres iniciais.

Em relação ao turno, diurno ou noturno, também não houve diferenças significativas para nenhum dos fatores relacionados ao IHS-Del-Prette, bem como repertório geral. Analisando a indicação para treinamento, os dados também foram semelhantes em relação ao turno, 17 acadêmicos (26,9%) do diurno e 20 acadêmicos (27,3%) do noturno tiveram indicação para treinamento. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Bolsoni-Silva *et al.* (2010), com indicação de treinamento semelhantes para os turnos integral e noturno. Relacionando com as queixas ouvidas e relatas aos professores, é mais prevalente que acadêmicos do noturno expressem cansaço, irritação e dificuldades para demandas interpessoais, pois alegam que a jornada de trabalho, somada à formação, reflete como estressores. Entretanto, os dados observados não indicam que essas queixas sejam associadas ao repertório de habilidades sociais.

Outra variável incluída na pesquisa foi o trabalho, não sendo

observadas relações estatisticamente significativas com os fatores do IHS-Del-Prette na população pesquisada. Na pesquisa de Soares, Poube e Mello (2009), essa variável foi relacionada a um desempenho médio superior de acadêmicos do curso de Psicologia de instituições particulares quanto à autonomia pessoal, devido ao fato de que trabalhar está relacionado à independência financeira, mas com maior ansiedade na realização de exames. Essas características foram apontadas pelos autores como importantes na adaptação acadêmica, que se relacionou positivamente com as habilidades sociais. Também não foram observadas diferenças significativamente relevantes nas médias quando consideradas dependências acadêmicas.

A idade é uma variável destacada como influente no repertório de habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 2004). Na pesquisa, a idade foi estatisticamente relevante com o repertório geral de habilidades sociais e com o fator 1.

É possível observar uma relação entre as médias estatisticamente significativa levando em consideração a variável idade para o escore total ($p=0,023$) e fator 1 ($p=0,034$) do IHS-Del-Prette (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Com base nos dados, é possível relacionar que os acadêmicos com mais de 24 anos obtiveram, em média, escores superiores aos acadêmicos com até 24 anos quando analisados o escore total, ou seja, o repertório de habilidades sociais foi mais elaborado para aqueles estudantes mais velhos. Esse dado é compatível com o esperado na literatura, pois o repertório de habilidades sociais é desenvolvido a partir de um processo de aprendizagem e maturidade (CABALLO, 2003). Na pesquisa de Del Prette *et al.* (2004), os resultados indicaram que o grupo de acadêmicos de Psicologia mais novos obtiveram escores mais elevados apenas no fator 4, referente à autoexposição a desconhecidos e situações novas. Esses autores levantaram hipóteses para justificar a similaridades dos achados de baixa amplitude na faixa etária e que diferenças no repertório de habilidades sociais são menores a partir da adolescência.

Na pesquisa, observou-se que os estudantes de Psicologia com mais de 24 anos obtiveram médias superiores quanto ao fator 1, referente ao enfrentamento e autoafirmação com risco. Del Prette e Del Prette (2014) descrevem esse fator como a habilidade de lidar com situações que

exijam a afirmação e defesa de direitos pessoais, havendo possibilidade de oposição, indicando assertividade. Assim, ressalta-se que a habilidade de enfrentar e lidar com situações em que há risco de reação indesejável do interlocutor melhora com a idade, relação provavelmente explicada pelas experiências de vida que servem como fonte de aprendizagem para um repertório socialmente competente.

Quanto ao estado civil, observou-se diferenças de médias estatisticamente significativas para todos os fatores, exceto o fator 5 ($p=0,608$). Dessa forma, estar casado impactou positivamente o repertório de habilidades sociais, no enfrentamento e autoafirmação com risco ($p=0,029$), na autoafirmação na expressão de sentimento positivo ($p=0,017$), na conversação e desenvoltura social ($p=0,016$) e na autoexposição a desconhecidos e situações novas ($p=0,004$). Não foram identificadas diferenças nas médias entre solteiros e casados quanto ao autocontrole da agressividade. Villa (2005) destaca a importância do repertório socialmente competente para o casamento, relacionando-o positivamente para a satisfação conjugal. Especificamente, a autora citada relacionou a autoafirmação da expressão de sentimento positivo (fator 2) como mais importante para a satisfação conjugal, seguida do enfrentamento e autoafirmação com risco (fator 1) e do autocontrole da agressividade (fator 5). Para os homens, a habilidade social mais implicada na satisfação foi o fator 5 e para as mulheres foi o fator 2 (VILLA, 2005), mas pela amostra ter contado apenas com 3,7% de homens casados, esse baixo número pode ter sido insuficiente para que essa relação fosse evidenciada, assim como foi possível observar para o fator mais destacado pelas mulheres. De forma geral, é possível levantar a hipótese de que o casamento ofereceu uma possibilidade de desenvolvimento de um repertório mais elevado para as habilidades sociais, ao passo que são destacadas como importantes para a manutenção e satisfação no casamento.

Na presente pesquisa, o repertório geral de habilidades sociais mostrou correlação estatística mais forte com a condição de ser casado ($p=0,002$), corroborando a hipótese citada. Apesar de uma relação estatística forte, a análise estatística realizada não permite estabelecer uma relação de causa, mas descrever a relação de distribuição entre variáveis. Buscando analisar essas relações entre médias, os fatores mais destacados

como importantes para a satisfação no casamento na pesquisa de Villa (2005), também indicaram correlações fortes com a variável casamento, para o fator 2 ($p=0,017$) e para o fator 1 ($p=0,029$). A única correlação destacada por Villa (2005) que não foi observada para essa amostra de acadêmicos de Psicologia foi o fator 5, autocontrole da agressividade ($p=0,608$). Com os dados levantados no presente estudo, não é possível identificar a justificativa para a ausência dessa correlação, mas assertividade pode ser um recurso importante no manejo de situações aversivas e, os acadêmicos de Psicologia normalmente avaliam seus comportamentos segundo o estereótipo da profissão, com um padrão de tranquilidade e controle (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011).

A tabela 5 apresenta as relações entre as habilidades sociais e o local de moradia. As classes da variável foram divididas em morar na cidade, morar em Dourados apenas para estudar e morar em outra cidade. Dessa categorias, morar em Dourados representa os participantes que residem nesse local não apenas com o propósito de estudar. Morar em Dourados apenas para estudar inclui os participantes que estão nesta cidade com a finalidade de cumprir a formação superior. Morar em outra cidade se refere a residir nas cidades próximas que formam a região de Dourados, que utiliza os serviços oferecidos de transporte por prefeituras para se deslocarem à instituição nos dias letivos.

O local de moradia mostrou relação com as habilidades sociais, com exceção do fator 2 (autoafirmação na expressão do sentimento positivo; $p=0,157$). Foram observadas diferenças nas médias para o escore geral e demais fatores, ou seja, aqueles que afirmaram morar em Dourados obtiveram médias significativamente superiores no escore geral ($p=0,002$) e a maioria dos fatores, especificamente, para o enfrentamento e autoafirmação com risco ($p=0,002$), conversação e desenvoltura social ($p=0,005$) e a autoexposição a desconhecidos e situações novas ($p=0,007$).

A análise estatística realizada não permite associar uma relação de causa, mas evidencia a correlação entre essas médias, permitindo destacar a associação entre estes fatores. Assim, ressaltam-se duas hipóteses destacadas na literatura como influentes no repertório de habilidades sociais e saúde mental de acadêmicos: o efeito da localidade como variável do ambiente representando a cidade que possui características distintas; e

residir com a família que poderia ser entendida como um fator de proteção ao estresse. Dos acadêmicos participantes que residem em Dourados, apenas três relataram não morar com familiares. Daqueles que moram em outra cidade, cinco declararam não residir com familiares. Já aqueles que moram em Dourados apenas para estudar, 21 afirmaram morar sozinho ou com amigos e 11 com cônjuge ou avós.

No fator 5, autocontrole da agressividade ($p=0,015$), foi observado a diferenças entre os escores, com maiores médias para os acadêmicos que moram em Dourados apenas para estudar, seguido daqueles que moram em outra cidade. Morar em outra cidade implica em descolar-se todo o período letivo, o que ocorre, na maioria das vezes, de ônibus. Para essa parte da população, identificou-se as menores médias apenas no fator 3, que é a capacidade de conversação e desenvoltura social. As menores médias foram obtidas pelos acadêmicos que são de outra cidade, mas moram em Dourados para estudar no escore total, referência de assertividade e exposição a desconhecidos e situações novas.

Uma pesquisa realizada por Silva (2015) teve o intuito de avaliar as habilidades sociais e o comportamento do motorista entre universitárias que são usuárias de bebida alcoólica e aquelas que não fazem uso. Para avaliar as habilidades sociais, foi utilizado o questionário de avaliação das habilidades sociais - comportamentos e contextos para universitários que identificou três fatores de análise: expressão de sentimentos positivos (fator 1), enfrentamento de situações negativas (fator 2), situações como falar em público (fator 3). Como resultado, foram identificadas relações com o local de moradia, sendo que as universitárias que relataram morar com a família obtiveram melhores médias com relação ao enfrentamento de críticas e no repertório geral, sendo observada correlação estatística entre o local de moradia e o enfrentamento de situações negativas. Em relação a morar em república, maiores médias foram identificadas quanto à expressão de sentimentos positivos e falar em público (SILVA, 2015). Conforme tabela 5, os acadêmicos que residem em Dourados apenas para estudar, obtiveram menores médias para o escore geral e quase todos os fatores, com exceção do autocontrole da agressividade. Assim, diferente do estudo de Silva (2015), que identificou melhores recursos para lidar com expressões de sentimento positivo, esses acadêmicos

demonstram melhores capacidades para o manejo da agressividade em situações aversivas.

Outra pesquisa que corrobora os dados encontrados é o estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2008), cujos resultados indicaram que os tipos de moradia do estudante, especialmente morar com a família, favorece o bem-estar psicológico. A saúde mental pode ser relacionada ao repertório de habilidades sociais, como um fator de proteção para manejá-la e enfrentar situações estressoras. Dessa forma, essa é uma hipótese a ser levantada, pois os acadêmicos que moram em Dourados longe da família são expostos a demandas estressoras para lidar com atividades rotineiras, como pagar contas, fazer compras e afazeres domésticos. Apesar de Dourados ser considerada uma cidade universitária, os acadêmicos normalmente residem próximo à instituição de ensino, mas não existem muitas opções de serviços na região, como bancos, mercados e lojas. Ainda assim, essa variável de local de moradia poderá ser utilizada para investigações futuras quanto à saúde mental e bem-estar de universitários, com estudos que privilegiam a análise e explicações de suas implicações. Essa hipótese é apoiada pelo fato dos acadêmicos de outros municípios, mesmo levando por vezes 4 horas para chegarem à faculdade, não apresentarem as menores médias, apesar de queixas serem relatadas quanto ao cansaço das viagens, o apoio familiar pode ser identificado como um fator de proteção para o repertório de habilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura destaca o impacto de variáveis como sexo, idade, localidade e contextos culturais no repertório de habilidades sociais (DEL PRETTE *et al.*, 2004; TAVARES; COUTO; SILVA, 2012). Nesse sentido, considerando as variáveis apontadas como influentes para o desempenho socialmente competente, esta pesquisa buscou identificar os fatores sociodemográficos mais implicados no repertório de habilidades sociais de acadêmicos de Psicologia de uma instituição privada de Dourados.

Assim, foi possível identificar que, diferentemente do destacado na literatura, não houve relações significativas com o semestre de estudo, ou seja, esses acadêmicos apresentam poucas mudanças no repertório das habilidades sociais. Esse fato pode sinalizar um espaço para possíveis

contribuições institucionais, haja vista a importância das habilidades sociais na adaptação e sucesso acadêmico, já que as vivências acadêmicas podem ampliar o repertório para desempenhar-se de forma competente nas relações sociais, fator intrinsecamente associado à competência acadêmica (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999). Assim, é importante que atividades sejam desenvolvidas para que esses acadêmicos também ganhem e desenvolvam estes aspectos interpessoais, não apenas os conteúdos científicos.

Sobre a necessidade de treinamento em habilidades sociais, nota-se que a maior porcentagem é referente aos acadêmicos do segundo semestre. Esses acadêmicos estão em transição ao ensino superior, concluíram o primeiro semestre e passaram pelas primeiras experiências de provas, trabalhos e exames. Nesse sentido, sabe-se que a entrada no ensino superior marca um período de tarefas a serem desempenhadas, com maior exigência de mobilização de capacidades cognitivas e autonomia de estudo (SOARES; POUBE; MELLO, 2009). Esse dado aponta a importância de medidas que promovam adaptação e o desenvolvimento das habilidades sociais destacadas para o desempenho no ensino superior.

As relações entre as médias foram estatisticamente significativas quando considerados idade, estado civil e local de moradia. Os resultados corroboram dados da literatura quando destacam que a idade é fator relacionado às habilidades sociais, que são desenvolvidas como um processo de aprendizagem e que são mediados pela maturidade cognitiva, já que implicam a análise e interpretação da situação, como forma de resolução de problemas (CABALLO, 2003). Quanto ao estado civil, identificou-se uma correlação positiva para estar casado e o repertório de habilidades sociais, ou seja, esses dados indicam o casamento como um fator de desenvolvimento de um repertório mais eficaz para as habilidades sociais. A exceção observada foi quanto ao autocontrole da agressividade, entretanto, não foi um objetivo desta pesquisa avaliar especificamente essa relação. Apesar disso, é importante que novos estudos busquem avaliar como essa correlação pode ser justificada.

Já o local de moradia impactou o repertório de habilidades sociais de forma que morar em Dourados favoreceu um desempenho social competente. O local de moradia pode fornecer apoio social, o que

justifica o fato de acadêmicos que moram em Dourados ou se deslocam para os estudos obterem as maiores médias nas habilidades sociais que acadêmicos que moram na cidade para estudar, longe de suas famílias.

Conhecer o perfil de habilidades sociais é importante para que se possa relacioná-las às exigências do ambiente acadêmico. Essas informações podem explicar alguns dos desafios enfrentados na formação superior e, a partir dessas análises, é possível desenvolver e aprimorar as práticas institucionais que visam à adaptação ao ensino superior e ao desenvolvimento do repertório de habilidades sociais competentes. Entretanto, é importante que novas pesquisas considerem variáveis culturais da localidade para determinar padrões específicos do desempenho social de acadêmicos, bem como sobre o impacto de programas institucionais sobre esse repertório, que impacta o desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BOLSONI-SILVA, A. T. Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 5, n. 1, 2009.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, v. 3, n.1, jun. 2010.
- CABALLO, V. E. Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. São Paulo: Ed. Santos, 2003.
- CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011.
- CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos em Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 2, set/dez. 2005.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*.

5^a ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014.

DEL PRETTE, Z. A. P.; et al. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.

LHULLIER, L. A.; ROSLINDO, J. J. As psicólogas brasileiras: levantando a ponta do véu. Em: LHULLIER, L. A. *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília: CFP, 2013.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de Psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 28-37, 2003.

PEREIRA, A. S.; WAGNER, M. F.; OLIVEIRA, M. S. Déficits em habilidades sociais e ansiedade social: avaliação de estudantes de Psicologia. *Psicologia da Educação*, v. 38, 1º sem., p. 113-122, 2014.

SILVA, A. G. Habilidades sociais e comportamento do motorista entre universitárias usuárias e não usuárias de bebida alcoólica. Tese (Doutorado Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2015.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, v. 2, n. 33, p. 139-151, 2015.

SOARES, A. B.; POUBE, L. N.; MELLO, T. V. S. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, v. 30, p. 213-277, 2009.

TAVARES, W. M.; COUTO, G.; SILVA, R. M. F. C. Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudantes de Psicologia. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2012.

VILLA, M. B. Habilidades sociais no casamento: avaliação e contribuição para a satisfação conjugal. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2005.

OS JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: REVISÃO DE LITERATURA

Arlete Vilela de Faria¹

Gabriel Gonçalves Ribeiro Silva²

Ronei Ximenes Martins³

1 Introdução

O final do século XX foi palco de mudanças profundas na sociedade e nas relações pessoais, principalmente por conta do advento da presença cada vez mais marcante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Lévy (1999) construiu a ideia de que estamos mergulhados em um “segundo dilúvio”, um dilúvio informacional que inunda as vidas de todos os humanos na Terra. Mesmo aqueles que não têm acesso as TDIC, seja por condição de pobreza ou o desconhecimento em relação ao modo de operação das máquinas digitais, estão mergulhados neste (nem tão) novo mundo. Neste sentido, com as dinâmicas sociais emergentes do advento das tecnologias digitais, um tipo específico de exclusão surge: A exclusão digital. Com o capitalismo cada vez mais “conectado”, as dinâmicas de trabalho e produção são alteradas, gerando em contrapartida um “quarto mundo”, excluído dessa conexão global, apontou Castells (1999).

Para a compreensão plena das implicações relacionadas às influências da inserção massiva de TDIC no contexto social, é necessário que

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras e Professora na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: arletev.faria@gmail.com.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: gabrielgrsilva@outlook.com.br.

3 Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco, Professor e Pesquisador associado do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Lavras (gestão 2016 a 2024) E-mail: rxmartins@ufla.br.

se compreenda a cibercultura tal como conceituou Lévy (1999). Para ele, cibercultura é a reunião de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e valores em movimento de evolução acompanhada pelo ciberespaço. Por sua vez, ciberespaço é entendido pelo autor como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17).

As TDIC modificaram o entretenimento gerando novas maneiras de diversão, que por sua vez geraram novas manifestações culturais inseridas na Cibercultura. O surgimento dos jogos eletrônicos, que podem envolver desde apenas a interação de uma pessoa e sua máquina (computador, celular ou outro suporte que execute o programa do jogo em questão) até uma quantidade massiva de pessoas, cada uma com sua máquina, conectadas em tempo real a um único servidor, que suporte um ambiente virtual no ciberespaço onde todas estas pessoas podem interagir ao mesmo tempo.

Considerando todos os tipos de jogos eletrônicos, é possível afirmar que, desde seu surgimento, estes se tornaram uma das principais formas de entretenimento no mundo (BOYLE et al., 2012). Incluem-se nesta discussão preocupações sobre a possibilidade de dependência de pessoas sobre os jogos e a internet (ABREU et al., 2008), seu uso na educação, e outras possibilidades que a realidade virtual pode oferecer no contexto da educação, tecnologia e saúde, como por exemplo jogos digitais para fins de reabilitação (PRADO, 2015).

Assim, os jogos eletrônicos oferecem novas e interessantes possibilidades para o ensino, sendo observados pontos positivos e interessantes a serem explorados em diversos casos de sua aplicação, por exemplo, no ambiente escolar. Existe uma quantidade considerável de trabalhos explorando a potencialidade dos jogos eletrônicos no ensino, sendo observados resultados positivos em diversos casos onde há sua aplicação, como no ensino de história (MARTINS & BOTTENTUIT, 2016), literatura no ensino superior (MEDEIROS et al., 2016), química ambiental (SOUZA et al., 2016), geografia (LIMA, 2015) e matemática (SANTOS, GOMES & SILVA JÚNIOR, 2015; BORBA et al., 2014; SOUTO, ARAÚJO & JUSSARA, 2013). Além dos conteúdos formais per se, outros temas já foram estudados ao serem trabalhados por meio dos jogos, como no caso

da educação ambiental (FERREIRA et al., 2014), conhecimento e atitudes sobre a asma (GREER, LIN & ATKINSON, 2016) e até mesmo métodos de pesquisa para estudantes de doutorado (SNELSON et al., 2017).

Ao se pensar sobre esse tipo de recurso aplicado a práticas educacionais, é preciso levar em conta a necessidade de contextualização. Para Moran, Masetto e Behrens (2003), é importante estabelecer uma conexão entre ensino e a vida dos alunos, por meio de experiências, imagens, sons, representações (com dramatizações e simulações), multimídia e também pelas interações *on* e *off-line*. Os jogos eletrônicos e digitais quando inseridos no ensino podem ser, portanto, uma forma de contextualização, pois estão presentes na vida de muitos alunos, desde muito cedo (MIKAIL, 2015).

Tais jogos são adaptáveis para as necessidades de cada necessidade de ensino-aprendizagem. Gee (2003) afirma que eles devem ser considerados sofisticadas ferramentas para uso na educação, visto que a inserção das tecnologias nas práticas educativas é fundamental, quando se considera o real potencial das inovações para a educação e a forma de inseri-las nos ambientes educativos, tarefa que pressupõe uma quebra de paradigmas seculares (BUENO, 2014).

Assim, estudos de revisão como este são contribuição relevante para o aprofundamento da compreensão dos fenômenos que envolvem as potencialidades e desafios do uso de jogos digitais no contexto educacional atual. Neste sentido, esta revisão sistemática de literatura teve por objetivo analisar os conhecimentos atuais sobre o uso dos jogos digitais no processo em processos escolares de ensino-aprendizagem, tomando por base produções científicas recentes, que tratam sobre a aplicabilidade desses jogos no contexto educacional. Os resultados possibilitam a pesquisadores e interessados um olhar geral sobre o que vêm sendo produzido no âmbito desta temática.

2 Percurso metodológico

Adotou-se abordagem qualitativa com análise de referencial teórico, delimitado por artigos, dissertações e teses publicadas no período de 2010 a 2017, sobre o uso dos jogos eletrônicos e/ou digitais no

processo educativo. As pesquisas foram obtidas em 4 bases de dados: O Portal Periódicos Capes, o Banco de dissertações e teses da CAPES, o Google Scholar e o Educational Resources Information Center (ERIC), utilizando em seus sistemas de busca os seguintes descritores, tais como transcritas a seguir: Jogos eletrônicos. Jogos digitais, Jogos educacionais, Jogos Pedagógicos, Games e Gamificação e seus equivalentes em inglês, utilizando o ERIC como apoio para encontrar tais correspondências na língua estrangeira mencionada.

Justifica-se o uso de múltiplos termos distintos, assim como da metodologia como a mais adequado ao interesse da análise do discurso frente um olhar sobre definições, conceitos e usos, com a intenção não só de descrever os fenômenos apontados, mas, refletir sobre correlação ou dissociação apontada entre eles, de acordo com a fundamentação teórica científica que trata sobre o uso das tecnologias da educação.

Inicialmente foram encontrados 93 trabalhos com as palavras-chave utilizadas. A seleção desses trabalhos foi determinada conforme a relevância apresentada pelas próprias ferramentas de busca, ou seja, de acordo com a ordem de relevância em que foram apresentados nas bases utilizadas. Os trabalhos, mais relevantes são apresentados primeiro, e assim, foram selecionados os trabalhos que correspondiam ao tópico de interesse da exploração proposta (primeiramente através dos resumos/abstracts e, em um segundo momento, pela leitura dos trabalhos).

Todavia, 17 destes foram descartados por não corresponderem precisamente com o tema jogos digitais na educação (tratando, por exemplo, de questões psicológicas em relação aos jogos digitais ou sobre o processo de criação e programação dos jogos, sem relação com a utilização deles em salas de aula). Também que não foram considerados os textos que contemplem como palavra-chave ‘jogos’, e que diante da leitura, percebeu-se que consideram o sentido epistemológico da palavra jogo, que pode se tratar de ‘divertimento, brincadeira [ou] passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga’ (ANTUNES, 2014, p. 11), não necessariamente em plataformas digitais, e portanto, não acolhendo o intento desta análise. Assim, 76 trabalhos permaneceram relevantes ao objetivo da presente pesquisa, todos artigos completos ou dissertações, que foram lidos e analisados.

A análise dos trabalhos selecionados se deu por meio da criação de um fichamento dos trabalhos, nos termos do exemplo apresentado no Quadro 1.

