

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino



Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

CEUNES/UFES

ISSN 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Julho de 2023
Ano VIII - Nº 15

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Estagiárias de edição

Risya Carvalho Barbosa

2

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Celia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenador: Jair Miranda de Paiva



Coordenador adjunto: Lúcio Souza Fassarella

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho

Vice-Diretora: Vivian Estevan Cornelio

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

3

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Cais em Conceição da Barra-ES, Maria Celeste Gama Lê

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo

São Mateus – ES - CEP 29932-540

Fone: (27) 3312.1701

E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino - n.15, julho, 2023

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação

Básica, 2023

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	6
Artigos	10
As contribuições da formação continuada na prática docente dos professores de Matemática do ensino fundamental anos finais.....	11
The contributions of continuing training in the teaching practice of elementary school Mathematics teachers final years	
	<i>Ozéas Teixeira Neves Pablo Ornelas Rosa</i>
Investigações acerca da emancipação de sujeitos por meio de um processo de ensino-aprendizagem em teatro.....	30
Investigations about the emancipation of subjects through a theater teaching-learning process	
	<i>Lucy Barbosa Pina Pereira Nathália Albino de Souza Henrique Bezerra de Souza</i>
Marcas de uma pandemia: o narrar a si de um licenciando em química.....	49
Marks of a pandemic: narrating yourself from a graduated in chemistry	
	<i>Arthur Ravagnhani de Oliveira Antonio Aparecido Vital Alexandre Luiz Polizel Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori</i>
Exonerações de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS e os fatores contribuintes para o abandono da carreira docente.....	69
Exonerations from teachers in the municipal teaching network of Santa Maria/RS and the contributing factors for the abandonment of the teaching career	
	<i>Lilian Wagner Janaína Pereira Pretto Carlesso</i>
A prática pedagógica contextualizada no semiárido brasileiro: um olhar sobre o currículo ..	93
Contextualized pedagogical practice in the brazilian semiarid region: a look at the curriculum	
	<i>Angelica Alves Marcelino da Silva Félix Augusto do Carmo Silva Edmerson dos Santos Reis</i>
A formação inicial de professores de Matemática: uma análise a partir de disciplinas optativas.....	106
The initial formation of Mathematics teachers: an analysis from elective subjects	
	<i>Girlane da Silva dos Santos Zulma Elizabete de Freitas Madruga</i>
Impactos na educação superior e o uso das tecnologias digitais durante da pandemia do novo coronavírus.....	133



Impacts on higher education and the use of digital technologies during the new coronavirus pandemic

Antonia Railene de Souza Rodrigues

E-zine e cultura pop em uma prática pedagógica: relato de experiência 150
E-zine and pop culture in a pedagogical practice: experience report

*Nathália Saidelles Cunha
Graziela Frainer Kmoll
Taís Steffenello Ghisleni*

“Missão Alfabetização”: desafios em tempos de pandemia 165
“Mission Literacy”: challenges in times of pandemic

*Amanda Neres
Karoline Franca Santos
Márcia Perini Valle*

Psicologia e docência no Brasil: desafios e condições de possibilidade 191
Psychology and teaching in Brazil: progress, challenges and conditions of possibility

Lucas Antunes Machado

Alimentação Saudável em Gibis: Contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos para o Ensino de Ciências 216
Healthy food in gibis: contributions of project-based learning to science teaching

*Andressa Antônio de Oliveira
Talita Molina Lopes Tanes
Rosane Maria Muñoz
Giovani Zanetti Neto
Marize Lyra Silva Passos*

Uso de materiais recicláveis como recurso didático para o ensino de ligações químicas 236
Recyclable materials such didactic tool to chemistry bonds teaching

*Aldo Rodrigues Marinho
Whasgthon Aguiar Almeida
Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi
Erasmó Sérgio Ferreira Pessoa Junior*

Relatos de Experiência 254

Plataforma Wordwall: relato de experiência de um projeto de ensino para a criação de conteúdos digitais para apoio das práticas educativas 255
Wordwall Platform: experience report of a teaching project for the creation of digital content to support educational practices

*Eduardo Oliveira Velasco
Paula Teixeira Nakamoto*

Pedagogia culturalmente sensível e observação em sala de aula 268
Culturally sensitive pedagogy and observation in the classroom

*Aline de Abreu Curunzi
Letícia Gabriele Zilli*

Informações aos autores 284



Editorial



Bem-vindos a mais um número regular da revista Kiri-kerê: pesquisa em ensino. O destaque deste número vai para a abrangência da revista. Temos estudos dos estados do Espírito Santo, de Mato Grosso, do Paraná, do Rio Grande do Sul, da Bahia e do Amazonas. O currículo, a pandemia, as tecnologias educacionais, os professores. Ensino Básico e ensino superior. A revista vem ganhando espaço e importância. Agradecemos aos autores, pareceristas e estagiários que tem ajudado nessa construção.