Referência	Área	Definição ou Conceito Principal de Jogos Digitais	Aplicação	Notas e/ou Conclusão	Nível Discursivo
Parellada (2010)	Prática de computador como motivador. Mediador/Construção de jogos pelos alunos (com software-base)	Não define	Metodologia de Ensino para avaliar potencial do processo de construção de um jogo como motivador e mediador	A ideia de que usar o computador em uma estratégia de ensino e aprendizado esteja relacionado com a motivação é consistente. Permitir a construção de jogos pelos alunos oferece um contexto rico para o desenvolvimento de habilidades importantes para o século 21, como pensamento criativo e crítico, resolução de problemas, colaboração e uso de mídias digitais. Entretanto, foi muito difícil harmonizar o conteúdo (conhecimento histórico), por razões como tempo.	Ensino Básico (ou equivalente em outro país)
An (2016)	Prática de Jogo digital como Motivador. Mediador/Construção de jogos pelos alunos (com software-base)	Fala sobre dois usos dos jogos - Da forma <u>instrucionista</u> (fazer jogos para os alunos) e <u>consumacionista</u> (permitir que os alunos construam seus jogos e novas relações com o saber no processo). O artigo segue a visão consumacionista.	Metodologia de Ensino para avaliar potencial do processo de construção de um jogo como motivador e mediador do processo de ensino e aprendizagem.	A atividade integra a promoção do conteúdo, design (do jogo) e raciocínio computacional, embora com algumas dificuldades (como tempo, quando alguns fugiram um pouco da proposta ao planejarem jogos mais complexos do que os “ <u>minigames</u> ” propostos inicialmente).	Ensino Básico (ou equivalente em outro país)
Kee e Im (2013)	Prática de Jogo digital como Motivador. Mediador/Construção de jogos pelos alunos (com software-base)	Não define	Metodologia de Ensino para avaliar potencial do processo de construção de um jogo como motivador e mediador do processo de ensino e aprendizagem (pesquisadores avaliavam a crença individual e coletiva na tarefa de construção de um jogo de computador)	Os elementos dos games fornecem ferramentas valiosas para criar experiências positivas em	Ensino em Geral
Fardo (2013)	Teórico	O artigo define e <u>samplifica</u> o uso de elementos dos games (jogos digitais) fora dos mesmos com a	Sugere aplicações destes elementos e sem sala de aula e menciona um caso de sucesso no Ensino Superior, onde o		

Quadro 1: Exemplo de fichamento dos trabalhos. Fonte: Dos autores

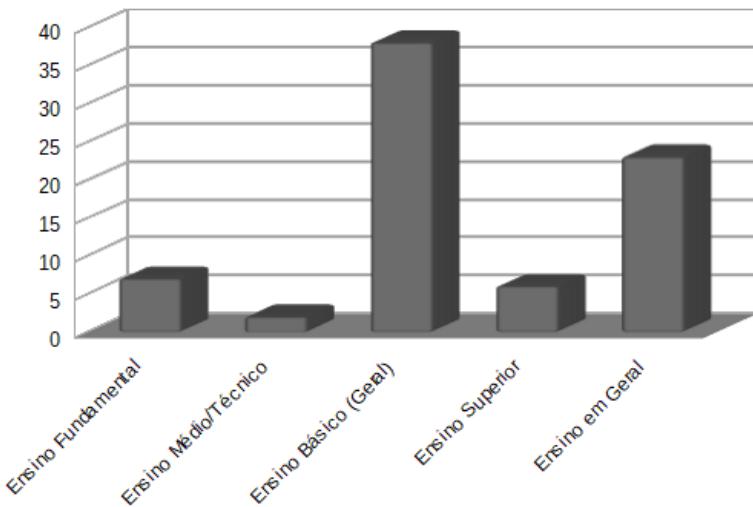
A categorização dos arquivos por área ou tema foi complexa, visto a multiplicidade de interpretação e a interdisciplinaridade dos temas de alguns trabalhos que, mesmo diante de um objetivo claro, apresentavam multifocos de observação. Assim, houve a necessidade de uma análise baseada nas concepções relativas ao objetivo de cada pesquisa, sendo o material primeiramente dividido por áreas de estudo, mesmo que implícitas, e posteriormente pela natureza de seu conteúdo, qual seja: teórico-conceitual ou de desenvolvimento/aplicação. Notamos que algumas das pesquisas tratavam de diferentes níveis de ensino

Finalmente, ressaltamos que ao mencionar termos como Ensino Básico ou Médio no presente artigo, foram incluídas nesta definição os níveis de ensino equivalentes, quando dos trabalhos realizados e publicados no âmbito internacional.

3 A revisão bibliográfica: o que encontramos

Do total das 76 publicações encontradas, foi verificado, tanto no nível de discussão teórico-técnica quanto de seu uso (relatos de experiências), que 47 (quarenta e sete) trabalhos estão relacionados ao Ensino Básico. Destes, 07 (sete) pesquisas explicitam claramente sua realização no Ensino Fundamental e 02 (duas) para o Ensino Médio ou Técnico, sendo que 38 (trinta e oito) textos tratam do Ensino Básico, sem maiores especificações. Outras 6 (seis) publicações estavam voltadas ao Ensino Superior e 23 (vinte e três) tratam do ensino sem especificação de nível, abordando perspectivas teóricas e/ou o desenvolvimento de competências do aluno e do processo de aprendizagem. A figura 1 apresenta gráfico com a distribuição quantitativa dos artigos por categoria identificada.

Figura 1: Distribuição quantitativa dos trabalhos por nível de ensino



Fonte: Dos autores

Em relação às áreas de conhecimentos, foram encontradas análises do uso e avaliação dos jogos nas áreas da Educação, da Informação e Comunicação e da Ciência da Computação. É importante mencionar que os trabalhos da área da Educação apresentavam campos de atuação diferenciados, tais como Teoria da Educação, Prática Pedagógica, Processo de Ensino-Aprendizagem, Informática e Educação; e Psicologia da Educação.

Vinte (20) artigos mantiveram seu foco em aspectos teóricos e conceituais relacionados aos jogos e sua aplicação em sala de aula. De onze (11) trabalhos sobre aspectos técnicos, destacamos aqueles que demonstravam um modelo de avaliação de software (SAVI et al., 2010, BRANCO, 2011), um modelo de avaliação da aplicabilidade do jogo (VERIDIANO, 2017) e modelos de matriz de referência e de elementos para construção de jogos digitais para educação (MARTINS & GIRAFFA, 2015; COSTA et al, 2016)

Na maioria dos trabalhos analisados não há definição pra o conceito de jogos digitais educacionais ou jogos de computador de forma direta. Porém, muitas publicações fornecem pistas sobre este conceito, como a de Nejem e Muhanna (2013), que discutem algumas características que

o jogo deve apresentar (objetivos de aprendizado específicos, regras a serem seguidas, logicidade, não depender inteiramente de sorte, etc.), embora não forneçam uma definição clara das mesmas.

Na maioria dos casos, não há distinção entre os termos jogos eletrônicos, jogos digitais, jogos educacionais digitais e jogos educacionais que são assumidos, portanto, como sinônimos. Observamos que artigos da área de conhecimento educação trazem uma relação entre as definições de jogo digital e do conceito de jogo entendido como o ato da brincadeira fora dos meios virtuais.

jogo é uma atividade voluntária que permite o exercício controlado da liberdade ao jogador, permite que o *player* saia da vida real e atinja uma esfera de tempo com orientação própria, a qual é capaz de absorvê-lo por completo. O fato de o *game* ser desinteressado, também desperta atração nos jogadores, proporcionando satisfação e uma sensação de intervalo na vida cotidiana (BUENO; BEZELLI, 2015, p.163)

Na área de conhecimento da informática (ou computação), o jogo é definido sob outra perspectiva, como nos mostram Teles e Alves (2015):

Entendemos por videogame, jogo digital ou jogo eletrônico um software desenhado para fins de entretenimento em uma ou mais plataformas (console, computador, telefone móvel, etc.). Ou seja, jogar um videogame implica em interagir com esse software e/ou com outros jogadores através dele. O software, portanto, não é o jogo. O jogo é o que se faz com o software e partir dele (TELES; ALVES, 2015, p.172).

No que se refere ao uso dos jogos em práticas pedagógicas, 56 (cinquenta e seis) publicações analisadas (aproximadamente 74% do total) discorreram sobre a ação motivadora dos jogos no processo de ensino aprendizagem (seu interesse e participação nos tópicos e atividades apresentados pelo professor e pelo currículo escolar). Em especial, esse aspecto foi citado com frequência nas publicações analisadas como um dos principais pontos positivos na inserção dos jogos digitais em sala de aula. Assim, é atribuído a estes jogos o potencial de ampliação da curiosidade, motivação e empenho dos estudantes, tornando a aprendizagem mais instigante, interessante, prazerosa e envolvente (PARELLADA, 2010; FERNANDES, 2010; FERREIRA & DARIDO, 2013; JACOBSEN,

2013; MAFFEI & SPEROTTO, 2013; AL-ELAIMAT, 2013; RAMOS et al., 2015), inclusive no Ensino Superior (JESUS, GONÇALVES & FERREIRA et al., 2014).

Os autores dos trabalhos justificam a motivação gerada pela atração que os jogos podem exercer, gerando maior engajamento nas atividades de estudo propostas e realizadas com a mediação dos jogos. Motamedi e Yaghoubi (2015) relataram, por exemplo, um aumento da capacidade criativa, confiança e autoestima nos alunos. Já para Mukundan, Kalajahie e Naghdipour (2014), os jogos digitais podem complementar as práticas escolares convencionais, como meio de mitigar os impactos negativos das práticas tradicionais, consideradas tediosas pelos estudantes.

Theodolou, Avraamidou e Vrasidas (2015) alertam, porém, que a percepção de motivação e entusiasmo dos alunos em relação aos jogos digitais na sala de aula pode ser resultado do sentimento de “novidade” em relação a atividade, que é considerada incomum. Por este motivo, o efeito inicial pode desaparecer assim que o jogo deixa de ser novidade. Ainda assim, os autores reforçam o potencial positivo dos jogos digitais para o ensino.

O autor An (2016) descreve duas formas de uso dos jogos na educação: Uma instrucionista (fazer jogos para os alunos) e uma segunda de forma construcionista (permitir que os alunos construam seus jogos e novas relações com o saber no processo). Silva Neto et al. (2013) indicam que, em ambos os casos, os jogos digitais podem auxiliar na compreensão de conteúdos disciplinares que, tradicionalmente, apresentam altos índices de rejeição, como matemática, química e física.

De forma similar, constatamos que há duas concepções, presentes nos trabalhos estudados, para o uso de jogos digitais na educação. Em uma delas, o professor é entendido como o mediador entre o aluno e a máquina/jogo, ou seja, o professor media a relação do aprendiz com o jogo a partir de seus objetivos (RIBEIRO, 2012). Na outra concepção, a mediação advém da interação entre o indivíduo (aluno) e a máquina/jogo e, por conseguinte, entre o aluno e o conhecimento. Desta forma, a própria máquina/jogo exerce o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno. Nessa perspectiva ocorre uma aplicação mais determinista e independente do uso da máquina (REIS e GOMES, 2015), aproximando

os princípios de aplicação às máquinas de ensinar de Skinner.

Alguns autores apontam uma preocupação referente ao tempo disponível para as atividades envolvendo os jogos digitais, tanto na preparação dos mesmos antes de serem utilizados em sala de aula quanto durante a sua utilização. Deste modo, recomendam que o docente esteja atento a esta questão para evitar imprevistos (HWANG et al., 2013; KE & IM, 2014; AN, 2016).

Percebemos que há grande atenção às formas de avaliação das atividades realizadas com jogos, com análise dos resultados do processo educativo. Santos, Gomes e Silva Júnior (2015), neste sentido, debatem a avaliação de dois jogos que foram transpostos para o meio digital, realizando uma avaliação em duas partes: Em relação a seu potencial pedagógico e a interface do jogo. Os autores ressaltam a importância da avaliação de jogos pedagógicos de forma completa, que muitas vezes se limita ou a questão de sua interface, ou a questão pedagógica. Teles e Alves (2015) também discutem a temática da avaliação destes jogos, apontando que a avaliação é um processo essencial para que o jogo digital seja utilizado de maneira positiva no processo de ensino aprendizagem. Para os autores, é preciso que o avaliador/professor jogue o jogo, colocando essa experiência em discussão.

Em relação ao interesse pessoal dos alunos sobre jogos digitais, Zhang (2016) relata que fatores sociodemográficos estão relacionados com um maior ou menor interesse dos alunos pelos jogos eletrônicos. Já Tsai (2017) notou diferenças na relação de meninos e meninas com esse tipo de jogo, encontrando um maior interesse inicial e experiências prévias entre os meninos. A experiência relatada, entretanto, menciona que os jogos apresentaram resultados positivos para ambos os gêneros. Mikail (2015), por fim, discute sobre como os alunos começam a ter contato com os computadores e jogos digitais desde muito jovens, e gastam uma quantidade considerável de dinheiro nesses jogos (em média 41 dólares por mês, no caso dos estudantes analisados). O autor alerta também sobre a preocupação e possibilidade de vício em jogos digitais.

A análise dos artigos permitiu identificar a existência de variedade de abordagens conceituais sobre os jogos digitais, concebidos de acordo com suas funções e funcionalidades, focadas frequentemente de seu

potencial motivador e engajador. A discussão acerca da forma do uso dos jogos como ferramentas auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem escolar também é bastante presente, e em alguns casos, apresentam o jogo como o próprio sistema de mediação entre o aluno e os conteúdos escolares, fato que merece atenção dos pesquisadores em educação, visto que este tipo de abordagem de ensino que remonta ao Behaviorismo que, do ponto de vista das teorias psicológicas de aprendizagem, foi superado a décadas.

Observou-se que é necessário que os professores compreendam a imersão da escola, dos alunos e de si mesmos no contexto da cibercultura e, mais especificamente, da crescente atividade cultural relacionada jogos digitais (BOYLE et al., 2012; ALLSOP, 2016). A aproximação das práticas escolares com a utilização de jogos digitais pode oferecer boas estratégias de motivação para o afastamento das práticas tradicionais de exposição de conteúdo, permitindo processos de mediação em que o estudante pode se tornar mais ativo.

Neste sentido, é preciso alertar sobre a importância da formação do professor também para a apropriação de conhecimentos e de habilidades para o uso deste tipo de recurso, desde que com definição clara de objetivos, para que possa mediar o processo com bons resultados, preservando o sentido educacional da atividade. Deste modo, a formação de professores (inicial e continuada) se constitui como processo fundante e pressuposto básico quando se pensa na educação mediada por tecnologias digitais. Como lembram Zacharias (2016, p.28) “incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil”. O exercício pleno do professor, enquanto mediador diante desse processo, só é possível através de formação continuada para uma prática pedagógica integradora e dinâmica.

A preocupação levantada por Mikail (2015) acerca da possibilidade de vício em jogos digitais é bastante relevante, e aliada a isso levantamos a necessidade da preparação docente para o uso dos jogos digitais levando em consideração a relação prévia de seus alunos com estes. Afinal, não basta utilizar um jogo com uma aspiração pedagógica para obtenção de sucesso se, em seu cotidiano, os alunos os utilizam puramente para o entretenimento (em atitudes possivelmente viciadas, em alguns casos).

Diante disso, destacamos ser necessário cuidado nas adaptações e na transposição dos jogos digitais para o campo pedagógico, principalmente aqueles que não foram planejados (na origem) para uso educacional.

4 Considerações: O que compreendemos ao desenvolver o estudo

Verificamos com este estudo que os desafios e potencialidades acerca do uso de jogos digitais no ensino é tema presente em diversas pesquisas e, portanto, considerado relevante para na literatura sobre a educação escolar no contexto atual. O aspecto motivador (e divertido) destes jogos é entendido como um ponto forte, sendo o mais frequentemente mencionado nas pesquisas analisadas.

Ao se pensar sobre educação, é preciso ter em mente que a escola é (ou deveria tornar-se) uma instituição central na sociedade em rede e não um espaço onde o conteúdo é tratado como independente de preocupações sociais e do contexto em que os estudantes vivem, de forma acrítica. Logo, é preciso que os responsáveis pela educação, desde os pais e professores até ocupantes de cargos políticos, busquem aprimoramento constante da estrutura escolar, de modo a aliar os conteúdos formais com os contextos em que esta instituição se insere, levando em conta desse preocupações que afetam o planeta até questões do bairro da escola. Uma escola sem contextualização sobre seu conteúdo formal se torna tão vazia de significado quanto uma escola onde não há conteúdo nenhum. Afinal, para quê se aprende e se ensina? Os jogos digitais, uma das mais populares fontes de entretenimento de nossa época, pode ser um dos elementos que atendam a essa necessidade.

Ainda que a simples inserção acrítica destes na escola não seja de grande ajuda, é claro nas pesquisas analisadas que os jogos digitais oferecem boas possibilidades para o contexto escolar. “Aprender brincando” poderia ser um termo mais presentes nas escolas onde prevalece o método expositivo, caracterizado pela memorização e repetição. Em ambientes onde o aluno decora o conteúdo com o objetivo primário de fazer provas há poucas oportunidades de que ele seja desafiado a refletir sobre os significados deste conteúdo. Os jogos digitais, se inseridos em

um contexto metodológico sóciointeracionista, ou seja, ambientes que propiciem uma aprendizagem com foco na interação mediada, podem ser uma das maneiras de ressignificação do ato de “estudar”. Momentos de esforço e concentração são parte do aprender, mas o prazer contido nas brincadeiras e no entretenimento podem ser aliados importantes do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que seja necessário refletir e caminhar para uma mudança no perfil escolar atual, também é preciso considerar os desafios presentes. A falta de tempo disponível para os professores para que cuidem da própria formação e se preparem para adotar recursos tais como os jogos digitais são desafio a ser superado. Assim, a aplicação dos jogos digitais em sala de aula se apresenta como um desafio a ser enfrentado em conjunto por docentes, gestores escolares e discentes.

Embora tais afirmações e reflexões possam ser entendidas como óbvias para estudos e estudiosas familiarizados com a visão sociointeracionista que permeia estudos na área educacional, e que as considerações aqui apresentadas já tenham sido evidenciadas em outros trabalhos, as pesquisas analisadas apontam que tal visão teórica não se traduz em uma práxis educativa naturalizada. Portanto, é premente evidenciar e repetir, quantas vezes for necessário, que ainda há necessidade de apropriação de recursos educacionais digitais e formação de professores para tal a fim de superarmos o abismo cada vez mais profundo que distancia a realidade da educação escolar da sociedade contemporânea e de suas demandas. Assim, entendemos que estas ponderações permanecem relevantes, atuais e que compreender a urgência de conectar teoria e prática escolares é essencial para o desenvolvimento da educação brasileira.

Todos estes aspectos permeiam não apenas a prática, mas a formação docente inicial e continuada. Não se pretende, neste sentido, apontar de forma vazia uma necessidade de formação que prepare plenamente e completamente os futuros e atuais professores para a resolução de todos os desafios no uso de tecnologias e jogos digitais. Entretanto, parece ser necessária a construção de uma formação docente e gestora que leve em conta esta discussão e mais, a necessidade premente de evolução e renovação, já que a presença massiva de TDIC em nossa sociedade parece garantir que a maioria dos professores, em algum momento, será

confrontada com algum desafio relacionado a esta no ambiente escolar.

No paradigma educacional pós-Covid, não fará muito sentido perdemos tempo discutindo se é conveniente ou não a adoção massiva da educação mediada por recursos educacionais digitais. Basta observar o que nos acontece, e retomar o que ocorreu nos anos 1990, quando a tônica era convencer gestores educacionais e professores de que a internet seria o futuro da educação e o que a internet significa hoje na vida das pessoas. Será dada nova chance aos que conduzem a educação brasileira para que avancemos com os programas de inclusão digital e incorporação de recursos digitais de forma crítica e significativa na prática educativa cotidiana. Precisaremos ser assertivos e não podemos mais perder tempo com discussões inúteis sobre questões periféricas. Não podemos mais destinar energia para contemporização com resistência corporativa e má vontade disfarçadas de preocupação “pedagógica”.

Referências

- ABREU, C. N.; KARAM, R. G.; GOES, D. S.; SPRITZER, D. T.. Dependência de Internet e Jogos Eletrônicos: Uma revisão. Revista Brasileira de Psiquiatria, Vol. 30, p. 156-167, 2008.
- AL-ELAIMAT, A. R.; The Effect of Using Computer Games on Lower Basic Stage Students' Achievement in English at Al-Salt Schools. International Education Studies, Vol. 6, n. 2, p. 160-171, 2013.
- ALLSOP, Y.; A reflective study into children's cognition when making computer games, British Journal of Educational Technology, Vol 47, N. 4, p. 665-679, 2016.
- AN, Y. J.; A case study of educational computer game design by middle school students. Educational Technology Research and Development. Vol. 64. P. 555-571. 2016.
- BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. Fases das tecnologias digitais na Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2014.
- BOYLE, E. A.; CONNOLLY, T. M.; HAINES, T.; BOYLE, J. M.; Engagement in digital entertainment games: A systematic review. Computers in Human Behavior. Vol. 28. n. 3. p. 771-780. 2012.
- BRANCO, M. A. Jogos Digitais – Teoria e Conceitos para uma Mídia

Indisciplinada. São Leopoldo, 2011.

BUENO, Clerison José de Souza; BIZELLI, José Luiz. A Gamificação do Processo Educativo. Revista GEMInIS | ano 5 - n. 2 | p. 160-176, 2014.

CASTELLS, M. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999

FERNANDES, J. C. L.. Educação digital: Utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxílio à aprendizagem. FaSCi-Tech, v. 1, p. 88-97, 2010.

FERREIRA, A. F. ; DARIDO, S. C. . Os jogos eletrônicos no cotidiano dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Educação Temática Digital, v. 15, p. 595-611, 2013.

FERREIRA, M. A. D.; SANTOS, H. M.; OLIVEIRA, E. R.; LUZENNA, A. M. Nice Town - Um Jogo Eletrônico para Ensino da Educação Ambiental. In: Congresso brasileiro de informática na educação - CBIE, 2014, Dourados, Anais do 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014), p. 298-307, 2014

GREER, M.; LIN, L.; ATKINSON, R. K.; Using a computer game to teach school-aged children about asthma. Interactive Learning Environments, Vol. 25, n. 4, p. 431-438, 2017.

HWANG, G. J., SUNG, H. Y., HUNG, C. M., YANG, L. H., HUANG, I.; A knowledge engineering approach to developing educational computer games for improving students' differentiating knowledge. British Journal of Educational Technology, Vol. 44. p. 183–196. 2013.

JACOBSEN, D. R.; MAFFEI, L. Q.; SPEROTTO, R. S.; Jogos Eletrônicos: Um artefato tecnológico para o ensino e para a aprendizagem. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

JESUS, Â. M.; FERREIRA, L. A. C.; GONCALVES, D. A. S.; Aplicação de Desenvolvimento de Jogos Digitais como um Meio de Motivação em Diferentes Níveis de Ensino de Computação. In: Workshop de Informática na Escola (WIE), Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), 2014, Dourados. Anais do Workshop de Informática na Escola 2014 (WIE 2014), 2014.

KE, F, IM, T.;A case study on collective cognition and operation in team-based computer game design by middle-school children. Interna-

tional Journal of Technology and Design Education. Vol. 24. n. 2. p. 187-201. 2014.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. R. O.; Videogame e Ensino: a geografia nos games. Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v.2, p. 79-86, 2015

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. XI Seminário SGEEC - Jogos Eletrônicos; Educação e Comunicação. 2015

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. A Gamificação no Ensino de História: O Jogo -Legend Of Zelda- Na Abordagem Sobre Medievalismo. Holos (Online), v. 7, p. 299-321, 2016.

MEDEIROS, R. A.; MERCADO, L. P. L.; LIMA, R. B.; SILVA, D. Jogos digitais como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior. A construção e aplicação do jogo “Renascença” na disciplina de literatura, Journal of communication and technology, v. 1, p. 69-83, 2016.

MIKAIL, T.; Examination of students' digital gaming habits at secondary school level in Elazig Province of Turkey. Educational Research and Reviews, Vol. 10, n. 8, p 1300-1310, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOTAMEDI, V.; YAGHOUBI, R. M. The Relationship Between Utilization of Computer Games and Spatial Abilities Among High School Students. The Malaysian Online Journal of Educational Technology, Vol. 3, n. 3, p. 46-51, 2015.

MUKUNDAN, J.; KALAJAHI, S. A. R.; NAGHDIPOUR, B.; The Potential of Incorporating Computer Games in Foreign Language Curricula. Advances in Language and Literary Studies, Vol. 5, n. 2, p. 19-24, 2014.

NEJEM, K. M.; MUHANNA, W.; The effect of using computer games in teaching mathematics on developing the number sense of fourth grade students. Educational Research and Reviews, Vol. 8, n. 16, p. 1477-1482, 2013.

PARELLADA, I. L.; O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino

fundamental. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. Anais do VIII - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, 2010.

PRADO, K. A. **Análise de jogos virtuais para o uso com crianças com deficiência no contexto escolar e terapêutico.** 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, 2015.

RAMOS, D. K.; ROCHA, N. L. ; LUZ, M. L. ; SILVESTRIN, D. ; MARTINS, D. S. . O uso de jogos eletrônicos para o exercício das habilidades cognitivas: relato de uma experiência no ensino fundamental. In: Lynn Alves; Jesse Nery. (Org.). Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educação? Trilhas em construção. 1ed. Salvador: EDUFBA, v. 1, p. 293-305, 2015.

REIS, S. C.; GOMES, A. F. A produção de jogos sérios interdisciplinares na universidade: novos desafios e possibilidades para o ensino da linguagem. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 2, 2015.

RIBEIRO, A. L. Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais on-line. *Domínios De Linguagem*. Vol. 6, n. 2, 2012.

SANTOS, W. O.; GOMES, T. C. S. ; SILVA JÚNIOR, C. G. S.; Virtualização e Avaliação do Jogo Conquistando com o Resto para o Ensino de Divisão no Ensino Básico, *Revista Formação Revista Eletrônica*, v. 4, p. 1, 2015.

SAVI, R.; WANGENHEIM, C. G.; ULRICHT, V.; VANZIN, T. Proposta de um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 8 n. 3, 2010.

SILVA NETO, S. R.; SANTOS, H. R.; SOUZA, A. A.; SANTOS, W. Os Jogos Educacionais como Ferramenta de Auxílio em Sala de Aula. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013) XIX Workshop de Informática na Escola (WIE 2013). Pernambuco, 2013.

SNELSON, C.; WERTZ, C. I.; ONSTOTT, K.; BADER, J.; Using World of Warcraft to Teach Research Methods in Online Doctoral Education: A Student-Instructor Duoethnography. *The Qualitative Report*, Vol. 22, n. 5, p. 1439-1456, 2017.

SOUTO, D.; ARAÚJO, L. P.; JUSSARA, L. Possibilidades expansivas do sistema Seres-humanos-com-mídias: um encontro com a teoria da atividade.In: BORBA, M. C.; CHIARI, A. *Tecnologias Digitais e Educação Matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

SOUZA, T. V. P.; SOUZA, E. V. P.; SILVA, T. G. N.; SILVA, D. M.; RIBEIRO, M. E. N. P.; Proposta Educativa Utilizando O Jogo Rpg-Maker: Estratégia De Conscientização E De Aprendizagem Da Química Ambiental, Holos (Online), v. 8, p. 98, 2016.

THEODOLOU, P.; AVRAAMIDOU, L.; VRASIDAS, C.; Flow and the pedagogical affordances of computer games: a case study, Educational Media International, 2015.

TSAI, F. H.; An Investigation of Gender Differences in a Game-based Learning Environment with Different Game Modes. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education v. 13, n. 7, p. 3209-3226, 2017.

VERIDIANO, D. A. S. Análise de Jogos Digitais para Utilização do Contexto Escolar. PosLin/UFMG XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online - 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o Ensino *IN* CASCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender. – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZHANG, M. Discovering the unequal interest in popular online educational games and its implications: A case study. British Journal of Educational Technology, Vol. 47, n. 2, p. 358-371, 2016.

FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DE MEDIDAS ADOTADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Aline Sousa Araújo¹

Jaqueleine Sousa Araújo²

Pedro Otávio Martins da Silva³

Introdução

A novidade estarrecedora que chegou ao Brasil no início do ano de 2020, a pandemia do Covid-19, afetou as mais diversas áreas da sociedade. A formação docente, assim como a Educação de modo geral, não está isenta das diversas mudanças ocasionadas pela pandemia. Para melhor contextualização, precisamos relembrar algumas datas que marcaram o início da nova realidade a qual fomos submetidos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de

-
- 1 Licenciada em Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal do Pará. Pós-Graduanda em Docência e Gestão na Educação Básica - Faculdade Unyleya. Professora de Língua Portuguesa e Literatura – Colégio Adventista de Rondônia – CAR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (GEPELF). Bragança, PA - Brasil. E-mail: alinesousa379@gmail.com.
 - 2 Graduanda em Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal do Pará. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (GEPELF). Bragança, PA - Brasil. E-mail: jackeline.acv@gmail.com.
 - 3 Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciando em Pedagogia - Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pós-Graduando em Docência e Gestão na Educação Básica - Faculdade Unyleya (UNYLEYA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (GEPELF). Bragança, PA - Brasil. E-mail: pedrootavio174@gmail.com.

Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional no dia 30 de janeiro de 2020 em detrimento da Infecção Humana pelo novo coronavírus (Covid-19). Pouco tempo depois foi estabelecido isolamento social em território brasileiro pela Portaria N° 356, de 11 março de 2020. Com a finalidade de evitar a contaminação em grande escala da doença até então desconhecida, foram suspensas as atividades dos mais diversos setores do nosso país, de modo que funcionassem somente os segmentos considerados essenciais.

Em decorrência dessa situação, a sociedade, em sua maioria, foi tomada por medos, inseguranças e incertezas sobre o futuro. O agravamento da pandemia no Brasil deixava as esperanças de retorno às atividades dentro da normalidade cada vez mais distantes. O que acabou estimulando as esferas educacionais a repensarem o ensino em todos os seus níveis, adaptando-o para o contexto social vivenciado. Nessa perspectiva, adotou-se como alternativa o Ensino Remoto Emergencial em diversas instituições.

Enfocamos neste texto, algumas mudanças ocorridas na formação de professores, dando ênfase às medidas adotadas pela Universidade Federal do Pará para o ensino emergencial. Desse modo, nos propomos a refletir sobre aspectos importantes da formação docente e esses podem ser alcançados pelo Ensino Remoto Emergencial. Apontando algumas dificuldades advindas desse novo formato de ensino, mas também enfocando em aspectos positivos daí gerados, como a grande procura por cursos de formação continuada.

1 Formação docente e pandemia

Algo jamais imaginado acabou mudando completamente a realidade de toda uma sociedade em escala global. E em meio a todas essas novidades, nos veio um questionamento: como a pandemia do coronavírus, o Covid-19, afetou ou está afetando as formações docentes? Para tanto, se pensarmos nesse processo que por natureza já vive inconstâncias, em meio a um tempo atípico, quais seriam os reflexos tidos ao final dessa etapa que poderíamos dar como relevante a esse momento que vivemos?

Sabe-se que o processo de formação inicial é fundamental para que o docente seja levado a desenvolver aspectos necessários para uma

boa prática docente no exercício de sua profissão. Nesse sentido, espera-se que os cursos de formação possibilitem uma amplitude de informações, conhecimentos, reflexões e práticas para que o futuro profissional esteja minimamente preparado para enfrentar os desafios da docência. No entanto, como aponta Cunha (2010, p.49 apud AZEVÊDO; SILVA; RAMOS, 2020, p.39) em suas considerações no tópico sobre a formação docente – mais precisamente no subtópico 1.3 que trata sobre processos de formação docente: expectativas, realidades e possibilidades – não se trata de um processo fácil nem tampouco simples, uma vez que este sofre com dificuldades em todo seu contexto geral. Nesse sentido, o pesquisador ressalta neste excerto exatamente um ponto essencial ao questionar-se

que a formação de professores, nos seus modelos, nas suas práticas, nas suas concepções, no âmbito de formação inicial, profissionalização em serviço, contínua e especializada, deverá possuir sempre essa dimensão interrogativa. O que fazer para transformar e atualizar? (p.49).

Isto é, esta interrogativaposta pelo autor tem uma questão intrínseca que os alunos devem ter essa ideia de transformação e atualização sempre viva em sua vida acadêmica e mais à frente na vida profissional, uma vez que estão se preparando para exercer uma profissão de muita responsabilidade. Ante isso, nos questionamos, em meio a essa pandemia quais foram as mudanças visíveis no processo de formações de professores? E se teve, quais foram os resultados dessas mudanças? E se estas serão benéficas ou prejudiciais à formação. Para isso, tentaremos de modo breve apresentar um pouco acerca desse cenário enfocando temas como o ensino remoto e formação continuada, dois temas muito acessados atualmente.

1.2 Ensino Remoto Emergencial e formação de professores

Quando pensamos na formação de professores, precisamos considerar que esta não deve ser vista como um modelo imutável a ser seguido. É importante olhar, por outro lado, para as variações que devem acontecer de acordo com as mudanças sociais as quais vivenciamos. Afinal de contas, a formação docente não pode ser realizada de modo a desconsiderar o contexto social no qual os licenciandos estão inseridos.

Com a pandemia, muitos setores da sociedade tiveram suas atividades suspensas, continuando em funcionamento somente os serviços considerados essenciais. Nesse cenário, as escolas, as universidades e os demais espaços de aprendizagem paralisaram suas atividades a fim de garantir maior segurança às comunidades que compõem esses espaços. Lidando com uma situação completamente desconhecida, não era possível saber quanto tempo seria necessário para que as atividades voltassem a ser realizadas presencialmente. Em meio a todo esse caos que vivia e vive ainda hoje a saúde pública do mundo, atualmente em menor escala, com os noticiários reportando a situação da Covid-19, houve um momento em que foi necessário buscar, na medida do possível, a retomada das aulas. Logo, as instituições começaram a pensar nas possibilidades para que o prosseguimento do ensino ocorresse.

No caso da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de muitas deliberações, foi aprovado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) pautado na Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020. O ERE, de acordo com o exposto no documento, “compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes” (UFPA, 2020, p. 2). Desse modo, com a utilização de diversos meios digitais, seria viável a retomada das atividades, considerando, evidentemente, a nova realidade que estava sendo vivenciada, não sendo possível seguir os mesmos calendários acadêmicos e nem organizar o ensino da mesma forma que era organizado antes da pandemia. Ao descreverem esse processo organizacional, Magalhães, Silva e Paula (2021, p. 3) afirmam que

A implantação do Ensino Remoto Emergencial acabou garantindo a continuidade pedagógica e o percurso acadêmico, embora nem sempre em condições de igualdade de oportunidades e desempenho, pois vários docentes se defrontaram, por exemplo, com dificuldades relativas ao uso de recursos tecnológicos para desenvolver o ensino remoto, a questão da conectividade, da flexibilização dos horários, da redefinição de novas metodologias de ensino, da necessidade de trabalho coletivo, e de uma nova sistematização de processos avaliativos.

Como já mencionamos, para que fosse viável a realização de um Ensino Remoto Emergencial seria preciso considerar as dificuldades e

limitações existentes neste período. Assim, ao planejar o ensino nesse novo formato, reflexões que abranjam possíveis dificuldades dos discentes foram essenciais. Afinal, transferir o modelo de aula do ensino presencial para o ERE não seria eficaz, visto que o contexto pandêmico carrega consigo inúmeras questões que podem afetar diretamente no desempenho dos estudantes.

1.2.1 Atividades acadêmicas síncronas e assíncronas

A inserção em um ambiente novo traz, certamente, algumas inseguranças aos indivíduos que passarem por tal situação. No caso do ERE, configura-se uma novidade tanto para os professores quanto para os professores em formação. De acordo com Socorro (2012, p. 43):

À medida que os desafios se configuram no que diz respeito à formação docente, é nosso compromisso encontrar caminhos que orientem o processo formativo. Por isso, trabalhos científicos que investigam a problemática em torno da educação são imprescindíveis para uma apropriada modificação na organização escolar, uma vez que conhecemos de perto todo o processo de ensino e de aprendizagem, porque não somente o planejamos e discutimos para a formação, como também o vivenciamos na prática de sala de aula.

Nesse caso, em específico, embora houvesse muito interesse por parte da classe docente, não era conhecida, em grande medida, a existência de materiais teóricos que tratassem do ensino em um contexto tão atípico como a pandemia. O que restava de alternativa aos professores era encarar a realidade da melhor maneira possível, pautados nas orientações de suas respectivas instituições.

As atualizações necessárias para a formação inicial de professores exigem, entre outros aspectos, uma reorganização dos métodos de ensino. Nesse sentido, para orientar esse processo, a Resolução N. 5.294/2020 prevê a realização de atividades acadêmicas síncronas e/ou assíncronas.

As atividades síncronas são descritas como “aqueelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes, que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades

de ensino-aprendizagem” (UFPA, 2020, p. 3). Para esse tipo de atividade é necessário que todos os participantes estejam conectados, simultaneamente, em plataformas como o *Google Meet* e o *Microsoft Teams* os quais permitem a realização de webconferências. Ademais, as atividades síncronas também podem ser feitas por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*. Assim, por meio desses encontros virtuais, os debates, discussões e compartilhamentos de informações tão necessários ao processo de ensino-aprendizagem são viabilizados. Todavia, não podemos desconsiderar as limitações inerentes aos meios digitais que podem acabar atrapalhando, em certa medida, esses encontros. A dificuldade de interação entre alunos e professores configura uma das problemáticas comuns do ERE, ao passo que, muitos alunos optam por não ligar as câmeras de seus dispositivos e/ou não se sentem à vontade para interagir por áudio ou por mensagens.

Por outro lado, as atividades assíncronas são definidas no documento como aquelas que

podem ser realizadas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital, que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, dentro de um prazo pré-estabelecido pelos(as) docentes responsáveis pela atividade, pré-estabelecidos e acordados entre docentes e discentes (UFPA, 2020, p. 3).

Por não estarem condicionadas ao acesso simultâneo, essas atividades podem chegar aos alunos por diferentes meios, entre os quais destaca-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) – no caso da UFPA, podem ser utilizados o SIGAA *Moodle* e *Google Classroom*. Um aspecto importante das atividades assíncronas é a possibilidade de sua realização em horários distintos, sendo, portanto, uma alternativa mais flexível à rotina dos estudantes. No entanto, o estudo assíncrono pode não ser suficiente para que o aluno consiga, por exemplo, tirar suas dúvidas ou esclarecer seu olhar sobre o objeto estudado, uma vez que, embora os professores geralmente estejam à disposição para sanarem possíveis dúvidas – por meio de e-mails, por exemplo – nem sempre esse aluno expõe seus questionamentos.

Como colocamos, as atividades síncronas e assíncronas possuem

aspectos muito positivos e outros nem tanto assim. Todavia, concordamos que para o bom desenvolvimento do ERE, é essencial que as duas modalidades sejam adotadas e constantemente alternadas, a fim de garantir, minimamente, as condições necessárias à construção do conhecimento. Vale salientar, entretanto, que a realização dessas atividades só pode acontecer se os discentes tiverem condições para tal, o que discutiremos a seguir.

1.2.2 Inclusão digital

O Ensino Remoto Emergencial tinha como intuito retomar as aulas, mas isso não seria uma tarefa tão fácil já que com a pandemia outras questões vieram à tona, como por exemplo, a falta de acesso a tecnologias por um grande número de alunos. Essa foi uma questão considerada pela UFPA. No Art. 2 da referida Resolução, está expressa a preocupação da instituição com a inclusão digital de alunos em condição de vulnerabilidade socioeconômica, de modo que o ERE seria realizado com acompanhamento de Programas de Inclusão Digital. Essa medida é extremamente importante para o bom êxito do Ensino Remoto Emergencial, já que, para sua efetivação são imprescindíveis alguns requisitos, como o acesso a aparelhos digitais e o acesso à conexão de internet. Essa não é a realidade de todos os alunos, o que nos direciona para problemáticas anteriores aos questionamentos da formação docente, mas relaciona-se à falta de estrutura vivenciada por muitos estudantes, dos mais variados cursos. No contexto atual, essa falta de estrutura é extremamente prejudicial à formação profissional de muitos indivíduos.

Além disso, cabe nesse tópico uma breve reflexão acerca das habilidades necessárias para que os estudantes consigam mobilizar os conhecimentos construídos nos espaços de aprendizagem. Embora vivamos na era digital, nem todos os estudantes, e até mesmo professores, possuem as competências exigidas para o uso das ferramentas digitais. Isso porque, os alunos nem sempre foram motivados a fazer uso das ferramentas que estavam ao seu alcance nas salas de aula. Esperava-se que os estudantes já chegassem às escolas com esses conhecimentos e aqueles que assim desempenhassem tais competências acabavam se sentido excluídos. Essa realidade não emerge somente no contexto ao qual estamos inseridos,

mas já tem sido apontado por pesquisadores há tempos. Gatti (2009, p. 93) afirma que

Nesta sociedade que se delineia como informáticocibernética a educação é chamada a priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não possuem as habilidades para tratar a informação, ou não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos.

Com a pandemia, as desigualdades que já existiam antes ficaram mais atenuadas e apresentaram uma realidade educacional dura de ser enfrentada.

Diante disso, frente as questões apresentadas, que são apenas algumas das várias que estão afetando as formações, podemos pensar em como seria possível oferecer em meio a todas essas adversidades aos alunos sujeitos dos processos formativos para a docência um ensino de qualidade?

Para tanto, há sempre dois polos de análise de qualquer objeto estudado, o que não diferente neste deste artigo, tal é colocado por Azevêdo, Silva e Ramos (2020) em um dos subtópicos de sua obra “O que faz um bom professor de Português?”, não podemos focar apenas nas dificuldades e insucessos que marcam as formações, pois é possível sim obter reflexões relevantes, e novos ideais partindo dessas situações. Mesmo que de forma “forçada” o contexto atual trouxe um ponto positivo nessa nova realidade que está dentro das formações de professores, que é a crescente busca pelas formações continuadas no último ano.

2 O recorrer para a formação continuada nas formações docentes

Com as novas demandas, entram também em ação novas necessidades, como foi o caso deste último ano, o modelo de ensino remoto acabou por cobrar dos professores novas habilidades, desse modo surtiu a grande procura pelos cursos de formação continuada, para todos os níveis de ensino, do básico ao superior. Para Gatti (2008), essa procura pela formação continuada vem crescendo há algum tempo, tendo em vista as novas exigências do trabalho. De acordo com a estudiosa:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

Ou seja, se o mercado de trabalho já exigia continuidade de formação desde o fim do século passado, quanto mais passou-se a exigir no contexto pandêmico. Com essa nova modalidade de ensino, os profissionais sentiram a necessidade de buscar se munir da melhor forma possível, de modo a tentar obter êxito ante as adversidades da realidade vivida.

Mesmo assim, não seremos ingênuos em pensar que só isso é necessário, mas para o ensino remoto aprender a trabalhar com as ferramentas digitais e tecnológicas já é uma base suficiente, na busca para alcançar os objetivos propostos. Algo que nos inquietou muito, mas que de fato, ao emergir já nos deu certo alívio, foi que essa percepção e busca para a formação continuada deveria ser algo estimado desde antes da pandemia, uma vez que é um fator essencial para mudar os rumos das formações.

Nóvoa (1992)⁴ aponta para essa questão ao afirmar que

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Assim, a busca pelas formações continuadas se dá nesse terreno

⁴ Não tivemos acesso a essa citação diretamente da obra na qual o texto do autor foi publicado, mas por meio de um arquivo, disponível para download na internet e que não apresenta numeração de páginas: NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acessado em 14 de julho de 2021.

de complexidade e singularidade posto por Nóvoa (1992), uma vez que professores precisam disso para melhoria do cenário atual.

Se pensarmos a formação docente inicial com base em tudo que já foi levantado neste artigo, ressaltam tanto para com a relevância da formação inicial, quanto para os passos dados para busca das melhorias desse processo, objetiva também lembrar que isso não é uma questão do agora, mas já vem sendo algo que interfere significativamente desde sempre, então, hoje, amanhã e sempre será necessário o olhar mais atento, mais crítico com a perspectiva de formar para a docência. Para que com essa ideia constituída, seja possível que os professores em formação e já em atuação, passem a reconhecer assim a necessidade de estar preparado para exercer a função de formador, mesmo que essa função esteja imerso em um espaço e tempo de uma pandemia.

De modo a subsidiar a ideia do caráter essencial de se fazer estudioso de suas próprias práticas, atuante em sua própria formação docente, é que o exemplo tomado pelos formadores deixa a cargo da formação continuada o papel de ferramenta essencial, tanto para a melhoria das práticas do hoje, no educar na pandemia, como servirá também para as necessidades vindouras do pós-pandemia. Ou seja, o cenário atual acabou por promover uma ação que trará frutos agora e continuará frutificando ao longo dos anos e das etapas de formação/atuação docente.

Considerações finais

A existência de importantes mudanças ocorridas na formação docente, considerando o contexto pandêmico, é indiscutível. Assim como diversas áreas profissionais, a docência precisou se reorganizar e, muitas vezes, se reinventar nesse período carregado de dificuldades as quais estão para além das questões pertencentes ao ensino. Foi preciso adaptar-se a uma nova realidade, completamente inesperada, a qual só terá seus resultados visualizados futuramente, quando os professores em formação de hoje estiverem no exercício de sua profissão. As mudanças são recorrentes, é verdade, mas há que se refletir também sobre o percurso educacional brasileiro o qual sempre precisou passar por mudanças e reformulações, e a formação docente participou desse processo. Aliás, como bem coloca Nóvoa (1992):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Como atuantes das mudanças, os profissionais docentes realizam um trabalho de imensurável importância na Educação. Em se tratando da formação docente, em especial, podemos notar o grande esforço que os professores formadores atribuem ao ensino, de modo que, além de ensinarem os alunos dos cursos de licenciatura, também exercem influência sobre os futuros alunos do ensino básico, os quais serão ensinados pelos docentes que hoje se encontram em processo de formação. Por meio desse ciclo natural, é possível perceber a importância de uma formação docente de qualidade, visto que esta afetará diretamente nas práticas docentes exercidas no futuro.

É interessante notar que, mesmo em meio as adversidades do período atual, a formação docente continua sendo realizada, mesmo quem em outros moldes. As medidas apontadas na Resolução N. 5.294/2020 da Universidade Federal do Pará, direcionam os caminhos que seus profissionais devem seguir, buscando incluir, na medida do possível, o maior quantitativo de discentes da instituição no processo educacional. Ademais, a crescente procura dos profissionais por cursos de formação continuada aparenta ser um aspecto positivo, visto que os conhecimentos construídos por esses professores poderão ser mobilizados no Ensino Emergencial Remoto e em outras modalidades de ensino também, quando esta não for mais a única opção viável.

Referências Bibliográficas:

AZEVÊDO, Maria da Conceição; SILVA, Pedro Otávio Martins da; RAMOS, Ruan Sariel Mesquita. *O que faz um “bom” professor de português?* 1.ed. - Curitiba: Appris, 2020.

GATTI, Bernardete A. *Análise das políticas públicas para formação conti-*

nuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, p.57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores: condições e problemas atuais.* Revista Brasileira de Formação de Professores, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVA, Simei Araújo; PAULA Leandro Silva de. *Formação docente e interdisciplinaridade em tempos de pandemia Covid-19.* Dialogia, São Paulo, n. 38, p. 1-15, e18912, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.18912>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acessado em 14 de julho de 2021.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETRONI, Maria Rosa. (orgs.). *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas.* Dourados: Ed. UFGD, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020.* Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). 2020.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Francine de Paulo Martins Lima¹

Bruna Maria Nascimento²

Lorraine Neves dos Santos³

Raquel Aparecida Silva Costa⁴

Sabrina Maria da Silva⁵

Thaynara de Carvalho Pereira⁶

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação -Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020. E-mail: francine.lima@ufla.br.

2 Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020.

3 Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020.

4 Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020.

5 Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020.

6 Graduanda do 7º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia – modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020.

Introdução

Diferentes estudos acerca da formação docente, tais com os desenvolvidos por Gatti *et al.* (2019); Nóvoa (2019); André (2015) entre outros pesquisadores evidenciam a relevância de iniciativas de interlocução universidade e escola para qualificação da formação inicial e continuada de professores e, notadamente, para a aprendizagem da docência por futuros professores, ainda no âmbito da formação inicial. Apesar de existirem iniciativas de aproximação entre os conhecimentos teóricos e práticos por meio dos estágios curriculares supervisionados ofertados nos cursos de licenciatura, ainda há muito a ser feito para que tais práticas de fato se configurem como situações de aprendizagens significativas e legítimas da docência, oportunizando a construção de saberes profissionais e a reflexão sobre as nuances do fazer docente.

Tendo em vista a ampliação das possibilidades de aproximação com o campo profissional e das experiências que favoreçam a constituição da identidade profissional e de saberes docentes, algumas iniciativas de inserção à docência têm sido desenvolvidas, tais como o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica – RP, propostos pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esses programas contribuem não só com a inserção dos licenciandos na docência como também contribuem para fomentar o diálogo entre escola e universidade; desenvolver ações que visam fortalecer as discussões educacionais e processos educativos de qualidade, bem como para superar a dicotomia existente entre teoria e prática profissional, oportunizando experiências profissionais contextualizadas e carregadas de sentido.

De acordo com Tardif (2002), a experiência adquirida no ambiente escolar configura-se como essencial para o processo formativo, além de ser uma oportunidade de troca de experiências e de aprendizagens. A inserção no campo profissional, no caso a escola, pelos licenciandos configura-se, ainda, como possibilidade de ressignificação e de ampliação dos conhecimentos teóricos ao passo que oportuniza o contato com a prática profissional, ampliando a concepção dos futuros professores sobre o ensinar e o ser professor. Nessa perspectiva, o conhecimento de

cunho teórico é mobilizado junto às vivências no campo da escola, de modo que os futuros professores se constituam como um profissional que conhece e domina a complexidade do ato de ensinar e da prática pedagógica, adquirindo confiança e autonomia.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo relatar as experiências vividas no âmbito do PIBID Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Federal de Lavras - UFLA no que se refere à inserção à docência a partir de processos colaborativos de construção de conhecimentos profissionais acerca da profissão e da docência. Acreditamos que a socialização das experiências vividas no PIBID pode contribuir para a reflexão sobre a necessidade de existência de espaços colaborativos de aprendizagem profissional envolvendo professores experientes e novatos, tanto da universidade como da escola, bem como os futuros professores de modo a enriquecer, promover e qualificar a ação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Articulação teoria e prática e a aproximação universidade e escola no processo de aquisição de conhecimento profissionais sobre a docência

A priori, é pertinente evidenciar que a ação do professor influencia tanto na aprendizagem do aluno, quanto no contexto escolar, uma vez que este profissional está incumbido de inúmeras responsabilidades, onde sua prática pedagógica nunca é neutra. Assim, é primordial que a formação inicial de futuros profissionais docentes seja de qualidade, associando os fundamentos teóricos e as questões da prática escolar. Nessa direção, Nóvoa (2019) assinala que para aprender a ser professor é necessário que haja convívio e troca de experiências com outros professores, valorizando não só os conhecimentos provenientes da teoria, mas também aqueles que emergem da prática profissional no contexto da escola.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.). (NÓVOA, 2019, p.6)

No entanto, conforme Nóvoa (2019) as universidades e as escolas divergem quanto a formação de professores, pois enquanto a primeira fomenta uma formação que para que os licenciandos possam atuar de forma crítica e reflexiva, dotando-o de saberes de cunho científico e intelectual, a outra prioriza as questões práticas da profissão, até mesmo em função das demandas do dia-a-dia do contexto escolar. Para o autor, uma formação docente competente e transformadora, ocorre quando há a interlocução entre o licenciando, o professor experiente e a escola. Nóvoa destaca, ainda, que se faz necessário e primordial a constituição de um espaço, “uma casa comum” de formação, diálogo e problematização das questões que envolvem a docência, um espaço em que se valorize a aprendizagem profissional, o aprimoramento docente e que haja a valorização dos diferentes saberes que constituem a profissão. Nas palavras do autor:

Precisamos, nessa casa comum, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos estes conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 8/9)

Nessa perspectiva, podemos considerar que os programas de formação docente, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, destinado aos estudantes dos cursos de licenciatura, com o intuito de valorizar e melhorar a qualidade da formação de professores para a Educação Básica se aproximam da constituição desse espaço comum. Por meio de editais, são selecionados projetos de iniciação à docência de Instituições Federais e Estaduais de ensino superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que exibem nos seus cursos de licenciatura uma avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Ao ser implementado em uma instituição, a estrutura do PIBID é composta por: Coordenador Institucional (docente da instituição

superior de ensino proponente do Projeto Institucional e representante do Programa junto à CAPES); Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais; Coordenador de Área/Campus (docente da instituição superior de ensino proponente de subprojeto selecionado); Bolsista de Supervisão (docente da educação básica) e Bolsista de Iniciação à Docência (estudante de licenciatura).

A partir disso, os universitários são inseridos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino para produzirem atividades didático-pedagógicas sob orientação do seu coordenador de área e do professor supervisor. A inserção na escola pelos pibidianos, como são chamados ao integrarem o programa, se dá de forma gradativa e em paralelo com atividades e reuniões de estudos teóricos, planejamento e organização de aulas e projetos didáticos em conjunto com os supervisores e coordenação de área. Essa dinâmica permite que, aos poucos, vá se constituindo uma ligação entre Educação Superior e Educação básica, bem como um espaço comum para relevantes trocas de experiências e construção de identidades profissionais.

A partir da inserção gradativa dos pibidianos no ambiente escolar, vão se constituindo oportunidades concretas de articulação teoria e prática docente e de reflexão sobre o ato de ensinar, superando a ideia de transmissão, como aponta Freire (1996, p. 47) ao destacar que

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transmitir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 47).

Corroboramos as ideias de Paulo Freire (1996) e reconhecemos a tarefa complexa e exigente que figura no ato de ensinar. Assim, compreendemos que a docência e o ensinar são desenvolvidos e nutridos por saberes múltiplos e diversos que vão desde a apropriação de fundamentações teóricas quanto das experiências no contexto da escola. Dos processos de diálogo acerca do planejamento da ação didática e das possibilidades de superação dos desafios postos pelo dia a dia da escola e da sala de aula seja como pibidiano, futuro professor, seja como professor

experiente no contexto da universidade ou da escola de educação básica.

Dito isso, na próxima seção trataremos de evidenciar as ações desenvolvidas no contexto do PIBID Pedagogia presencial UFLA, tendo em vista potencializar a inserção e a aprendizagem da docência dos futuros professores participantes do programa, primando pela articulação teoria e prática profissional e aproximação universidade e escola de educação básica.

A constituição de um espaço comum de aprendizagem da profissão e os ganhos para a aprendizagem da docência no PIBID Pedagogia presencial UFLA

O PIBID pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras, buscou corroborar vigorosamente com o desenvolvimento da prática docente e processos reflexivos, por meio do projeto intitulado *“Atuação do Pedagogo na Docência e na Gestão Escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”* Sendo assim, tendo em vista a primazia das relações entre teoria e prática, o programa objetivou contribuir com a constituição identitária dos futuros professores e a qualificação da educação básica. Para tanto, a formação bem como as ações desenvolvidas constituíram-se mediante as especificidades das escolas, considerando o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e os processos de ensino desencadeados. Pautou-se ainda em uma perspectiva de trabalho colaborativo e de análise, discussão e reflexão conjunta das demandas e desafios existentes no processo ensino-aprendizagem por todos os envolvidos – pibidianos, supervisoras e coordenação.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do programa, em três escolas públicas do município de Lavras, com foco na docência e nos processos de alfabetização e letramento permearam um processo sistemático e fulcral para a consolidação das práticas pedagógicas e regências pelos pibidianos. Isso porque, tornar-se um bom professor implica o desenvolvimento de habilidades e competências de modo crítico, onde o diálogo e a reflexão foram fatores primordiais. Sendo assim, as ações perpassaram por uma tríade de organização: Discussão acerca da teoria e

prática docente – Planejamento da ação didática – Desenvolvimento das Regências no contexto da escola, ancorando e potencializando as aprendizagens profissionais em uma perspectiva colaborativa entre pibidianos, docentes da educação básica (supervisoras) e docentes da universidade (coordenação de área).

Ao longo dos encontros de estudos e formações ofertadas no espaço da universidade, o grupo realizou estudos de casos de ensino com foco na ação docente e processos de alfabetização; desenvolveu reflexões sobre a prática docente; elaboraram materiais pedagógicos a fim de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes; socializou os desafios enfrentados e pôde aprofundar as leituras e análises de referenciais teóricos, assim como documentos educacionais norteadores. Para tanto, é válido registrar que, todos os movimentos contemplados nas reuniões, foram pontuados em uma perspectiva colaborativa, entre bolsistas e professores atuantes no chão da escola. Dessa forma, semanalmente, o grupo tinha a oportunidade de estar em um ambiente de formação comum, discutindo e aperfeiçoando práticas pedagógicas reais, vindas das necessidades das escolas parceiras.

A priori, foi dada ênfase ao aprofundamento teórico e, considerando os anseios das escolas, partimos para etapa de acesso e conhecimento do espaço da escola, da cultura organizacional e dos sujeitos nela inserida. Assim, realizamos o contato com as crianças e, posteriormente, procedemos a avaliação o diagnóstica para identificarmos de que modo poderíamos auxiliar e intervir pedagogicamente para corroborar com o avanço das crianças. Em seguida, realizou-se a sondagem como forma de verificação, sobre em quais níveis de hipótese de escrita estas crianças se encontravam.

Nesse sentido, a partir dos estudos sistematizados, mediados pela coordenadora de área e do suporte das supervisoras, os diagnósticos e a observação da turma nortearam nossos diálogos. Sendo assim, esse conjunto de informações, representou um ponto de partida para construção de um percurso compartilhado e comum; quais estratégias adotar para a qualificação do ler e escrever das crianças, como instrumento de emancipação no processo de alfabetização. Considerando essas variáveis, deu-se foco ainda nas reflexões sobre como oportunizar situações didáticas que

pudessem superar a aprendizagem mecânica, relacionando conhecimento com o objeto de estudo, teoria e prática.

Após o momento de diálogo e estudos sobre as necessidades de cada turma, os pibidianos se viram diante do desafio de ser efetivamente professores, compreendendo que estar no chão da escola requer planejamento e organização. Posto isso, a segunda etapa contemplada nas ações do programa, diz respeito à elaboração de planos de aula, considerando as demandas das escolas parceiras. Para tanto, cada núcleo exercia a função de, junto das professoras regentes/supervisoras, construir estratégias e ações alfabetizadoras significativas, que colocassem no centro os alunos, bem como as discussões e apontamentos das reuniões.

Munidos de referencial e com planos elaborados, os alunos bolsistas avançavam para o terceiro momento: atuar como professores regentes. Nesse sentido, os pibidianos tiveram a oportunidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos e colocá-los em prática. As aulas eram ministradas sob supervisão das responsáveis das turmas, contudo, cabiam aos pibidianos realizarem a regência e se colocarem como professores alfabetizadores e assim, experienciar os desafios e a grandiosidade da especificidade docente. De acordo com Nóvoa (2019), esse é um movimento importante, pois a formação do futuro professor deve estar alinhada a ações concretas, isto é, construída no chão da escola.

Dessa forma, foi possível entender que a ação direta e a participação dos licenciandos em sala de aula, proporcionaram a imersão no cotidiano das escolas, proporcionando o rompimento da dicotomia teoria e prática, uma vez que inseridos na realidade tornou-se possível refletir, vivenciar e ressignificar a discussões e pré-conceitos acerca da profissão. A docência é um exercício de construção e transformação permanente que comporta um processo complexo de observação, análise reflexão frente ao processo ensino-aprendizagem, que por sua vez convoca os professores a reflexão e análise sistemática acerca da prática docente e sobre a ideia do que é ser professor, assumindo determinadas condutas e práticas e ressignificando outras, tecendo o perfil do profissional que almeja tornar-se, considerando ainda as nuances do contexto escolar e da cultura organizacional. Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 30), destaca que:

(...) Ser professor é compreender os sentidos da instituição

escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Evidenciando a responsabilidade e o compromisso social que assumimos com as crianças, sabemos que diante das circunstâncias o conhecimento não está para todos de modo proporcional, sendo essas disparidades condicionadas por diversos aspectos, dificultando a transformação social dos sujeitos mediante as práticas pedagógicas. O que pretendemos introduzir aqui, refere-se à reflexão sobre de que modo as práticas educativas podem ser significativas e facilitadoras; sobre qual o ambiente alfabetizador que demandamos constituir, para a superação do fracasso escolar e dar condições para o avanço dos estudantes da escola de educação básica.

Nessa lógica, como já destacado, em primeira análise evidenciamos novamente os efeitos dos referenciais teóricos na dimensão coletiva, pois tais referenciais permearam todas as ações desenvolvidas, seja para proposição de situações didáticas, seja para a busca por solução de problemas de ordem prática e que emergiram do contexto da escola. As concepções, propostas e estratégias de alfabetização de alfabetização ao poucos foram sendo ressignificadas pelo grupo e no grupo, mediantes os diálogos serenos, cuidadosos e respeitosos estabelecidos pelo grupo ao longo do processo de análise e definição sobre os caminhos possíveis a seguir, que só se tornaram factíveis em razão da cultura criada pelo grupo. Ao lado e com o embasamento teórico, os encontros oportunizaram ainda o compartilhamento de ideias, anseios sobre o que deu certo e o que não deu, constatações estas, fomentadas a partir de experiências das regências e dos materiais de apoio como: jogos, brincadeiras, recreações, fichas, ferramentas digitais e contações de histórias.

Por fim, é indispensável pontuar que, todos os momentos do programa só se efetivaram significativos em função da reflexão na e sobre a prática docente, isso porque, a cada etapa o grupo era instigado a pensar sobre as necessidades e possibilidades de suas ações, sejam coletivas ou individuais. Outrossim, a dimensão da cultura desenvolvida pelo grupo,

o movimento de ir aos encontros, discutir, planejar, implementar e regressar para a universidade, suscitaram diversas provocações e apontamentos sobre a formação profissional, sobre a ação docente e sobre a dimensão do compromisso ético, político e social necessários ao exercício da profissão. Com isso, contemplou-se a primazia do professor pesquisador reflexivo, como condição indispensável para a qualificação da atuação docente.

Considerações finais

A discussão em tela permitiu identificar as inúmeras contribuições que o espaço de discussão e reflexão conjunta promovem ao estabelecer contato entre universidade e escola de educação básica. Afirma-se então, a importância da constituição de espaços que propiciem diálogos significativos acerca da prática pedagógica, sobre a docência e sobre o ensinar propriamente dito, bem como a interação entre professores experientes e estudantes de graduação. Os estudos desenvolvidos qualificaram a concepção inicial sobre ser professor pelos pibidianos, fazendo com que adotassem uma postura crítica e reflexiva acerca da ação docente, provocando mudanças nos modos de agir e se posicionar frente as questões da docência e do ser professor.

Ademais, os momentos de reflexão, investigação e discussão no contexto do PIBID, colaboraram para reafirmar a articulação direta e necessária entre a teoria e prática profissional, bem como para a necessária aproximação entre a universidade e a escola de educação básica como parceria potente para a qualificação dos processos formativos de professores e para a aprendizagem da docência. Os temas de trabalho surgiam com base nas vivências no ambiente escolar, de acordo com suas demandas e necessidades, e as discussões que se seguiram implicaram o embasamento de saberes de caráter teórico e científico. Como resultado, foram elaborados planejamentos e ações significativas, seguindo uma perspectiva colaborativa, apoiada na tríade: Estudo, planejamento e ação docente.

Por fim, acreditamos que as experiências e vivências no contexto do PIBID Pedagogia Presencial UFLA oportunizaram a inserção graduativa no campo profissional aos pibidianos participantes e marcaram a

perspectiva de aprendizagem colaborativa acerca da docência e da profissão, considerando uma formação docente ética e responsável socialmente com a formação de bons professores e com a qualificação tanto da educação básica como da formação inicial de professores.

Referências Bibliográficas

- ANDRE, M. Espaços alternativos de formação docente. In: J JUNIOR, C. A. S. *et al* Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Unesp, p. 97-118, 2015.
- BRASIL. Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 30.jun. 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire.- São Paulo: Paz e Terra, 1996.- (Coleção Leitura).
- GATTI, Angelina Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, ELISA Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieiri. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa, 2009.
- NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- TARDIF, Maurice. Saberes, tempo, e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. ed. 5. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002, p. 56-111.

ESTOU CONECTADO, E AGORA? A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA ACADÊMICA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Maria Luiza da Costa Julio¹

Felipe Maciel dos Santos Souza²

1 INTRODUÇÃO

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Sabe-se que o vírus vem circulando no mundo desde o final de 2019, mas, em março de 2020, foi declarado como uma pandemia (OPAS, 2020). A pandemia de COVID-19 se impôs sobre nossos cotidianos como uma dura realidade de privações e redobrados cuidados com higiene e distanciamento social que, em certa medida, paralisaram o país e o mundo, como indicado por Costa (2021).

Diante dessa situação, tem-se uma realidade inédita para a Educação, pois as aulas presenciais são suspensas, e passam a ser discutidas novas possibilidades de ensino (SALVADOR, SOUZA; ALVES, 2020). Nesse sentido, Costa (2021) indica que a urgência de se adaptar e de propor novas possibilidades, inclusive para um cenário de pós-pandemia transformou e transformará ainda mais as práticas escolares.

Nesse contexto, diante das implicações do ensino remoto na Educação Superior, a Psicologia tem buscado respostas e novos caminhos que possibilitem suplantar as angústias e desalentos resultantes desse tempo tão inusitado, em que muitas contradições se fazem presentes, em

¹ Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, monitora bolsista de Psicologia: Ciência e Profissão. E-mail: maria.julio061@academico.ufgd.edu.br.

² Doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento (PUC-SP). Professor do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: felipesouza@ufgd.edu.br.

especial, quando se considera as desigualdades econômicas, sociais, pedagógicas e tecnológicas de grande parte dos alunos no Ensino Superior (CALDAS *et al.*, 2020). No âmbito da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados – MS, uma resposta tem sido a adoção de monitoria acadêmica nas disciplinas ofertadas,

- a) constitui-se uma iniciativa da UFGD, visando à implementação de políticas educacionais permanentes e o desenvolvimento de atividades de ensino, favorecendo a vivência do estudante com o professor em atividades técnicas e pedagógicas;
- b) consiste em um instrumento para contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, utilizando e promovendo a cooperação mútua entre discentes e entre estes e os docentes, com vistas à efetivação da articulação entre teoria e prática (UFGD, 2021a, p.24).

A monitoria é assegurada por lei e pode ser percebida como uma parte essencial no processo de formação dos alunos no ensino superior, trazendo benefícios tanto para monitores quanto para monitorados. De acordo com seu rendimento e seu plano de estudos, os discentes podem ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições (BRASIL, 1996).

Além disso, a monitoria pode ser utilizada como meio de apresentar todas as possibilidades de participação ativa dos estudantes, mostrando os benefícios de ser um estudante engajado nas atividades acadêmicas. Banff *et al.* (2006) afirmam que o engajamento acadêmico é um tema importante para estudantes, pois faz uma ligação entre o aprendizado do estudante e seu desenvolvimento pessoal, relacionando-os com uma variedade de atividades e serviços oferecidos na universidade, entendida como o local da formação de um cidadão mais reflexivo, ciente do seu papel na sociedade e protagonista de suas ações (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Identifica-se uma relação entre o engajamento estudantil e a monitoria quando se considera a ideia central do conceito e, em especial, as experiências de aprendizagem incluindo as características acadêmicas ou não, que convergem rumo ao aprendizado discente (COATES, 2009). Observa-se que o trabalho de monitoria apresenta vantagens importantes tanto para os acadêmicos que buscam apoio em suas aprendizagens,

como para os monitores, por tratar-se de uma forma de trabalho em que ambos se comprometem a revisar os conteúdos trabalhados em sala de aula, investindo esforços em atividades que possam auxiliá-los. Os dados de Frison e Mraes (2010) indicam a possibilidade de que, durante a monitoria, são beneficiados os processos de autorregulação das aprendizagens discentes, bem como o desenvolvimento e a apropriação deste processo no próprio processo de aprendizagem dos estudantes.

Como o monitor é um estudante inserido no processo ensino-aprendizagem que colabora com a aprendizagem de seus colegas e que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende (SOUZA; BARBOZA, 2014, SOUZA; GOMIDE, 2014), pode-se considerar que sua presença, durante a pandemia, seja fundamental. Nesse contexto, o monitor encontra-se disponível, para tirar dúvidas e auxiliar quem eventualmente os procurar, assessorar também o professor, tanto de maneira interativa como nos processos didáticos que possam surgir, como correção, planejamento e aplicação das atividades. Ou seja, o monitor é um agente ativo na comunicação entre diferentes esferas e no processo de elaboração e execução das práticas educacionais (SALVADOR; SOUZA; ALVES, 2020).

Com este capítulo, pretende-se apresentar as atividades de monitoria na disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão, durante o período de pandemia da COVID-19, ofertada no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS. Para isto, além da introdução, são caracterizados (a) o ensino durante a pandemia na UFGD, (b) a disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão, d) as atividades realizadas na monitoria e (e) os resultados obtidos e percepções da monitoria.

2 COMO ENSINAR NA PANDEMIA? O ENSINO NA UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada em 29 de julho de 2005 pela Lei 11.153. A UFGD proveio da transformação do *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Núcleo de Ciências Agrárias da cidade de Dourados. Estas unidades da UFMS em Dourados originaram-se de um conjunto de medidas

relativas ao ensino superior, editadas pelo governo do Estado de Mato Grosso entre os anos de 1969 e de 1970.

Inicialmente, o calendário acadêmico da UFGD foi suspenso por 30 dias (UFGD, 2020a). Após este período, a administração da instituição determinou a suspensão do mesmo por tempo indeterminado a partir de 17 de abril de 2020 (UFGD, 2020a). Como tentativa de retomada das atividades letivas a partir de 03 de agosto de 2020, de forma remota, em caráter excepcional e temporário, foi implementado o Regime Acadêmico Especial (RAE) para Graduação e Pós-Graduação pela administração da UFGD após estudos internos (UFGD, 2020b). O RAE equivale a oferta excepcional e opcional de disciplinas curriculares, de maneira não presencial, divididos em quatro módulos com duração de 25 dias letivos cada módulo, durante a suspensão do calendário acadêmico, como indicado por Furcin e Souza (no prelo).

Em fevereiro de 2021, a UFGD adotou o Regime Acadêmico Emergencial por Modalidades e Fases (RAEMF), o qual se caracteriza por um conjunto de excepcionalidades aplicadas temporariamente aos cursos de graduação presenciais da UFGD que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais, ficam impedidos de funcionar em pleno atendimento.

Durante a vigência do RAEMF, serão adotadas fases de risco, referenciadas às fases sanitárias e respaldadas pelos dados das secretarias de saúde local, regional, estadual e do Ministério da Saúde, bem como, ao andamento do Plano Nacional de Imunização, a saber, em ordem crescente de risco: Fase Verde; Fase Amarela; Fase Laranja e Fase Vermelha (UFGD, 2021b). Tendo em vista os objetivos deste capítulo, descrever-se-á a última fase, em que as atividades são, necessariamente, na modalidade não presencial.

A Fase vermelha caracteriza-se pelo uso de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais para a mediação didático-pedagógica nas atividades acadêmicas por estudantes e docentes/supervisores/orientadores que estejam em lugares diversos ou lugares e tempos diversos (UFGD, 2021b). Nesta fase, as atividades acadêmico-pedagógicas síncronas deverão ser desenvolvidas, preferencialmente, no turno de funcionamento do curso e no

horário de oferta do componente curricular. Tendo sido caracterizado o ensino na UFGD durante a pandemia, pode-se encaminhar para a descrição da disciplina em que a monitoria ocorreu, foco deste capítulo.

3 O QUE FOI ENSINADO? A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO

O curso de Psicologia da UFGD foi implantado em 2009 e teve no ano de 2014 a colação de grau de sua primeira turma. A disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão tem carga de 54 horas e foi ministrada de forma remota, utilizando-se o *Google Classroom* do G Suite, visto que a UFGD aderiu ao serviço oferecido pela empresa. As aulas ocorreram no primeiro semestre de 2021, nas terças-feiras, no período matutino e participaram da disciplina 63 acadêmicos, dos cursos de Física, Psicologia e Sistemas de Informação.

Os objetivos da disciplina foram formulados a partir de Vargas (1974); Cortegoso e Coser (2011). Como objetivo geral, teve-se que, ao final da disciplina, diante de uma questão o acadêmico deveria ser capaz de: (a) definir, com suas palavras, o que é Psicologia, (b) identificar o objeto de estudo da Psicologia, (c) descrever as precondições socioculturais para o aparecimento da Psicologia como ciência; (d) identificar e descrever os diferentes períodos de desenvolvimento desta área no Brasil e (e) apresentar, ao menos, cinco áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro.

Como objetivos específicos:

- (1) Diante de uma questão sobre a Psicologia como ciência independente, (a) definir, com suas palavras, o que é Psicologia, (b) identificar o objeto de estudo da Psicologia, (c) descrever as precondições socioculturais para o aparecimento da Psicologia como ciência e (d) identificar e descrever as principais contribuições de alguns teóricos que foram importantes para o desenvolvimento da área.
- (2) Diante de uma questão sobre a Psicologia como profissão no Brasil, (a) apresentar, ao menos, cinco das principais influências teóricas para esta, e (b) identificar e descrever os diferentes períodos de desenvolvimento desta área.
- (3) Diante de uma questão sobre possibilidades de atuação profissional no Brasil, (a) apresentar, ao menos, cinco áreas de

atuação, atividades e abordagens teóricas d@ psicólogo@ brasileir@, (b) descrever, com suas palavras, em até cinco linhas, dilemas éticos na atuação d@ psicólogo@ brasileir@, (c) identificar, ao menos, três perspectivas futuras de mudança e (d) apresentar, com suas palavras, em até sete linhas, áreas de atuação profissional no Brasil (Souza, 2020, p. 1).

O material de leitura da disciplina incluiu 8 textos de diversos autores. Os textos foram capítulos de livros e artigos escolhidos por possuírem um estilo de escrita acessível e de fácil compreensão, cujos conteúdos cobriam os temas discutidos na disciplina. O conteúdo trabalhado foi dividido em duas unidades, sendo: (1) A Psicologia como ciência e (2) A Psicologia como profissão no Brasil. Na unidade 1 foram discutidas a definição de Psicologia, o processo de consolidação como campo científico independente e as principais abordagens teóricas. Na unidade 2 foram vistos os antecedentes legais da profissão, a construção social da profissão, as áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro; dilemas éticos na atuação do psicólogo brasileiro e, por fim, perspectivas futuras de mudança na profissão.

A nota final consistiu na média de dez atividades, referentes aos textos trabalhados e uma prova individual. Tendo sido apresentada a disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão, pode-se encaminhar para a descrição das atividades de monitoria na matéria durante o RAEMF.

4 COMO SE TRABALHOU REMOTAMENTE? ATIVIDADES DA MONITORIA EM PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO

A Proposta de Monitoria teve como base as seguintes estratégias: (a) reuniões semanais com o professor para planejamento das atividades e discussão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, (b) plantões de dúvidas, (c) criação de gabarito/modelo de correção, (d) correção de atividades, (e) acompanhamento semanal do engajamento dos alunos na disciplina e (f) elaboração de lista de filmes.

Seguindo este planejamento, as reuniões com o professor orientador ocorreram via *Google Meet* semanalmente, onde foram discutidos os temas e textos, lidos previamente por ambos, além da

realização do planejamento das atividades semanais e a avaliação do desempenho da monitora e dos alunos, conforme o avanço da disciplina. Concomitantemente a isso, ocorreram os plantões acadêmicos semanais, com carga horária de duas horas e meia, também via *Google Meet*, nos quais os alunos tiravam dúvidas referentes aos textos e atividades, além de realizarem as atividades substitutivas. Durante o plantão, a monitora ficava disponível não somente para esclarecer dúvidas, mas também, para prestar quaisquer outros suportes aos alunos, a fim de que essa experiência fosse semelhante às monitorias presenciais. Segundo Souza (2016), os dias e horários são fatores diretamente ligados com a participação dos estudantes, sendo assim, os plantões foram realizados um dia após as aulas, conforme o fuso de Mato Grosso do Sul, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Descrição dos horários da disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão.

Responsável	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Atividade		Aula	Plantão		
Responsável		Professor	Monitora		
Horário		08h00 – 10h30min	08h00 – 10h30min		

Fonte: Os autores.

As correções das atividades ocorreram logo após a entrega no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em, no máximo, 24 horas. A monitora recebeu tanto o gabarito quanto o modelo de correção, para auxiliá-la no processo, e para tal, foram utilizados *feedbacks* substancialmente (PEAR; CRONE-TODD, 2002). Dessa forma, as atividades foram corrigidas por meio do apontamento de aspectos corretos das respostas dos discentes, e em casos de respostas incorretas, eram explicados e expostos através do gabarito, quais foram os erros das respectivas perguntas. Ademais, a monitora, frequentemente, perguntava aos alunos se os

mesmos tiveram dúvidas ao ler o material previsto e ao realizar a atividade, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplos de feedbacks fornecidos, pela monitora, aos estudantes de Psicologia: Ciência e Profissão.

Tipo de feedback	Exemplo
<i>Feedback</i> oferecido em caso de resposta correta	<p>Estudante³, olá! Tudo bem?</p> <p>Você sentiu alguma dificuldade durante a leitura do texto dessa unidade? Se sim, qual? Você sentiu alguma dificuldade durante a realização da atividade?</p> <p>Pelas suas respostas, percebemos que você conseguiu identificar corretamente os principais pontos da discussão do texto 1. Parabéns!</p> <p>Lembre-se que estamos realizando plantão para tirarmos dúvidas, e o horário está disponível no sistema da disciplina.</p> <p>Bons estudos!</p> <p>Professor Felipe e Monitora Maria Luiza.</p>
<i>Feedback</i> oferecido em caso de resposta incorreta	<p>Estudante, olá! Tudo bem?</p> <p>Você sentiu alguma dificuldade durante a leitura do texto dessa unidade? Se sim, qual? Você sentiu alguma dificuldade durante a realização da atividade?</p> <p>Pelas suas respostas, percebemos que você conseguiu identificar corretamente os principais pontos da discussão do texto 3. Mas sentiu um pouco de dificuldade na questão 1, a resposta deveria indicar que a Psicologia se constituiu como área do conhecimento científico só muito recentemente. Lembre-se que estamos realizando plantão para tirarmos dúvidas, e o horário está disponível no sistema da disciplina.</p> <p>Bons estudos!</p> <p>Professor Felipe e Monitora Maria Luiza.</p>

Fonte: Os autores.

³ Na plataforma da disciplina, as respostas e os feedbacks fornecidos pelo professor e pela monitora continham os nomes dos alunos. Para preservar a identidade dos mesmos, neste capítulo, os nomes foram substituídos por Estudante.

O acompanhamento semanal do engajamento dos alunos na disciplina foi feito levando em consideração a contabilização de atividades enviadas, participação em *chats* e nos plantões de dúvidas e do envio de dúvidas no AVA. A monitora mantinha diálogos com os discentes, a fim de reforçar sobre a necessidade de enviarem atividades e a importância de participarem dos plantões de dúvidas. Sendo assim, respeitando a carga horária de atividades da monitoria, a monitora estava sempre à disposição para auxiliar os alunos.

Considerando que o isolamento social, o medo, a incerteza são fatores que juntos podem acarretar mudanças e prejuízos à saúde mental e ao comportamento psicossocial dos estudantes, a última atividade realizada foi a elaboração e divulgação de listas de filmes relacionados à Psicologia (SILVA; SANTOS; OLIVEIRA, 2020). Além disto, recursos audiovisuais são estratégias utilizadas para facilitar o processo ensino-aprendizagem (POLYSON, 1983; NINA-E-SILVA, 2014), desta maneira, foram apresentadas duas listas de filmes, as quais foram disponibilizadas no AVA. Tendo sido descritas as atividades que a monitora desempenhou, pode-se seguir para última seção, e discutir os resultados obtidos e as percepções da prática de monitoria.

5 O QUE PERCEBEMOS? RESULTADOS OBTIDOS E PERCEPÇÕES DA MONITORIA

A atividade de monitoria ocorreu no primeiro semestre de 2021, entre fevereiro e junho. Durante o curso da disciplina, foram enviadas 404 atividades, das quais 180 (44,5%) foram corrigidas pela monitora, e o restante pelo professor. Tal diferença entre o número de correções de atividades foi observada por Couto (2009) e Souza (2016), e, pode ser explicada, segundo os autores, pelo fato de o professor possuir um domínio maior do conteúdo.

Foram realizados 7 plantões para retirada de dúvidas, nos quais, no total, foram registradas as presenças de cinco alunos diferentes nos plantões, sendo equivalente a, aproximadamente, 10%. Sendo assim, pode-se perceber uma baixa adesão dos acadêmicos matriculados ao plantão de dúvidas. Diante da baixa participação em plantões, os autores

levantaram quatro hipóteses a fim de explicar este fenômeno, sendo elas: (a) não obrigatoriedade em participar do plantão, (b) falta de pontuação na participação, (c) horários dos plantões e (d) constrangimento na exposição das dúvidas.

No que diz respeito à não obrigatoriedade em participar dos plantões, tentou-se contornar a baixa frequência observada em Salvador, Souza e Alves (2020), Furcin e Souza (no prelo), dando-se a possibilidade de que atividades de segunda chamada fossem realizadas nos plantões. Percebe-se que tal solução não produziu o resultado esperado, podendo-se supor que no horário proposto havia, para os estudantes da disciplina, alguma atividade que lhe fossem exigidas a presença. Como foi observado por Salvador, Souza e Alves (2020), a não pontuação em atividades, como no caso dos plantões, pode gerar um desinteresse por parte dos alunos de participar dos mesmos.

Da mesma forma com que acontece no ambiente presencial, como levantado por Novelli (1997), Cabral, Carvalho e Ramos (2004), Cerqueira (2006) e Cortese (2006), há, também no ambiente virtual, constrangimento em relação à exposição de dúvidas. Sendo assim, há a possibilidade de que essa seja uma das motivações para que os acadêmicos matriculados não tenham acessado os plantões de maneira efetiva. Sabe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante estão relacionados com participação nas atividades acadêmicas, tanto dentro como fora da sala de aula, e que estão relacionados a consequências educacionais desejáveis (PORTO; GONÇALVES, 2017).

Por fim, quanto à elaboração e divulgação de listas de filmes relacionados à Psicologia, percebe-se elas foram recebidas positivamente pelos acadêmicos, sendo registrada a maior interação no AVA, como se verifica na Figura 1⁴.

⁴ Na plataforma da disciplina, os *feedbacks* fornecidos pelos acadêmicos continham seus nomes. Para preservar a identidade dos mesmos, neste capítulo, os nomes foram omitidos.

FIGURA 1 – Exemplos de interações em uma postagem sobre filmes de Psicologia

The screenshot shows a social media post from 'Maria Luiza da Costa Julio' dated April 20, edited until July 6. The post is titled 'FILMES' and contains two messages:

Boa tarde, pessoal!
Pensando no feriado que se aproxima e no quanto vocês tem estudado, indicamos filmes que abordam temas da Psicologia.
Esperamos que gostem!
Fiquem em casa e se cuidem!

Bom feriado!
Professor Felipe e Monitora Maria Luiza.

Below the messages is a file attachment labeled 'Filmes Psicologia.pdf' with a PDF icon.

Under the post, there are 3 comments:

- Bom feriado Malu!** (20 de abr.)
- muito obrigada, Malu!! Bom feriado :)** (20 de abr.)
- po, só filme massa!** (21 de abr.)

Fonte: Os autores.

Tal resultado pode indicar que a saúde mental dos discentes esteja sendo afetada diante do contexto da pandemia que produz a necessidade do distanciamento social, a diminuição da interação com outros alunos, dentre tantos outros fatores. Sendo assim, como o monitor atua de maneira interativa (SALVADOR; SOUZA; ALVES, 2020), as listas de filmes, além de funcionarem como uma oportunidade de descanso, possibilitaram uma ligação entre monitor e alunos. Tendo sido descritos os resultados obtidos e as percepções da monitoria, pode-se seguir para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram apresentadas as atividades de monitoria na disciplina de Psicologia: Ciência e Profissão, durante o período de pandemia da COVID-19, ofertada no curso de graduação em Psicologia da UFGD, visando descrever as atividades de monitoria no ensino remoto,

além de refletir sobre os resultados obtidos diante de um novo cenário. Percebe-se o valor da monitoria no processo de aprendizagem no contexto da pandemia, evidenciando que há desafios a superar na condução e implementação do ensino remoto, como: (a) evasão de estudantes que se inscrevem e sequer participam dos plantões de dúvidas e (b) formação inicial e continuada do estudante monitor quanto às estratégias de mediação e à atualização nas dimensões tecnológica e pedagógica.

A monitoria, como estratégia de apoio ao ensino, tem sido utilizada com muita frequência na UFGD. Pode-se verificar que, ao ser aplicada, ela conserva sua concepção original, tendo-se que estudantes mais adiantados auxiliam no ensino e na orientação de outros acadêmicos. Respaldada em lei, e prevista tanto no regimento da instituição, quanto no projeto pedagógico do curso de Psicologia, a monitoria tem papel primordial no ensino superior durante a pandemia.

Como indicado, houve pouca participação dos acadêmicos nos plantões de monitoria, entretanto a literatura tem crescido sobre essa função no ensino remoto. Verifica-se que, nos ambientes virtuais, o monitor contribui para a comunicação entre os envolvidos e no engajamento dos estudantes nas atividades. Além destas, ele ajuda a sanar dificuldades específicas de acesso ou uso tecnológico que surgem, no ambiente virtual de aprendizagem (*Google Classroom* e *Google Meet*), atendendo via celular, mensagem ou e-mail. Também, o monitor precisa mediar e facilitar a aprendizagem do aluno, proporcionando motivação e, portanto, precisa, ter bom uso da modalidade escrita da língua, bem como dominar recursos tecnológicos que dão suporte a um ambiente virtual. O que indica, novamente, a necessidade de cursos de formação e capacitação de estudantes que desejem ser monitores, visto que as horas disponibilizadas pelo programa da instituição são insuficientes para este propósito.

Embora seja um relato de experiência no interior de Mato Grosso do Sul, acredita-se que a leitura deste capítulo possa gerar reflexões quanto às propostas de como o ensino de Psicologia pode ser conduzido durante o período de pandemia, e como a prática de monitoria é primordial, devendo-se lembrar que a prática da monitoria pode comportar inconvenientes se não for implementada de forma reflexiva. Para além deste cenário, este capítulo pode orientar as ações de professores cujas disciplinas

estão no formato remoto. Estudos futuros podem analisar como a prática de monitoria contribui para o combate à evasão do ensino superior, e para o para o engajamento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BANFF, A. *et al.* Student engagement among business students, 2006. Disponível em: Disponível em: <http://attila.acadiau.ca/library/ASAC/v27/content/authors/c/chua,%20clare/ STUDENT%20ENGAGEMENT.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRASIL. Lei Federal n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 de jun. de 2021.
- CABRAL, F. M. S., CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004.
- CALDAS, R. F.; CHECCHIA, A. K. A.; RIBEIRO, M. C. F.; GARCÍA, C. M. O.; MARTÍNEZ, Z. L. V.; ESPINOSA, A.; BORGELLO, A. O ensino de Psicología na Educação Superior em tempos de pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades. In: Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología 2020: Aportes de la Psicología ante la COVID-19; 2020. San Juan, Puerto Rico: Sociedad Interamericana Psicología y Universidad Carlos Albizu; 2020. p. 68.
- CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. Psic, v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006.
- COATES, H. B. Engaging students for success. Australia: Australian Council for Educational Research, 2009.
- CORTEGOSO, A. L., COSER, D. S. Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo. São Carlos: EdUFSCAR, 2011.
- CORTESE, B. P. Vergonhas e práticas avaliativas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, p. 95-128, 2006.
- COSTA, C. S. C. Apresentação. In: _____ (Org). A escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades. Rio de Janeiro: Eulim, 2021. p. 9-14.

COUTO, C. A. Educação a distância e sistema personalizado de ensino: Avaliação de um curso utilizando o sistema Capsi. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilidades dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Poésis Pedagógica*, v.8, n.2, p. 144-158, 2010.

FURCIN, H. C.; SOUZA, F. M. S. O ensino não parou: O papel do monitor em uma disciplina de Análise do Comportamento durante a pandemia de COVID-19. (no prelo).

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação*, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

MOREIRA, L. K. R.; MOREIRA, L. R.; SOARES, M. G. Educação superior no Brasil: discussões e reflexões. *Educação por escrito*, v. 9, n. 1, p. 134-150, 2018.

NINA-E-SILVA, C. H. (2014). O ensino da perspectiva skinneriana sobre a personalidade pelos filmes Batman Begins e o Cavaleiro das trevas. *Unoesc & Ciência – ACBS*, v. 5, n. 2, p. 197–202, 2014.

NOVELLI, P. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n. 1, p. 43-50, 1997.

PEAR, J. J.; CRONE-TODD, D. E. A social constructivist approach to computer-mediated instruction. *Computers & Education*, v. 38, p. 221-331, 2002.

POLYSON, J. A. Students essays about TV characters: a tool for understanding personality theories. *Teaching of Psychology*, v. 10, p. 103-105, 1983.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

SALVADOR, A. B. N.; SOUZA, F. M. S.; ALVES, M. S. A monitoria acadêmica durante a pandemia de COVID-19 em uma disciplina a distância em Dourados – MS. In: C. C. R. ABUD, C. C. R.; DIAS, K. A. (Orgs.). (Re)pensar a educação em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Libroe, 2020. p. 35-58.

SILVA, H. G. N; SANTOS, L. E. S; OLIVEIRA, A. K. S. Efeitos da pandemia no novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. *J. nurs. health.*, 10, 2020.

SOUZA, F. M. S.; BARBOZA, L. C. A prática de monitoria no ensino de Psicologia: Ciência e Profissão. *Interbio*, v. 8, p. 17-23, 2014.

SOUZA, F. M. S.; GOMIDE, L. B. Experiência de monitoria no ensino de Psicologia da Aprendizagem. Realização: Revista online de extensão da UFGD, v. 1, p. 67-78, 2014.

SOUZA, F. M. S. Sistema Personalizado de Ensino e educação a distância: Uma proposta de aplicação. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SOUZA, F. M. S. Plano de ensino de Psicologia: Ciência e Profissão. Texto didático, não publicado, do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Portaria RTR nº 249 – Suspensão do calendário acadêmico por tempo indeterminado a partir de 17-04-2020. Boletim de serviços, 4060, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Portaria nº 367 – Aprovação do Regime Acadêmico Especial Graduação. Boletim de serviços, 4170, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Edital de abertura número 12 de 16/06/2021. Boletim de serviços, 4645, 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). Resolução nº 04 – Aprovação do regulamento do Regime Acadêmico Especial (RAEMF) dos cursos presenciais de graduação da UFGD. Boletim de serviços, 4466, 2021b.

VARGAS, J. Como formular objetivos comportamentais úteis. São Paulo: EPU, 1974.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Bruna Vitória de Carvalho¹

Caroline Mariane Ferreira Almeida²

Gabriela Cristina Vieira³

Inayê Gabriela Silva Melo⁴

Cristina Hill Fávero⁵

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail:brunacarvalho851@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: carolinemarianef@gmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: gabicristinav@gmail.com.

⁴ Graduada em Engenharia de Produção pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC-Conselheiro Lafaiete). Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena), bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: inayegabi@gmail.com.

⁵ Orientadora. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Barbacena). Mestre em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996), Graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016), MBA em Organizações e Estratégias pela Universidade Federal Fluminense (2014), Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro (2000), Pós-Graduação em Educação Especial pela UNIRIO (2010), Pós-Graduação em Libras pela Universidade Dom Alberto (2020). E-mail: cristinahillfaver@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Com o acontecimento de um mundo pandêmico, e as consequências refletidas de forma negativa, em alguns setores da sociedade, sofrem com tal momento. A educação já apresentava demandas e lacunas, se encontra em um novo cenário, aulas remotas. Esse momento ímpar, acarreta que professores busquem novas formas de ensino, podendo encontrar caminho alternativo nas metodologias ativas. O presente projeto versa sobre o tema da reinvenção do ensino em tempos remotos, utilizando como principal estratégia as metodologias ativas na formação da criança na educação infantil, explorando a contação de história para trabalhar conteúdos pertinentes, como a consciência fonológica, bem como as habilidades sociais, especificamente a empatia, diretamente envolvida com a formação humana.

O projeto, aqui descrito, tem por objetivo geral abordar práticas pedagógicas interdisciplinares que contribuem no desenvolvimento social, cognitivo e intelectual dos alunos da educação infantil. Tendo como destaque a contação de história na esfera digital, devido ao ensino remoto, decorrente da pandemia do covid-19, através de metodologias ativas, proporcionando um repertório cultural e social no campo da formação de habilidades socioemocionais e promovendo experiências de leitura e escrita através da consciência fonológica.

Desta forma, o trabalho contribui de forma positiva para a formação de leitores, práticas de alfabetização na educação infantil e potencialização das habilidades socioemocionais que transcendem o ambiente escolar, além de promover o uso de metodologias ativas no ensino remoto, especificamente a gamificação como recurso de intervenção pedagógica mediante as dificuldades apresentadas.

Mas, para ter uma resposta mais eficaz para esse objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: participar da contação de história, como ouvinte de forma remota; explorar os elementos do texto através das atividades; brincar com a atividade de consciência fonológica; autoconhecer através do contexto da contação de história, buscando a empatia entre o núcleo familiar e colegas.

Os estudos destes conceitos contribuem para abordagem da empatia nas práticas educativas como fator importante para a formação do

aluno, utilizando da contação de história como mecanismo pedagógico para trabalhar a interdisciplinaridade das questões socioemocionais e consciência fonológica na educação infantil. Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade que apresenta problemas relacionados a questões empáticas, que dificultam um bom convívio entre os seres humanos, se torna importante problematizar conceitos relacionados à formação das crianças, ligadas a postura que a mesma irá assumir no contexto das relações sociais.

2. METODOLOGIA

O estudo terá caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na análise de conteúdo, ao mesmo tempo em que será necessário o cruzamento dos levantamentos de pesquisa bibliográfica. Inicialmente a pesquisa bibliográfica foi fundamental para embasamento do trabalho pedagógico, artigos foram selecionados e estudados para que teoria e prática pudessem ao final se fundir. (FREIRE, 1997; FORTUNA, 2015)

Os procedimentos metodológicos assumiram caráter de investigação exploratória com a finalidade de refletir a importância da contação de histórias no processo de formação da criança, usando como estratégias metodologias ativas.

Enquanto pesquisa, este trabalho se destinará a observação direta e documentação indireta, evidenciando a “aplicabilidade” e eficiência da contação de história e gamificação no processo de ensino e aprendizagem. O projeto será realizado por alunas do PIBID sob a supervisão da professora de seu núcleo, o público alvo serão alunos da educação infantil da Escola Municipal Visconde de Carandaí, localizada em uma comunidade quilombola na cidade de Barbacena, em Minas Gerais.

O projeto emprega a contação da história Tirrim e Cocoricó, autoria de Sandra Aymone, utilizando gravação de vídeo interativo criado pelas alunas do PIBID. O livro relata a história de um galo e um despertador, que em determinado momento da história tem seus conflitos por ciúme, mas ao longo do tempo percebem a dor do outro e se ajudam. Similarmente será utilizada como ferramenta pedagógica um vídeo, para a recitação do poema “As pessoas” escrito por Inayê Gabriela Silva Melo, sendo este uma releitura do poema de Vinícius de Moraes

“As borboletas”. Buscando uma interação com a história, será utilizado um jogo pedagógico, desenvolvido pelas autoras através do programa *PowerPoint*, que trabalhará a interpretação de texto e questões de consciência fonológica.

As ferramentas, a priori citadas, contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual dos alunos, partindo do pressuposto que a contação de história é uma prática essencial no progresso e na aprendizagem. Visto que, é na infância que a criança desenvolverá e formará sua personalidade e caráter, a utilização de jogos pedagógicos é de suma importância, uma vez que o auxilia a criança a desenvolver novas habilidades, conhecimentos e conceitos.

3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A contação de história é uma prática antiga, que traz grandes benefícios para a aprendizagem e interação social, sendo flexível e aplicável em diversas realidades, inclusive no ensino remoto por meio da tecnologia. De acordo com Abramovich (2001, p. 17), é através de uma história se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo e se apropriar de conhecimentos de conteúdos disciplinares como História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber nomear e muito menos caracterizar como aula formal e fragmentada.

Através da contação de história as crianças podem desenvolver o conhecimento do mundo e de si, apropriação cultural, atração pela leitura, potencialização da criatividade, são inúmeros os benefícios para a aprendizagem. Para Regatieri (2008), a contação de histórias tem a função de divertir e entreter, já Abramovich (2001) afirma que, além dessas funções, é o início da aprendizagem para ser um leitor, e um caminho de descoberta e compreensão do mundo. Bamberger (1995) esclarece o quanto é importante despertarmos no aluno a vontade pela leitura, pois o desenvolvimento do interesse pela leitura é capaz de perdurar a vida inteira. Os primeiros passos que a criança dará para construir seu mundo será através da leitura, um mundo que nos fascina, nos permite construir tudo. E contando “história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que seu universo se amplie e seja mais rico”

(BUSATTO, 2003, p. 12).

Para Faria (2010), a literatura infantil é um gênero literário destinado em específico, às crianças e conta hoje com diversos recursos, como diferentes suportes de texto, ilustrações cada vez mais ricas, grande variedade de histórias e temas, entre outros fatores, que podem auxiliar o professor na complexa tarefa de formar crianças leitoras. No século XXI percebe-se o avanço da tecnologia que têm alcançado todos os âmbitos da sociedade, principalmente a educação, diante destas mudanças as metodologias ativas ganham destaque, sendo uma nova maneira de pensar o ensino e aprendizagem.

4. METODOLOGIAS ATIVAS

Sob a ótica de Costa (2014), é possível perceber a importante relação entre as metodologias ativas e o processo de ensino-aprendizagem, que devem estar voltados respectivamente para a explicitação de empoderamento do processo de ensino aprendizagem, por parte dos alunos e aproximação da vivência prática já nos primeiros anos de graduação, ações que contribuem para uma formação mais interdisciplinar e consistente dos discentes.

Segundo Gomes (2018) as metodologias ativas têm como função, colocar as necessidades dos discentes no centro do processo de aprendizagem e as representações por eles delimitadas. Assim, metodologias ativas são um meio de proporcionar aos alunos experiências participativas, para que os mesmos consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, para que haja envolvimento de maneira ativa, superando a ideia de aulas expositivas e com pouca interação.

Prensky (2010) afirma que hoje a tecnologia digital tem sido parte integrante da vida das crianças desde o seu nascimento. Essa geração ele chama de “nativos digitais”, enquanto que os pais e professores são por ele denominados “imigrantes digitais”, pois nasceram em uma época bem mais analógica e ao longo de suas vidas necessitam se adaptar às inovações tecnológicas.

A gamificação é um exemplo de metodologia ativa, utilizada para gerar maior engajamento, motivar a ação, promover a aprendizagem ou resolver problemas de modo criativo. Brougère (2002, apud BUENO,

2010) realça que “o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo metodológico adotado, ou seja, por meio de jogos e brincadeiras que o professor pode desenvolver metodologias que contribuam com o desenvolvimento” (p. 09).

Para Moyles (2002) o ato de brincar permite que se percebam as crianças em suas necessidades tornando “[...] professores capazes de compreender onde as crianças ‘estão’ em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo” (p. 13). Segundo Kishimoto (2002), o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Os estudos de Chou (2014) detalham “Gamification” eficaz como uma combinação de design de jogo, dinâmicas de jogo, economia comportamental, psicologia motivacional. Segundo a Escola Brasileira de Games (2018) jogadores de videogames, possuem a capacidade de processar diversos estímulos simultaneamente e separar o que é relevante do que não é isto faz com que sejam capazes de ignorar com mais facilidade estes estímulos distratores.

Vygotsky (1979, p. 45) afirma que a criança aprende muito brincando, visto que este ato desenvolve a sua capacidade cognitiva, emocional, social e psicológica, enquanto aparentemente ela o realiza para se distrair e gastar a sua energia.

5. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A todo tempo novas habilidades devem ser desenvolvidas, reflexo de uma sociedade que se modifica. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013) às habilidades sociais são classes de comportamentos pertencentes ao repertório do indivíduo, que contribuem para a competência social, e consequentemente para uma adequada interação deste com a sociedade.

O comportamento das crianças é diverso, tornando difícil a compreensão de pais e professores. As crianças são testadas a todo tempo, situações complexas giram em seu cérebro em segundos, cobranças de serem o que eles ainda não aprenderam, ou rompimento do tempo de maturação.

A exposição da criança ao ambiente escolar desde a Educação Infantil tende a colaborar para o desenvolvimento de algumas classes de habilidades sociais, bem como para o desempenho acadêmico, uma vez que submete a criança a situações de enfrentamento (PEREIRA; MARTURANO; GARDINAL-PIZATO; FONTAINE, 2011).

É importante o desenvolvimento elaborado de habilidades sociais, para enfrentar os desafios, pois a carência de habilidades sociais, podem gerar problemas psicológicos. Desenvolver estas habilidades nas crianças é essencial, para promover qualidade de vida e prevenção de problemas na infância e adolescência. Os desenvolvimentos das habilidades socioemocionais podem estar relacionados em práticas pedagógicas do cotidiano, através de atividades lúdicas e interativas.

A empatia é uma habilidade social que busca compreender emoções e sentimentos de outro indivíduo ao se esforçar para experimentar a situação de forma objetiva e racional. Para Del Prette e Del Prette (2001, p. 86) a habilidade empática pode ser definida, mais especificamente, como a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento.

Os autores Duan e Hill (1996) definem a empatia como a constituição de um traço de personalidade ou habilidade geral para conhecer os estados mentais de outras pessoas e para sentir as emoções dos outros. Ainda salientam que alguns indivíduos podem ser mais empáticos do que outros, seja por sua natureza ou pelo seu desenvolvimento social.

6. PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é o momento em que o desenvolvimento cognitivo, intelectual e psicomotor é aprimorado, período no qual o processo de alfabetização é iniciado. A alfabetização não começa quando a criança entra na escola, contudo, é iniciado quando a mesma comprehende a fala daqueles que vivem com ela, reconhece letras e palavras no seu cotidiano, quando pega no lápis para desenhar pequenos traços na tentativa de escrever palavras.

O processo de alfabetização no contexto escolar começa de forma explícita e sistematizada, visto que, o sistema alfabético é apresentado, além de relacionar práticas de leitura e escrita com o cotidiano da criança, preparando as mesmas para o processo de decodificação e codificação da língua brasileira. Através das práticas pedagógicas na educação infantil, a criança vai conhecendo os significados da língua e a consciência fonológica é a habilidade de manipular os sons da nossa língua, preparando os mesmos para o processo de alfabetização.

De acordo com Piccoli e Camini (2012, p. 103), a consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que a consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. E ainda, as habilidades podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica.

Segundo Brito (2003, p.35) O envolvimento da criança com o Universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles. A capacidade de refletir sobre os sons da fala e identificar seus correspondentes gráficos são extremamente necessários no período inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita e precisa ser contemplada em diferentes atividades.

Os procedimentos fundamentais para alfabetização passam pelas facetas da consciência fonêmica, fluência em leitura, vocabulário e compreensão. Através de procedimentos de alfabetização, busca-se a inserção do contexto social e regional nas práticas pedagógicas, tendo em vista o letramento e a aprendizagem significativa.

“A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de

atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004).

A teoria da aprendizagem significativa é um mecanismo para pensar em práticas pedagógicas diversificadas, valorizando o conhecimento prévio da criança. Ausubel define a aprendizagem significativa da seguinte forma.

“O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2002, p.3)

Deste modo, podemos inferir que a aquisição do conhecimento perpassa pelo desenvolvimento cognitivo e cultural, visto que, o indivíduo busca nos seus esquemas cognitivos significados para relacionar a aprendizagem intelectual com suas vivências culturais.

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

O projeto pedagógico elaborado durante as atividades do Pibid, envolve a contação de história nos tempos remotos através das metodologias ativas aqui relatadas e está sendo desenvolvido pelas autoras. Portanto como objetivo principal deste artigo, é compartilhar as práticas organizadas durante o ensino remoto, que busca evidenciar o desenvolvimento da consciência fonológica e habilidades socioemocionais através da contação de história, usando como maior ferramenta as metodologias ativas, as quais são alicerce para uma aprendizagem significativa, usufruindo do letramento evidente no conhecimento sociocultural da criança.

As atividades são adaptadas para o ensino remoto emergencial, todo o material elaborado pode ser encaminhado via Whatsapp, e-mail e plataformas digitais. Para iniciar as projeto, a primeira atividade será

a apresentação de um vídeo, com o intuito de sensibilização sobre o tema empatia, referente aos personagens principais da história “Tirrim e Cocoricó”, de modo a provocar a reflexão, debate, bem como uma breve explanação sobre o termo empatia.

No mesmo vídeo, após o momento de entrosamento, a contação de história é exibida. Para um melhor diálogo e explicação da dinâmica é encaminhado uma gravação de outro vídeo, ressaltando os próximos passos que os alunos darão, consistindo numa maior motivação para realizar as atividades pedidas e eventualmente o retorno das mesmas. Cabe lembrar que os vídeos são de curta duração e editados de forma a se tornar atrativo para o público alvo.

Para a fase de construção de conhecimento do aluno da educação infantil, o jogo educativo “As aventuras de Tirrim e Cocoricó” criado e desenvolvido pelas autoras do projeto, no programa *PowerPoint*, será encaminhado via Whatsapp. O game consiste em um jogo de trilha em que a criança deve vencer e avançar a cada nível para chegar ao final, sendo dinâmico e envolve os 2 personagens da história: o galo e o despertador. Os personagens, no game, vivem uma aventura, que ao final os leva a manhã de sol e podem despertar juntos, mas isso só é possível com a ajuda da criança.

Ao utilizar jogos no processo ensino aprendizagem, conseguisse a dinamização do conhecimento, pois os desafios despertam reações e com isso os alunos tendem a atingir os objetivos propostos. Booler e Kapp (2018, p.14) evidenciam que jogo é uma atividade que possui: um objetivo; um desafio; regras que definem como o objetivo deverá ser alcançado; interatividade, seja com outros jogadores ou com o próprio ambiente do jogo (ou com ambos); e mecanismos de feedback, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. O jogo elaborado e disponibilizado para as crianças possui 8 fases, que ofertaram questões interpretativas do livro, questões empáticas e questões fonológicas.

Consecutivamente, atividade será dedicada a habilidade socioemocional, quando for recitado o poema “As pessoas”, através de vídeo. A comunicação referente à empatia com o auxílio dos vídeos é de suma importância, em razão do distanciamento social e é uma ótima forma de se fazer presente no processo de ensino aprendizagem do aluno, e

também aplicar o tema empatia as crianças é primordial devido que é nessa fase que os valores estão se formando.

Para Ramos (1991), a personalidade que está se formando ser exposta a desafios que precisam ser vencidos com saldo positivo, é fundamental para que a ela se forme efetivamente, trazendo uma produtividade útil para o próprio indivíduo e para a sociedade na qual está inserido. Essa primeira etapa tem como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a demonstração de empatia pelos outros, a percepção de que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de agir e pensar (BNCC, 2017). Os alunos podem desenhar a si próprios e enviar posteriormente, para montagem de um mural interativo com os desenhos.

Na próxima etapa, é compartilhado com os alunos, um link que os encaminhará ao site Kahoot (<https://kahoot.com/>). Sustentado pelo conceito de Dellos (2015) e Costa et al (2009) o kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos de diferentes modalidades, incluído um quiz game disponível no site, no qual podem ser adicionadas perguntas pelo professor e, essas são convertidas em um jogo com pontuação, interação e ranqueamento. O objetivo do projeto com o kahoot é fomentar a ludicidade tecnológica e analisar através do resultado do quiz a satisfação dos alunos, referente às práticas utilizadas.

Dispondo do conhecimento a realidade vivenciada da acessibilidade à internet pelos alunos da escola Visconde de Carandaí e pensando em abranger todos os alunos que não tem acesso até ao aplicativo *Whatsapp*, todo o material será disponibilizado de forma impressa: o livro, o poema, e o caderno de atividade desenvolvido pelas Pibidianas,

Ponderando sobre o aprendizado dos alunos e na busca de saber o andamento do projeto, ao final será solicitado aos alunos um desenho, que envolva dois personagens e que expresse uma ação de empatia e colaboração, além do envio de áudios explicando o desenho, pois a partir da fala, poderemos analisar se conseguiram compreender o conceito empatia.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo apresentado, considera-se que o cenário educacional se modificou diante da pandemia do covid-19, dando ênfase ao

ensino remoto emergencial. As práticas pedagógicas foram reinventadas e adaptadas, com o amparo das novas tecnologias foi possível criar uma ponte entre aluno, professor e ensino.

Compreender que a contação de história é uma prática pedagógica significativa, que o docente pode utilizar para levantar questões temáticas, em inúmeros contextos, auxiliando assim o desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos, é de suma importância. Atrelando-se essa estratégia a condição do ensino remoto, é perceptível a notoriedade do uso de vídeos, criando uma relação professor-aluno ainda que virtualmente, bem como a utilização de jogo digital compreendendo aspectos interpretativos, socioemocionais e de consciência fonológica, construindo o conhecimento do aluno de modo divertido e com metas a serem alcançadas.

Observa-se antes e ao longo do trabalho o quanto a demanda e a necessidade de metodologias ativas e brincadeiras, inseridas no processo de aprendizagem a distância, se tornam maiores e essenciais na atualidade do período pandêmico e que continuará sendo no período pós-pandêmico. Uma vez que a distância física reduz a visão do concreto, metodologias adaptadas a essa nova rotina, acompanhada de atividades lúdicas, tornam o aprendizado fluente, atrativo e dinâmico, contribuindo para que as barreiras da distância sejam rompidas e que diversas habilidades continuem sendo desenvolvidas nesse processo.

Sendo assim, este estudo permite concluir que é possível uma eficiência no processo de ensino aprendizagem, mesmo no ensino remoto, utilizando-se de metodologias ativas e explorando os recursos tecnológicos que melhoraram o engajamento dos alunos e promovam aprendizagens mais significativas para a atual realidade. Contudo, considerando as dificuldades e desafios recorrentes do aceleramento de diversos processos na qual forçou a sociedade a se inserir de vez na era digital, à importância do presente estudo consiste em possibilitar a exploração e explanação de prática pedagógica diferenciada, abrindo caminhos para futuros projetos e permitindo mostrar a utilização e aplicação tecnologias, que antes do momento pandêmico, não eram aplicadas no contexto educacional.

Referências:

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2002.

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. Trad. De Octávio Mendes Cajado. 6. Ed. São Paulo, Ática, 1995.

BRITO, T. A. Música na Educação Infantil. [fotos Michele Mifano]. – São Paulo: Peirópolis, 2003.

BOLLER, S.; KAPP, K. Jogar Para Aprender: Tudo o que Você Precisa Saber Sobre o Design de Jogos de Aprendizagem Eficazes. p. 14. DVS Editora, 2018.

BUENO, E. Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. 2010. Monografia do Curso Superior de Pedagogia. Universidade Federal de Londrina. Disponível em: 01 abril 2020.

BUSATTO, C. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHOU, Y. K. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. Editora Leanpub. 2014-2015.

COSTA, C. H. C.; Dantas Filho, F. F. e Moita, F. M. G. S. C. MarvinSketch e kahoot como ferramentas no ensino de isomeria. HOLOS, ano 33, v.1. p. 31-43. 2017.

COSTA, J. R. B.; ROMANO, V. F.; COSTA, R. R.; GOMES, A. P.; ALVES, L. A.; SIQUEIRABATISTA, R. A transformação curricular e a escolha da especialidade médica. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 38(1), 47-58, 2014.

COSTA, P. E.; RIBEIRO, J. S. M. A importância de contar história na educação infantil. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, Cadernos Ensino EAD, 4771-16473-1-RV.

Dellos, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(4), 49-52. 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes,

2001.

DUAN, C.; HILL, C. E. The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*. v. 43, n. 3, p. 261-274, July 1996.

FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

GOMES, R.; PADILHA, R. de Q.; LIMA, V. V.; SILVA, C. M. F. P. da. Avaliação de percepções sobre gestão da clínica em cursos orientados por competência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, 17-28, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação. São Paulo, SP – 6^a ed., (org.): Cortez, 2002.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, A. S.; GALDINO, A. L. Games como agentes motivadores na educação. In: Escola Brasileira de Games. 18 set. 2018. Disponível em: <<http://escolabrasileiradegames.com.br/blog/games-como-agentes-motivadores-na-educacao-parte-2>> Acesso em: 01 abril 2020.

PEREIRA, M. T.; MARTURANO, E. M.; GARDINAL-PIZATO, E. C.; FONTAINE, A. M. G. Possíveis contribuições da educação infantil no desempenho e competência social de escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 101-109. 2011.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização. São Paulo, 2012.

PRENSKY, M. Não me atrapalhe mãe - eu estou aprendendo!: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte, 2010.

RAMOS, J. J. Personalidade. São Paulo: Sarvier, 1991.

REGATIERI, L. P. P. Didatismo na contação de histórias. Em Extenção, v.7,n.2, p. 30-40, 2008.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização; as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em freire. REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72, out.-dez.

YGOTSKY, L. S. Do Acto ao Pensamento. Lisboa: Morais, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

MEDIAÇÃO, COMPETÊNCIAS E O LUGAR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Cintia Regina Bonalume¹

*“A verdadeira medida de um homem
não se vê na forma como se comporta
em momentos de conforto e conveniência,
mas em como se mantém em tempos
de controvérsia e desafio”.*
Martin Luther King

1 Um breve histórico...

Educação a Distância é um tema cada vez mais recorrente no contexto atual, fortemente marcado por inovações tecnológicas e constantes mudanças na sociedade como um todo. Rever conceitos, paradigmas e nos reinventar já faz parte de nossa rotina, ações às quais somos desafiados constantemente.

Originada em Boston (EUA) em 1728, a história da Educação a Distância teve seu início com um curso de Taquigrafia por correspondência. No Brasil, despontou em 1904, com a oferta de um curso de Datilografia, também por correspondência, em um anúncio no Jornal do Brasil.

De lá para cá, acompanhou a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que ampliaram significativamente o acesso à educação. Desde os cursos por correspondência, expandindo

¹ Pedagoga, Psicopedagoga Clínica, Institucional e Empresarial, Especialista em Docência na EaD. Experiência em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Psicopedagogia Clínica. Atualmente, atuando como Teacher Recruitment and Training na Byju's FutureSchool do Brasil. E-mail: cintiabonalume@gmail.com.

para o rádio e televisão, ampliando com a web, facilitada pelos recursos do computador e, por fim, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), de fato não é algo novo, mas uma modalidade que se renova com o advento de novas ferramentas tecnológicas e possibilidades, ampliando as fronteiras e tornando cada vez mais possível o acesso a um número cada vez maior de pessoas.

Superando paradigmas da relação ensino-aprendizagem como a necessidade da presencialidade física e da figura do professor, a educação à distância demonstrou a possibilidade de um fazer educativo sob outra perspectiva. Muito além de facilitar o acesso à educação no que se refere aos aspectos geográfico e financeiro (especialmente na educação de adultos onde é mais comum), a EaD possibilita o desenvolvimento de inúmeras competências, de novas formas de se relacionar com o outro e com o conhecimento, constituindo um perfil profissional com características bem específicas.

No atual contexto de isolamento social e necessidade de adaptação e reinvenção, buscando acompanhar a volatilidade da sociedade da informação e estar, ao menos um pouco, mais preparado para esse futuro (já presente!) a EaD torna-se uma alternativa muito utilizada e valorizada, sobre a qual vale a pena discorrer.

2 O lugar da aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem não se restringe a intervenções pedagógicas exclusivamente realizadas no espaço escolar. A educação compreendida como prática social se estende para todo e qualquer espaço aonde o processo educativo intencional venha a ocorrer, favorecido pelas tecnologias enquanto facilitadoras e enriquecedoras do processo, em qualquer tempo. Aprendemos em qualquer tempo e em qualquer lugar, dado que o desejo de conhecer não se esgota. Nas belíssimas palavras de Schlochauer (2021):

Há mais de 300 mil anos, o *Homo Erectus* descobriu que, ao friccionar uma pedra contra outra, as faíscas produzidas gerariam fogo. O homem aprendeu, então, a dominar esse novo tipo de energia, e passou a cozinhar. Aprendemos a domesticar animais, logo, melhoramos nossa dieta, ingerindo mais

proteína. Aprendemos a contar histórias nas aldeias, dessa forma, nos tornamos educadores. Assim surgiu a metodologia, a tecnologia e a vontade do ser humano de aprender e não parar jamais. Somos indivíduos insaciáveis por conhecimento e tudo indica que essa jornada não se esgotará.

Nada mais lógico do que pensarmos a aprendizagem como um processo contínuo que transcende o tempo e o espaço escolar, nos atravessando e construindo por toda a vida. Alguns questionamentos contribuem para a reflexão nesse sentido: aprendemos somente na escola? No tempo e espaço da escola, na infância e adolescência? Sim... Não... Talvez...

A pandemia do Covid-19 veio nos ensinar que precisamos estar preparados para as constantes e recorrentes mudanças: flexibilidade, capacidade de adaptação, abertura ao novo, autoconhecimento, empatia, cooperação, ousadia, e tantas outras, com destaque a que pode ser considerada uma das fundamentais, a capacidade de estar sempre aprendendo, a chamada aprendizagem ao longo da vida, também conhecida como LLL – *Lifelong Learning*.

Assim, vemos a educação sob a perspectiva de proporcionar ao ser humano uma formação integral, para a vida, não limitada ao trabalho, uma formação que o estimule a ter um propósito de vida, um planejamento profissional, social, familiar, pessoal, onde seu protagonismo é a chave para o sucesso em uma nova estrutura a se firmar na sociedade como tão acertadamente nos elucida Sacristán (2015, p.18):

A existência de novas tecnologias que colocam a nosso alcance um mundo quase infinito de informação vem romper, em relação ao futuro, os parâmetros que estiveram configurando a educação escolarizada:

- Os espaços escolares como lugares específicos, especializados até agora na transmissão do conhecimento, perdem vigência (...).
- O tempo escolar como único tempo de formação vai sendo substituído pela ideia de que todo o tempo, e ao longo de toda a vida, é hora de aprender (*Lifelong Learning*).
- Os professores não são os mediadores dominantes do saber que eram (...).
- Dessas novas circunstâncias surge a necessidade de escolher opções sobre uma nova e indispensável formação docente.

- Uma disponibilidade imensa de informação nos leva a refletir acerca do papel dos textos atuais que estão construídos sobre um sentido controlado e restrito do conhecimento.
- Será preciso revisar o conteúdo do direito à educação, que no futuro será também direito ao acesso à informação.

Segundo estudo da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico², no atual cenário de mudança alguns pontos podem exercer influência sobre a Educação: “o início de um novo estágio na globalização; questões de ordem pública, como a emergência das discussões envolvendo democracia e cidadania; segurança; longevidade e as mudanças culturais” (Redação Ensino Superior, 2019), evidenciando uma importante necessidade. O mundo precisa de pessoas que saibam trabalhar em equipe, com espírito empreendedor e que tenham a capacidade de resolver problemas, além de lidar com as diferenças, de forma harmônica e respeitosa, não pactuando com discriminações de qualquer ordem.

Seguindo essa tendência, o profissional do futuro, segundo diversos especialistas que estudam o assunto, precisa ter um perfil que se poderia definir como um “constante aprendente”, ou seja, alguém preparado para aprender a aprender sempre. Nas sábias palavras de Alvin Toffler: “O analfabeto do século XXI não é aquele que não sabe ler e escrever, mas sim, aquele que não possui a capacidade de aprender, desaprender e reaprender”. Rompe-se aqui um paradigma da aprendizagem baseado na escolarização que limita à aprendizagem ao espaço escolar.

Vivemos um tempo de mudanças de paradigmas. A educação que tinha como foco a memorização e reprodução de conhecimentos, em uma sociedade de produção em massa, hoje busca proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, através da interação, promovendo o protagonismo dos estudantes que refletem sobre problemas e desafios cotidianos, buscando soluções práticas e autorais.

Jacques Delors (1996), político francês, autor e organizador do relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, elucida os Quatro Pilares da Educação, as quatro aprendizagens a serem construídas neste século: aprender a conhecer,

² Organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Essas aprendizagens interligadas compõem um todo que possibilita aos educandos o desenvolvimento de suas competências, envolvendo o raciocínio lógico, a compreensão, a dedução, a memória (aprender a conhecer); a formação e a capacidade de utilizar seus conhecimentos teóricos, interpretando, analisando, (re)fazendo (aprender a fazer); valores e atitudes, no maior dos desafios que é a convivência (aprender a conviver); desenvolvimento integral do indivíduo: autonomia, proatividade, relações interpessoais, espírito de iniciativa, entre outros (aprender a ser).

Todas essas aprendizagens, intrinsecamente interligadas e conectadas entre si, são pressupostos fundamentais para o processo educativo em meios formais e não formais de ensino, conforme elucida Libâneo (2010) ao afirmar que as ações pedagógicas, atualmente, estão não somente na escola, mas em espaços e meios diversificados: mídia, trabalho e casa.

Sendo assim, está colocado o grande desafio da educação: desenvolver o ser humano integralmente, com competências e habilidades que, atreladas ao conhecimento construído, lhe possibilitem realizar seu projeto de vida com autonomia, proatividade, criticidade, de forma assertiva e competente. Perrenoud e colaboradores (2001, 2002 apud BEHAR, 2013), contribuem nesse sentido afirmando que o desenvolvimento das competências está atrelado não só aos saberes do indivíduo, mas à sua capacidade de mobilizá-los e utilizá-los em situações práticas.

3 Tutor: o personagem da mediação

Para muitos estudantes a distância física acaba se tornando um desafio que possibilita um crescimento muito significativo em termos de postura profissional, de relacionamento interpessoal e mesmo de experiência de vida. Por isso a necessidade de assumir a EaD com responsabilidade, comprometimento e disciplina, para que se possa usufruir ao máximo desse processo de desenvolvimento.

Uma formação a distância não implica, necessariamente, ao estudante estar sozinho, muito pelo contrário, tem além do acompanhamento do professor, o tutor da EaD que caminha lado a lado com o estudante, sendo seu suporte constante. Enquanto mediador pedagógico tem a missão de incentivar e motivar o aluno de forma acolhedora, exercitando

a empatia e auxiliando na superação das dificuldades, através dos feedbacks, discussões e intervenções, buscando construir coletivamente as condições necessárias para a aprendizagem.

O mediador é a fonte de diálogo que demonstra ao mediado suas realizações, tudo o que produziu para obter os resultados alcançados;

O sentimento de competência é descoberto e reforçado quando o aluno consegue acessar as informações, compartilhar os conhecimentos etc, de forma satisfatória (GONÇALVES & RICHARTZ, 2018).

Portanto, também o modelo tradicional de mediação pedagógica precisa ser superado, ampliando horizontes para novas formas de compreensão e atuação na formação do profissional que o futuro exige. Trilhar caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do conhecimento, conforme sugerem MORAN, BASETTO e BEHRENS (2015), construindo o conhecimento de modo colaborativo, aprendendo a aprender.

Gonçalves & Richartz (2018), fazendo referência a Feuerstein³, afirmam nesse mesmo sentido:

Para ele, mediar é ficar “entre”. Mediar lembra ficar no “meio”. Porém, ao mesmo tempo, aquilo que está entre, que se coloca no meio, mantém certa distância do seu redor. Sendo assim, o conceito de mediação possui ao mesmo tempo o significado de se colocar no meio e de se manter distante. A ideia da distância é necessária porque o mediador não é um mímico, não é uma cópia, não é um dublê, mas um “outro” que se insere em uma relação dada (p. 205).

Feuerstein parte do princípio de que os processos de ensino-aprendizagem se dão através da relação humana, sempre baseada na mediação interpessoal que possibilita essa construção. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento humano decorre de experiências de aprendizagem mediada (EAM), sejam elas naturais e espontâneas ou intencionalmente produzidas por um mediador capacitado, nesse caso, o tutor. Desde o

³ Reuven Feuerstein (1921-2014) foi um psicólogo romeno, criador da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que estudou com profundidade a teoria sociointeracionista de Vygotsky. Informação retirada de Gonçalves & Richartz (2018).

nascimento as experiências mediadas fazem parte do processo de desenvolvimento, enquanto “ações interpostas entre o sujeito e os objetos que estimulam sua curiosidade e seu pensamento” (Gonçalves & Richartz, 2018, p. 205).

O novo paradigma de sociedade anseia por um profissional crítico, criativo, inovador, dinâmico, que saiba trabalhar em equipe, que compartilhe a informação e conheça seu potencial cognitivo, desenvolvendo, assim, habilidades afetivas e sociais. Não basta ter informação, é necessário e urgente que se saiba interpretá-la, utilizá-la adequadamente e compartilhá-la de maneira efetiva.

Os recursos tecnológicos são importantes ferramentas nesse processo, permitindo a comunicação e proporcionando ao estudante a construção de sua autogestão no percurso de aprendizagem, como sujeito ativo e responsável. Havendo objetivos claros, bem definidos e recursos adequados, o tempo e o espaço podem ser ressignificados em benefício da interação e da comunicação, estabelecendo uma comunicação dialógica e eficiente. Na era da informação e comunicação o grande desafio colocado é transformar a gama de informações, links, hiperlinks e aplicativos disponíveis na atualidade, em conhecimento prático com comunicação assertiva.

4 Mais do que facilidade, competência!

Na Educação a Distância duas importantes ciências agregam valor, cada uma trazendo sua contribuição: Heutagogia (*heuta* = auto + *agogus* = guiar) e Andragogia. A primeira apresenta o sujeito como principal responsável por sua aprendizagem, cuja base está alinhada ao apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); a segunda orienta o processo de aprendizagem na educação de adultos. Logo, temos um processo focado no protagonismo do aluno que conta com o apoio das tecnologias, dirigido e orientado para a autonomia na aprendizagem.

Assim, superamos o paradigma da transmissão do conhecimento, onde o educador “transmite seus saberes” aos educandos, constituindo um novo processo de compartilhamento e construção de novos saberes onde a interação (inter - ação = ação entre) educador e educando é fundamental. Educar é construir junto, criar com o outro. Nas palavras

de Madruga (2018), “uma das virtudes de um grande educador é despertar no aluno a semente que ele já possui, ajudando-o a frutificá-la com o passar do tempo. O nome dessa semente é Competência”.

Normalmente definida como a combinação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes - CHA, a competência vem sendo amplamente estudada, inclusive na Educação Corporativa já recebeu o acréscimo da letra R, representativa de Resultados – CHAR. Madruga (2018) elucida que “a aquisição de competências por qualquer pessoa é algo nobre, contudo terá mais valor se acrescentarmos a palavra RESULTADOS no tradicional CHA, transformando-o no CHAR moderno”, ou seja, é preciso que os conhecimentos, habilidades e atitudes venham acompanhados de resultados efetivos para que se considere, de fato, como uma competência.

Segundo Behar (2013), *habilidade* consiste na aplicação, em situações conhecidas e rotineiras, de esquemas já construídos pelo sujeito”; ao passo que a *atitude* faz referência às ações, comportamentos e posturas que constituem a aplicação das habilidades e conhecimentos. Competência vai além, pois envolve a capacidade de reflexão e articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes, que requer serem acionados para responder a uma situação nova, mobilizada pela criatividade e afetividade.

De acordo com Perrenoud e colaboradores (2001, 2002 apud BEHAR, 2013), o desenvolvimento das competências está atrelado não só aos saberes do indivíduo, mas à sua capacidade de mobilizá-los e utilizá-los em situações práticas, capacidades amplamente desenvolvidas pelos estudantes na educação à distância. Instrumentos essenciais à boa formação do estudante e constituintes de um diferencial importante no mercado de trabalho, na medida em que vêm a atender as demandas que se fazem cada vez mais presentes: autonomia, reflexão, organização, comunicação, motivação, administração do tempo, trabalho em equipe, autogestão, flexibilidade, fluência digital, presencialidade virtual e autoavaliação.

A partir do desenvolvimento dessas competências temos uma base sólida para construir as possibilidades de sucesso, tanto profissional quanto pessoal, na medida em que vêm a agregar valor, transformando

a postura do educando e sua forma de vislumbrar o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que possibilita, o desenvolvimento de disciplina, foco e rotina de estudos. O estudante da EaD precisa se autogerir, se organizar perante as diversas atividades que tem a desempenhar, estando atento aos prazos, datas de webaula e plantão, para tirar as dúvidas.

5 Finalizando, sem encerrar...

Em sincronia com a formação profissional, se efetiva a constituição de uma identidade profissional focada na responsabilidade e dedicação. Obviamente não se exclui essa abordagem de crescimento e evolução em formações presenciais, porém para muitos educandos estudar à distância acaba se tornando um desafio que possibilita um crescimento nunca antes experimentado em termos de postura profissional, relacionamento interpessoal e mesmo de experiência de vida.

Por tudo isso, mais do que uma facilidade, EaD é competência. Competência de se apropriar de sua responsabilidade e, com comprometimento e disciplina, buscar em si mesmo a proatividade necessária para crescer. Nesse contexto, o estudante não está sozinho. Retomando Feuerstein e sua Experiência de Aprendizagem Mediada, mediar é “ficar entre”, “estar no meio”, em outras palavras, é necessário haver alguém entre o educando e o conhecimento “fazendo a ponte”, construindo significação, amparando: o tutor.

Enquanto mediador pedagógico, o tutor tem a missão de construir coletivamente as condições necessárias para a aprendizagem, criando as contingências para o alcance dos objetivos e fomentando o estudo independente. Cabe-lhe incentivar e motivar o aluno de forma harmoniosa e acolhedora, exercitando a empatia e auxiliando na superação das dificuldades, através dos feedbacks, discussões e intervenções, compreendendo que aprender é também desaprender, questionando antigas certezas e permitindo novas possibilidades.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências em Educação a Distância.

Porto Alegre: Grupo A, 2013.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GONÇALVES, Julia Eugênia & RICHARTZ, Terezinha. Aplicabilidade da teoria da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na educação a distância. *Revista Psicopedagogia*, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000200008&lng=pt&nrm=issn>. Acesso em: 16. jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para que? São Paulo: Cortez, 2010.

MADRUGA, Roberto. Treinamento e desenvolvimento com foco em Educação Corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

REDAÇÃO ENSINO SUPERIOR. Saiba as tendências que vão impactar a Educação. In: Revista Ensino Superior, n.237, mar./2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/tendencias-educacao/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Por que nos importamos com a educação no futuro? In: JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs). Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHLOCHAUER, Conrado. *Lifelong Learners*: o poder do aprendizado contínuo. Livro digital. Editora Gente, 2021.

“APROVEITA A OPORTUNIDADE DE TREINARES COM UM DEUS!”: SLOTERDIJK E O EXERCÍCIO [ÜBUNG]

Geraldo Barbosa Neto²
Bráulio Marques Rodrigues³

Introdução

O exercício [Übung] é “[...] a operação pela qual a qualificação do agente é estabilizada ou melhorada até a execução seguinte da mesma operação, seja ela declarada ou não como exercício” (SLOTERDIJK, 2017, p. 16). A proposição de uma operação sobre si mesmo (*Selbst*) que resulta em automelhora para repetir a mesma operação, conquistando, destarte, um desempenho mais satisfatório do que anteriormente, o que implica em numerosas repetições.

Mencionar um condicionamento levado a cabo mediante repetições exercitadas toca a sensibilidade do campo educacional contemporâneo. Séries de repetições parecem estar entre os principais impulsos das críticas e das resistências dos guardiões da formação pedagógica. É como se não fosse possível distinguir naturezas diferentes de exercícios e, por conseguinte, qualquer exercício mereça de antemão uma condenação. Também é como se uma força pedagógica moral só pudesse elencar os exercícios entre práticas educativas inexoravelmente malévolas.

Não obstante, de *Pädagogik und Anthropotechnik*, de René Klug

1 SLOTERDIJK, 2017, p. 43.

2 Doutor em História pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP); E-mail: gbneto independente@hotmail.com.

3 Mestre em Direito pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPa); E-mail: brauliomr@outlook.com.

(2010) a *Esperando no se sabe qué*, de Jorge Larossa (2019), os exercícios articulados com o âmbito educacional têm ganhado um fôlego renovado. Essa articulação, contudo, ainda não foi considerada até suas últimas instâncias.

Este capítulo, desse modo, pretende se somar aos esforços de revalorização dos debates em torno das articulações entre exercícios e o complexo campo educativo. Seguem aportes reflexivos acerca dos exercícios e suas implicações pedagógicas e educacionais.

1. Mobilizar o *eros*, causar o *thymós*

Peter Sloterdijk é um filósofo ousado. Não possui pudor ao se debruçar sobre *trendtopics* nos jogos de linguagem correntes e torná-los conceitos pertinentes para uma avaliação teórica. Os efeitos da globalização sobre a ciência, por exemplo, é um tema quente que lhe inspira a pensar sobre a capacidade humana de mobilização por meio dos processos de transmissão do saber.

Para o filósofo alemão, nativo da pequena cidade de Karlsruhe, a capacidade humana de mobilização do conhecimento está diretamente relacionada com a mobilidade deste saber, e portanto, com uma filosofia das mídias⁴. Uma mídia pode ser identificada tanto em um veículo de transporte quanto de comunicação. Seja de que modo for, a mídia dá perspectiva para uma imagem de mundo.

Com a modernidade, a imagem perde a sua universalidade, ou como dito por Benjamin (2018), a sua aura. A imagem ganha uma variedade de reproduções e estas tornam-se repletas de ruído. Provisórias e efêmeras, as imagens do mundo tornam-se transversais, dotadas de uma ubiquidade, que se comunicam umas com as outras, mas ao mesmo tempo se contradizem. O mundo se fragmenta com a diversidade de mídias e meios de comunicação disponíveis; pode-se citar, entre as principais, a radiofusão, a telemática e a computação. Com a acessibilidade às telas,

⁴ Ex-reitor da *Escola Superior de Design de Karlsruhe*, Sloterdijk ministrou, entre outros cursos, a disciplina de Teoria das mídias [*Medientheorie*]. Sobre a temática publicou junto à Hans Belting, Horst Bredekamp, Bazon Brock e Friedrich Kittler a obra “The Digital Wunderkammer” (2011), uma coletânea com ensaios sobre o papel da tecnologia e da arte nas redes de discurso [*Aufschreibesysteme*].

a *ágora* da esfera pública é multiplicada em tantas praças e casas que possuam um dispositivo de transmissão, o mundo começa a ser *hackeado*, em virtude, sobretudo, de uma procura por diversidade cosmológica (SLOTERDIJK, 2008, pp. 34-35).

Isto é, de antemão, é importante sinalizar como Sloterdijk tem uma leitura, no que refere a questão da técnica, com ênfase sobre a sua qualidade positiva. Seja por meio do conhecimento ou dos seus instrumentos, a técnica oferece ao homem meios de acessibilidade e habitação em um lugar. É nesse sentido, que ao falar dos usos da técnica pelo homem, Sloterdijk cunha o termo antropotécnica. Resta esclarecer que o termo antropotécnica é polifônico e pode remeter tanto à intervenção humana na natureza por meio do planejamento genético quanto à uma ética de mudança no estilo de vida. A antropotécnica, em termos gerais, aponta para a indissociabilidade entre natureza e cultura no agenciamento de condições favoráveis à existência. E por assim dizer, a antropotécnica é um meio para a criação de uma forma de vida capaz de contágio social e organização da vida em comunidade.

Sloterdijk (2016), a princípio, elaborou a sua imunologia sem fazer referência ao termo antropotécnica. No entanto, parece que quando trata da necessária climatização e *design* eficiente da esfera, não está falando em nada mais, se não, em uma implementação da antropotécnica.

O que no discurso dos filósofos recentes se denominou o estar-no-mundo significa, para a existência humana, em primeiro lugar e sobretudo, estar-em-esferas. Se os homens estão aí, então existem de início em espaços que se abriram para eles porque, ao habitá-los, lhes deram forma, conteúdo, extensão e duração relativa. Mas como as esferas constituem o produto original da coexistência humana - algo que nenhuma teoria do trabalho jamais levou em conta - , esses lugares atmosférico-simbólicos dos homens dependem de sua contínua renovação; esferas são instalações climáticas em cuja construção e operação não se colocam, para os que realmente vivem em comum, a possibilidade de deixar de colaborar. A climatização simbólica do espaço comum é a produção original de cada sociedade. De fato, os homens fazem seu próprio clima, mas não o fazem se valendo de peças soltas, e sim sob condições previamente encontradas, dadas e transmitidas (Ibid.,

2016, pp. 44-45).

Para seguir com uma comparação heideggeriana, pode-se entender o estar-em-esfera como estar em um movimento de cuidado. O que é original em Sloterdijk é a articulação de comportamentos de responsabilidade e colaboração à uma arquitetura simbólica⁵. A esfera oferece condições de reunião para uma sociedade tanto nômade, onde o ‘eu não é relativo à um lugar, quanto desertificada, pois para estar em um lugar prescinde-se de um eu’ (SLOTERDIJK, 2008, p. 165, tradução nossa). Estamos em esfera porque, ao nos mobilizarmos, afetamos e somos afetados. A cultura dos *influencers* pode ser um exemplo atual para mostrar como, no tempo da massificação das telas, os padrões de comportamento social seguem orientações estéticas.

A esfera, tal como o sujeito moderno, está em constante movimento. Se Heidegger (2012) elaborou o ser-aí (*Dasein*) a partir de um movimento originário para fora de si mesmo, ou seja, uma ontologia em direção à historicidade, Sloterdijk parte da historicidade e propõe uma antropologia em direção à pós-história. Para não recair na angústia e no tédio previstos por Heidegger (2012), Sloterdijk (2008) compõe como o sujeito da modernidade tardia usa do exercício, em corpo e espírito.

Será no século XX, quando o individualismo do *design* junta-se ao individualismo romântico: é a partir deste ponto o momento preciso em que também exigimos os direitos de nossa própria imagem. O que tudo isso tem a ver com a filosofia da era moderna? Bem, poderíamos discutir com razões sólidas que este desenvolvimento orientado na direção do individualismo é apenas uma consequência secundária da abordagem filosófica da Modernidade, ou seja, a busca pela fundação de todas as representações no exercício ativo da reflexão do próprio pensador. Toda aquela multidão heterogênea que você vê atualmente no coração das cidades, com seus cortes de cabelo iroqueses, suas botas de pára-quedista e *tigerlilly* forrado com pele sintética... tudo isso seria inconcebível por razões básicas, se os filósofos já há mais de duzentos anos, não tivessem sido imbuídos, de uma maneira cada vez mais profunda, da ideia

5 Diante da agonia de estar, ao mesmo tempo, em todos os lugares e em lugar algum, o sujeito moderno tende à um temperamento que traz consigo agonia (Nietzsche) e preocupação (Heidegger). Em vista desse fenômeno, Sloterdijk compõe a sua topologia com um caráter nômade (Deleuze) e sistemático (Luhmann).

de que ser e produção são uma mesma coisa⁶ (*Ibid.*, pp. 32-33, tradução nossa)

Sloterdijk parece extrair do individualismo o caráter afirmativo das formas de vida, mais fundamental do que a razão ou a crítica, é o orgulho. É o orgulho pessoal que movimenta os temperamentos, os sentimentos, as perspectivas e as justificativas no interior da vontade. Nesse sentido, Sloterdijk (1989, p. 85) interpela Heidegger: “[...] como pode a finitude do ser-aí suportar ser lançado em uma universalidade irreprimível?”⁷. Como bom nietzscheano, Sloterdijk parece possuir ressalvas sobre o universalismo da razão, e assim, parece preferir compreendê-la como uma localização cósmica que se dá nos limites de uma ontologia regional. Ao lançar as esferas, Sloterdijk (2016) tematiza, em paralelo, como a plasticidade das relações, consigo e com o outro, são dependentes de um clima comum. Tal clima, pode-se dizer, é mutuamente produzido neste lugar de instalação dos afetos onde as esferas possuem ressonância.

Todavia, para compreender as novas formas de vida do Antropoceno, é preciso introjetar nessa esfera em movimento o conceito de exercício [*Übung*]. Nestes termos, pode-se entender que todo exercício depende de uma esfera de proteção cujo exercício gera renovação e reforma do *habitus*⁸. A mobilidade infinita diz respeito também à aceleração

6 No original: Será en el siglo XX cuando el individualismo de diseño se sume al individualismo novedoso: es a partir de este preciso momento cuando exigimos también los derechos sobre nuestra propia imagen. ¿Qué tiene todo esto que ver con la filosofía de la era moderna? Bueno, podríamos sostener con razones sólidas que este desarrollo orientado en dirección al individualismo no es sino una consecuencia secundaria del planteamiento filosófico de la Modernidad, a saber, la búsqueda del fundamento de todas las representaciones en el ejercicio activo de reflexión del propio pensador. Todo ese gentío abigarrado que ves actualmente en el corazón de las ciudades, con sus cortes de pelo al estilo iroqués, sus botas de paracaidista y *tigerlilly* forrado de piel sintética... todo esto sería inconcebible por razones básicas si los filósofos, ya hace más de doscientos años, no se hubieran imbuido de un modo cada vez más hondo de la idea de que el ser y la producción son una misma cosa.

7 No original: [...] how can finite being (*Dasein*) endure being thrown into an irrepressible universality?

8 Segundo Bruseske (2011, p. 167), Sloterdijk elenca Pierre Bourdieu entre seus autores de referência. Não obstante, volta-se ao conceito de *habitus* para criticar o sentido que o autor francês atribui. A saber, “[...] critica em Bourdieu uma mentalidade de querer ficar na ‘planície’ da vida e do pensamento. Vê na obra dele uma sociologia do ‘acampamento básico’ que negaria qualquer tensão vertical”

nas atualizações de sentido do ser-no-mundo, agora, conectado em rede [*network*]. Se é possível falar em uma mobilidade infinita da subjetividade contemporânea isto se dá porque o terreno da liberdade agrupa um horizonte de determinações que até então era impossível ao ser-aí (*Dasein*) condenado à uma existência autêntica nos confins de sua terra natal (*Heimat*).

A famosa apatridade (*Heimatlösigkeit*), que Heidegger viu como o traço essencial da época da armação (*Ge-stell Zeitalter*), significa para Sloterdijk não só a “desnaturalização do ser humano do envoltório natural do ar e sua mudança a espaços climatizados”, mas também e, principalmente, a apatridade “simboliza o êxodo de todos os possíveis nichos de proteção na latência” (id., ibid., p. 116). O ser-aí do nosso tempo já é o migrante do ser-no-mundo para o ser-no-mundo reconstruído, conforme o paradigma da astronáutica tripulada e sua instalação de ilhas ambientais no invivível. Após a exploração da latência, como encontrar um lugar ainda escuro e imune às explicações; um lugar-quadrindade (*Geviert*), onde entes como vírus e partículas não tivessem cidadania? Para Sloterdijk, um lugar assim, próximo do “frio vento do exterior” (id., ibid., p. 117) teria de ser ele mesmo, paradoxalmente, produzido pela engenharia política e concedido não pelo ser, mas pela “produção técnica e assessoramento jurídico” (id., ibid., p. 118). Vale dizer que o pastor do ser, guardião dolorido do exílio, teria de estar imunizado juridicamente e gozar de alguma bolsa existência (PESSANHA, 2017, pp. 74-75).

Veja-se aí, que, ao tratar da mobilização, Sloterdijk não está, necessariamente, tratando de um agenciamento político, como, por exemplo, a migração. Para Sloterdijk (2008, p. 43), a mobilização, e por sua vez a agência, é antes uma qualidade inerente ao esporte (Nietzsche) e aos jogos de linguagem (Wittgenstein). O agenciamento aqui pressupõe a condição *sui generis* das formas de vida no Antropoceno, a mobilização individualizada (SLOTERDIJK, 2015, p. 4).

Um paralelo interessante é a emergência dos *gender studies*. Tal zelo com o próprio corpo e remete, em última instância, à concepção do exercício como obra de arte, a vida tornada obra de arte (Foucault).

(Ibidem). Por tensão vertical, Sloterdijk entende as formas individualizadas de projetos existenciais de si mesmo (*Selbst*). O *habitus*, por sua vez, incorre no erro de representar somente o típico e o médio ou “a classe dentro de nós”.

Ao tratar das tensões verticais e falar de um apelo para o melhoramento de si na metáfora do torso de Apolo, Sloterdijk (2017) parece indicar na ascese apolínea outro sinal da morte de Deus: tal elevação do homem não tem nenhum *Reino* como limite ou salvação como preço. Por sua vez, o custo desta ascese consta no próprio treinamento do exercício ativo e reflexivo do homem - na determinação do *self* - ocupação do lugar onde até então a metafísica residia. Por esse ponto de vista, a imunologia é o paradigma que se dispõe a trabalhar não apenas com os espaços físicos da Terra, mas, também, os espaços simbólicos que permeiam o humanismo. Espaço cujas dimensões condicionam as capacidades humanas a serem treinadas.

Veja-se como é significativo, para Sloterdijk (2000), o parque humano [*Menschenpark*]. Neste espaço, pode-se perceber uma estufa voltada ao desdobramento de potencialidades fisiológicas, psíquicas e espirituais. Um parque pode ser entendido como uma quadra onde treina o atleta, ou, como uma reserva natural e suas trilhas destinada ao turista mais corajoso, pode conter também um safari com animais domesticados, ou ainda, um jardim com tantas flores para a contemplação do poeta. Seja de que modo for a sua geografia, o parque é o campo do exercício e possibilita práticas gnósticas e intersecionais.

Quem teria fôlego suficiente para imaginar uma época do mundo em que Nietzsche será tão histórico como Platão era para Nietzsche? Basta que tenhamos a noção de que as próximas grandes etapas do gênero humano serão períodos de decisão política quanto à espécie. Nelas se revelará se a humanidade ou suas elites culturais conseguirão pelo menos encaminhar procedimentos efetivos de autodomesticação. Na própria cultura contemporânea trava-se uma luta titânica entre os impulsos domesticadores e os bestializadores, e seus respectivos meios de comunicação. Seria surpreendente a obtenção de sucessos mais significativos no campo da domesticação, diante de um processo de civilização em que uma onda desinibidora sem precedentes avança de forma aparentemente irrefreável (SLOTERDIJK, 2000, p. 46).

Aqui ao se referir à violência que tomava conta das escolas norte-americanas e em outras partes do Ocidente, Sloterdijk (*Ibidem.*) alertava sobre como a escola poderia perder espaço para ‘a televisão, os filmes

de violência e outras mídias desinibidoras'. Esse medo, apesar de ainda atual e urgente, parece, aos poucos, ser refreado, por meio do uso dessas mídias para o travamento de lutas domesticadoras. As mídias parecem tornar-se um dispositivo pedagógico para a disciplina de uma nova eticidade com princípio em uma moralidade transversal. As lutas antifacista, antirracista, antimachista e anticoloniais (ou decoloniais) parecem ser cada vez mais comuns na agenda dos povos desenvolvidos ou em desenvolvimento. É inegável o apelo comercial que essas lutas passam a ter, de modo a demonstrar como o discurso progressista é influente sobre a crítica da cultura.

A mobilização do *eros* parece então reconstruir aquele orgulho timótico que fora, segundo Sloterdijk (2015), conquistado com as revoluções por liberdade no início da modernidade: o *amour propre*. O orgulho, que, a partir de 1879, sacralizou a pessoa, e em maio de 1968, começou por afirmar toda aquela identidade excluída e oprimida, agora, por sua vez, precisa exercitar a performance do além do homem, uma tarefa de arquitetura e *design* de mundos comuns em uma mesma Terra. Para tanto, essa autoafirmação do homem deve buscar na cidadania a realização do narciso, e ato contínuo, desviar do cinismo e da indiferença com o outro. Ao contrário, deve perceber na generosidade uma oportunidade, ainda quando improvável, de criação de um novo homem.

Para Sloterdijk, a autopoiese não será um problema desde que a mobilização dos afetos concretize esta generosidade em modalidades de redes espumantes de solidariedade, ou seja, ponha em curso como as identidades devem mediar as suas diferenças e policiar a negligência com queixas históricas para, enfim, contemplar a aurora de uma versão estendida do Iluminismo.

2. O exercício [*Übung*] da ciência [*Wissenschaft*].

Peter Sloterdijk (2013, p. 21, tradução nossa), fazendo sua voz “[...] ressoar como um oráculo vindo de profundezas telúricas ou cavernosas, semelhantes à voz de Deus em ‘Os dez mandamentos’ [...]”⁹ (RÍOS

⁹ No original: “[...] resonar como un oráculo procedente de profundidades telúricas o cavernosas, parecida a la voz de Dios en ‘Los diez mandamientos’ [...]”

ROJAS, 2013, tradução nossa), pronunciou em uma das *Unseld Lectures* (2009), promovidas pela Universidade de Tübingen, as palavras que se segue: “[...] a história da ciência pressupõe por regra geral que já existem cientistas que se ocupam de suas disciplinas [...].”¹⁰ Ato contínuo, formulou a pergunta acerca do que sucederia se “[...] girarmos noventa graus o cenário conceitual [...]”¹¹ e lançarmos o olhar sobre os cientistas em seus esforços para chegar a ser cientistas (*Ibid.*). Desde o ponto de vista desse filósofo alemão, com esse giro, conseguiríamos uma história da formação profissional possibilitadora de ciência e das asceses configuradoras de cientistas (*Ibid.*, p. 22). Destarte, como faz notar esse autor:

[...] poderíamos seguir, ao mesmo tempo que a acostumada história da ciência como história de problemas, discussão e resultados, o surgimento de exercícios possibilidatores de ciência e, com isso, narrar uma história daquelas autosuperações graças às quais os usuários até então da ‘linguagem normal’ pré-teóricos entram na confederação do pensamento teórico¹². (*Ibid.*, p. 22, tradução nossa)

Sloterdijk pretendeu dirigir a atenção de sua audiência para as implicações de uma história da ciência que se tem por dispensada de buscar pela formação que possibilitou aos cientistas se ocuparem de suas disciplinas. Essa história da ciência quer nos fazer acreditar que os cientistas surgiram da névoa. Faz esses cientistas já aparecerem a partir de sua ação e de suas vidas de laboratório (LATOUR, 2000). Desliga esses cientistas de toda a cadeia de operações formativas que os colocou em condições para uma produção científica. Ela ofusca nosso olhar para as operações que se antecipam à derivação posterior dos cientistas se ocupando de suas disciplinas, desencorajando e fazendo soar supérfluos, diletantes e desnecessários os esforços investigativos acerca dos exercícios que os colocaram em uma forma capaz de dar expressão à uma ciência.

10 No original: “[...] la historia de la ciencia presupone por regla general que ya existen los científicos que se ocupan de sus disciplinas [...].”

11 No original: “[...] giramos noventa grados el escenario conceptual [...]”

12 No original: “[...] podríarnos seguir, a la vez que la acostumbrada historia de la ciencia, como historia de problemas, discusión y resultados, el surgimiento de ejercicios posibilitadores de ciencia; y, con ello, narrar una historia de aquellas autosuperaciones, gracias a las cuales los usuarios hasta entonces de «lenguajes normales» preteóricos entran en la confederación del pensar teórico”.

A pretensão de Sloterdijk foi deslocar sua audiência do abrigo de uma abstração batizada com o nome de ciência, tal como os con clamaram a se deixarem mover para a formação dos cientistas anterior às suas ocupações em suas disciplinas. Para aguçar a imaginação teórica de sua audiência lançou mão da proposição de girarmos noventa graus o cenário conceitual. Esse movimento nos desloca para uma postura da qual não lançamos o olhar somente para os cientistas atuando no cenário da ciência diante da figura de seus espectadores, mas para uma postura que também dá acesso aos bastidores, ensaios e lutas que possibilitaram aos cientistas aparecerem em cena. Lançarmos o olhar sobre os cientistas em seus esforços para chegar a ser cientistas foi a aspiração do filósofo alemão ao propor girarmos noventa graus o cenário conceitual. Destarte, nosso autor propõe trazer para um primeiro plano os exercícios constituintes de uma configuração que antecipadamente possibilita um cientista entrar no cenário de seu gabinete ou de seu laboratório e produzir conhecimento científico.

Não obstante, a ambição de Sloterdijk com esse girar noventa graus o cenário conceitual não é de que se elimine a história da ciência possuída pelo hábito de privilegiar os cientistas em ato, com suas controvérsias, problemas, discussões e resultados, e se passe a lutar radicalmente por uma pura narrativa de seus esforços para chegar a ser cientistas. Sua ambição é de que, a título de exemplo, entendamos que as formas de *trainning* capazes de conduzir Albert Einstein até o topo do *ranking* dos físicos estão misturadas com sua impactante teoria da relatividade, bem como, por conseguinte, estão presentes nas transformações que se seguiram na física moderna. Interessa a Sloterdijk pôr em relevo que uma cadeia de operações que se repetiram de modo somático e cumulativo produziram Einstein, deram contornos decisivos à sua fisionomia como físico teórico, assim como incidiram sobre a física moderna. Ademais, o intento de nosso autor é colocar em evidência que os exercícios que fizeram o físico Einstein, a teoria da relatividade e o renovado paradigma da física moderna formam uma conexão, uma unidade sem a qual é impossível constituir sentido a esse acontecimento da história da ciência. As possibilidades de renovação da física moderna, em certa medida, surgiram com os exercícios que formaram Einstein. Esse exemplo pode ser

prolongado *ad nauseam*.

Ademais, a ambição de Sloterdijk com esse girar noventa graus o cenário conceitual da história da ciência pode ser desdoblada no deslocamento do olhar da “façanha heroica” de um cientista para dentro dos seus precedentes limites. Tendo em conta a perspectiva de Sloterdijk, esses precedentes limites garantem seu direito na revelação de toda a estatura de um cientista que por via de exercícios os supera e, com efeito, tais exercícios moldam-se nele como possibilitadores de ciência. Foi para isso que o filósofo alemão apontou quando propôs a tarefa de “[...] narrar uma história daquelas autosuperações graças às quais os usuários até então da ‘linguagem normal’ pré-teóricos entram na confederação do pensamento teórico”¹³. (SLOTERDIJK, 2013, p. 22, tradução nossa). Um giro de noventa graus é propício para a formação de um par inseparável entre um cientista erguido ao melhor de sua capacidade e ação e ele mesmo superando limitações que o situavam entre os mais comuns dos seres humanos.

Antes que a dominante inclinação de retirar as ideias de um autor do contexto de sua obra preste seu serviço e faça soar seus alarmes para poder receber um Óscar de melhor crítica, tal como antes de que se projete no conteúdo dos parágrafos anteriores as sombras de monstruosidade que satisfazem o afã de pôr a si na posição de rara consciência superior, cabe advertir que Sloterdijk não propõe algo como um Einstein anterior, que desejando ulteriormente inovar a física moderna com uma teoria da relatividade, lançou mão de um programa de exercícios capazes de conduzi-lo no rumo de sua busca. Também não propõe ingenuamente que, se os contemporâneos de Einstein tivessem realizado os mesmos exercícios que ele, teriam despontado com “teorias da relatividade” e teriam renovado a física moderna. Não existem exercícios capazes de antecipar todo a riqueza de desdobramentos e de possibilidades procedentes deles. Assinala-se, contudo, que tais exercícios são capazes de configurar o ser humano de maneira que impossibilidades para ele possam ser convertidas em possibilidades. Os exercícios não assumem a determinação de uma

13 No original: “[...] narrar una historia de aquellas autosuperaciones, gracias a las cuales los usuarios hasta entonces de «lenguajes normales» preteóricos entran en la confederación del pensar teórico.”

causa que, linear e mecanicamente, resulta em um estrito efeito. Mais do que especulações críticas infrutíferas, importa considerar a dimensão desses exercícios não dependentes diretamente de seus praticantes.

Dentro desta ordem de ideias, existe uma dimensão da formação humana que:

[...] depende das *performances* de professores, dos inventores e dos empresários que povoaram o campo social com os resultados da sua atividade – resultados pedagógicos por um lado, técnicos e econômicos por outro (SLOTERDIJK, 2017, p. 458)

Em outros termos, enuncia-se acima uma dimensão da formação humana que lhe é, em larga medida, exterior, assim como a trata como massa a ser influenciada. Não se abre margem, com efeito, para uma autoeducação. Essa primazia da influência exterior negligencia as prestações dos estudantes, suas vontades e seus interesses. Não dominam otimizações voltadas para atender suas iniciativas de automelhoramento (SLOTERDIJK, 2017, p. 458-459). Essa influência exterior, que trata o ser exercitante como parte de uma nebulosa e abstrata massa, não “[...] abrange a totalidade da preocupação do sujeito consigo mesmo” (*Ibid.*, 460).

Marín-Díaz (2012, p. 34) evoca a antropotécnica de Sloterdijk, postulando que:

[...] a ‘autoprodução’ do homem é a produção de uma vida que se exercita, uma vida que realiza operações sobre si mesma para obter ou melhorar a qualificação daquele que age sobre si mesmo, e isso se faz à execução da mesma operação. Trata-se da exercitação da vida, de comportamentos que se configuram a acrescentam a si mesmos.

Ela sustenta que no interior de escolas e universidades assiste-se:

[...] à produção de modos de ser adaptáveis e flexíveis dispostos a se transformar constantemente, modos de vida individuais que agem como capitais humanos e que, por conseguinte, funcionam como condição de possibilidade para cada um se torne em empresário de si mesmo. (MARÍN-DIAZ, 2012, p. 94)

Tendo em conta os argumentos de Marín-Díaz (2012), a relação entre escola e exercícios antropotécnicos parece personificar a relação

entre discursos nos quais irradia uma racionalidade neoliberal e práticas pedagógicas institucionais, hibridizadas no interior do âmbito escolar. Estudos anteriores diagnosticaram essa articulação entre racionalidade neoliberal e práticas pedagógicas institucionais.

Maarten Simons e Jan Masschelein (2013) assinalaram que a capitalização da aprendizagem estava ganhando força na contemporaneidade, de modo que a escola foi ressemantizada e passou a ter como sua tarefa precípua ensinar o aluno a aprender e a assimilar novos conhecimentos por si mesmo. Gert Biesta (2016) também explorou essa relação ao postular que a linguagem da aprendizagem penetrou radicalmente o âmbito escolar, de forma que a educação foi convertida em processo de ensino/aprendizagem; as escolas foram convertidas em ambientes de aprendizagem; o ensino foi convertido em criação de oportunidades para a aprendizagem; os estudantes foram convertidos em aprendizes; os professores foram convertidos em facilitadores da aprendizagem.

Nesse sentido, é um equívoco pressupor que já existem cientistas que se ocupam de suas disciplinas, mas afigura-se razoável supor cientistas em perene formação e autoformação. Essa é a dinâmica de seus esforços e dos esforços dispendidos sobre eles. Estão inscritos em uma autoconfiguração que não cessa. Seus caminhos são preenchidos por autossuperações que foram capazes de lhes alçar à possibilidades da ciência.

Considerações finais

O Antropoceno reclama novas formas de vida. A configuração dessas novas formas de vida demanda a mobilização de procedimentos de exercitação físicos e mentais.

Além disso, girarmos noventa graus o cenário conceitual da história da ciência possibilita observarmos os cientistas em seus esforços para chegar a ser cientistas, tal como possibilita narrar seus exercícios e suas autossuperações. Quanto mais se acentua esse novo regime do Antropoceno, mais esperamos, dos exercícios e das autossuperações, as condições de possibilidade à ciência.

A primazia da influência exterior não tem força para dotar a *conditio humana* de subsídios capazes de fazer frente às crises e aos colapsos

que se desenham no horizonte. Não podemos contar com nenhum abrigo protetor, seja ele concreto ou abstrato. É possível nos socorrermos nos exercícios, de modo a nos pôr em uma forma suficiente para viver e conviver no fluxo das intempéries que têm dado insistentes alarmes de que a existência, tal como a conhecemos, sucumbirá. Para tanto, este capítulo pretendeu se somar aos debates em torno dos exercícios e expor aportes reflexivos acerca de suas implicações pedagógicas e educacionais.

Referências:

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: L&PM, 2018.
- BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro, en, *Pedagogía y Saberes* (44), pp. 119-129, 2016.
- BRÜSEKE, Franz J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2011, v. 26, n. 75 [Acessado 20 Julho 2021], pp. 163-174. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000100010>>. Epub 04 Maio 2011. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000100010>.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- KLUG, René. Pädagogik und Anthropotechnik. Bochum: GRIN Verlag, 2010.
- LARROSA, Jorge. Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor. Barcelona: Candaya, 2019.
- LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Front Cover. Bruno Latour. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MARÍN-DÍAZ, D. Autoajuda e educação. Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, 2012.
- PESSANHA, Juliano G. Peter Sloterdijk: virada imunológica e analítica do lugar. 2016. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2016

RÍOS ROJAS, Antonio Peter Sloterdijk. De la vida en ejercicio al optimismo social ilustrado Nómadas, vol. 40, núm. 4, 2013.

SIMONS, Maarten. y MASSCHELEIN, Jan. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. En *Pedagogía y Saberes* 38, p. 93-102, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. Esferas I: bolhas. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SLOTERDIJK, Peter. Experimentos Con Uno Mismo. España: Pre-Textos, 2003.

SLOTERDIJK, Peter. Muerte aparente em el pensar. Sobre la filosofia y la ciência como ejercicio. Madrid: Ediciones Siruela, 2013.

SLOTERDIJK, Peter. Regras Para o Parque Humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SLOTERDIJK, Peter. Stress and Freedom. Tradução de Wieland Hoban. Polity Press, Cambridge and Malden MA, 2015

SLOTERDIJK, Peter. Thinker on Stage: Nietzsche's Materialism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

SLOTERDIJK, Peter. Tu tens de mudar de vida. Tradução de Carlos Leite. Lisboa: Relógio D'água, 2017.

POSFÁCIO

A obra “Reflexões, desafios e possibilidades na Educação contemporânea” resgatou com potência em seus capítulos a perspectiva da Educação em ter o conhecimento e a experiência como ferramentas que proporcionam a liberdade. Possui grande relevância acadêmica e proporciona aos leitores não apenas a transmissão do conhecimento, mas a sua produção, visando à formação de indivíduos que tenham consciência de sua importância na sociedade, além do papel que podem vir a desempenhar.

O debate sobre a problemática do conhecimento, especialmente no caso da escola, é pouquíssimo analisado. Praticamente, todas as teorias epistemológicas tratam da construção do conhecimento nas crianças. A produção acadêmica sobre Educação costuma tratar dos fundamentos éticos-políticos envolvidos, sem maiores reflexões sobre como efetivamente se dá a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o livro trouxe a oportunidade de ampliar as vozes dos autores, que simultaneamente são sujeitos que trabalham pela Educação. Essa obra além de proporcionar a criticidade dos leitores nas diversas temáticas discutidas reafirma a importância de sonhar e a necessidade de ter esperança. O desejo dos organizadores é que você possa recorrer inúmeras vezes, não somente para consulta acadêmica, mas também, para reforçar o pilar do caminho a ser trilhado no campo educacional. Através das reflexões os autores trouxeram os desafios e possibilidades para a Educação, pois acabar com sonhos é desumanizar, é aniquilar com projetos de inclusão e até mesmo de conquistas.

Antonio Lopes Ferreira Vinhas

SOBRE OS ORGANIZADORES

Joselma Silva - Professora da rede pública do município de Lavras-MG. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Ciências e Matemática pelo Centro Universitário de Lavras. Especialista em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras. Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Linguagens, Leitura e Escrita-NELLE/UFLA. Integrante do Programa Residência Pedagógica pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: joselma.jc@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3656324519345396>.

Antônio Lopes Ferreira Vinhas - Professor da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Doutor em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pós-graduado em Análise Ambiental e Gestão do Território (ENCE/ RJ). Pós-graduado em Ciências Ambientais (FEUDUC/ RJ). Pós-Graduando em Psicologia Escolar e Neuropsicopedagogia (FACUMINAS/ MG). Graduado em Geografia (UNISUAM/ RJ). Graduando em Filosofia (Faculdade Única/ MG). Graduando em Pedagogia (Intervale/ MG). Membro da Rede Nacional Geografia da Pesca. E-mail: antoniolvinhas@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/1276349088142683>.

Ranyelle Lopes Barros - Pedagoga, Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - MPET/IFAM, com especialização em docência do ensino superior, trabalhou como assistente de Pós-Graduação e Docente no Grupo Ser Educacional, cursando Gestão de Pessoas, com competências e habilidades desenvolvidas nas áreas de Gestão e Planejamento Estratégico; Gestão e Capacitação de Recursos Humanos; Gestão Educacional e Educação Superior com habilidades aplicadas em Reestruturação Acadêmica, Gerenciamento e Controle Operacional. Experiência como Coordenadora Acadêmica de

cursos profissionalizantes e preparatórios, Experiência com estágio como Professora Assistente de Ensino Médio, e em Administração Pública com habilidades desenvolvidas na SEDUC e SEMED na condição de estágio remunerado.

Rebeca Freitas Ivanicska - Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/ Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Membro da Comissão Jovem da 37^a subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.

Bruna Beatriz da Rocha - Mestra em Educação (UFLA/MG), Pós- graduanda em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Membro do grupo de Pesquisas em Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.

REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A construção de saberes é dinâmica e significativa quando é compartilhada entre os indivíduos de forma interativa. Posto isto, Freire proclama que a educação acontece quando os sujeitos participantes da interlocução buscam, juntos, diferentes formas de ensinar e aprender.

Partindo deste contexto, apresentamos a obra “Reflexões, desafios e possibilidades na educação contemporânea”, que é fruto de riquíssimas discussões e análises realizadas no âmbito educacional. Nela, os autores versaram sobre aspectos teóricos e práticos de questões presentes nos diferentes contextos educacionais, com foco nas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos na área da educação.

Joselma Silva