Iniciamos a revista com o artigo **As contribuições da formação continuada na prática docente dos professores de Matemática do ensino fundamental anos finais** de Ozéas Teixeira Neves e Pablo Ornelas Rosa que realizou um estudo de caso em formação continuada em Vila Velha-ES.

Na sequência, o artigo **Investigações acerca da emancipação de sujeitos por meio de um processo de ensino-aprendizagem em teatro** de Lucy Barbosa Pina Pereira, Nathália Albino de Souza e Henrique Bezerra de Souza analisa o processo de ensino-aprendizagem em teatro vivenciado oferecido pela Escola Faces, na cidade de Primavera do Leste – MT.

O artigo **Marcas de uma pandemia: o narrar a si de um licenciando em química** de Arthur Ravagnhani de Oliveira, Antonio Aparecido Vital, Alexandre Luiz Polizel e Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori objetivo apresentar as marcas negativas na pandemia de um graduando da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina.

Lilian Wagner e Janaína Pereira Pretto Carlesso investiga as razões de abandono da carreira docente em Santa Maria-RS no artigo **Exonerações de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS e os fatores contribuintes para o abandono da carreira docente**.

A prática pedagógica contextualizada no semiárido brasileiro: um olhar sobre o currículo de Angelica Alves Marcelino da Silva, Félix Augusto do Carmo Silva e Edmerson dos Santos Reis trabalha a importância da educação contextualizada.

A formação inicial de professores de Matemática: uma análise a partir de disciplinas optativas é o artigo de Girlane da Silva dos Santos e



Zulma Elizabete de Freitas Madruga que analisa o currículo de quatro universidades federais da Bahia, mostrando a importância das disciplinas optativas para a formação.

A pandemia e o uso das tecnologias informacionais é o tema do artigo **Impactos na educação superior e o uso das tecnologias digitais durante da pandemia do novo coronavírus** de Antonia Railene de Souza Rodrigues.

Nathália Saidelles Cunha, Graziela Frainer Kmoll e Taís Steffenello Ghisleni apresentam o uso do E-zine como prática pedagógica em uma oficina para estudantes de ensino médio e superior no artigo **E-zine e cultura pop em uma prática pedagógica: relato de experiência**.

Novamente a pandemia, e agora a questão do letramento são temas do artigo **“Missão Alfabetização”**: desafios em tempos de pandemia de Amanda Neres, Karoline Franca Santos e Márcia Perini Valle.

Lucas Antunes Machado é o autor de **Psicologia e docência no Brasil: desafios e condições de possibilidade** que analisa a Resolução CNE/CES nº 5/2011 que propõe a formação de professores de psicologia para Educação Básica.

O artigo **Alimentação Saudável em Gibis: Contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos para o Ensino** de Ciências dos autores Andressa Antônio de Oliveira, Talita Molina Lopes Tanes, Rosane Maria Muñoz, Giovani Zanetti Neto e Marize Lyra Silva Passos analisa uma experiência baseada em Aprendizagem Baseada em Projetos.

Aldo Rodrigues Marinho, Whasgthon Aguiar Almeida, Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi e Erasmo Sérgio Ferreira Pessoa Junior são autores do último artigo dessa edição, **Uso de materiais recicláveis como recurso didático para o ensino de ligações químicas**.

Dois relatos de experiência finalizam a revista. O primeiro é **Plataforma Wordwall: relato de experiência de um projeto de ensino para a criação de conteúdos digitais para apoio das práticas educativas** de Eduardo Oliveira Velasco e Paula Teixeira Nakamoto.



O segundo é **Pedagogia culturalmente sensível e observação em sala de aula** de Aline de Abreu Curunzi e Letícia Gabriele Zilli.

Boa Leitura
Ailton Pereira Morila



Artigos



As contribuições da formação continuada na prática docente dos professores de Matemática do ensino fundamental anos finais¹

The contributions of continuing training in the teaching practice of elementary school Mathematics teachers final years

Ozéas Teixeira Neves
Pablo Ornelas Rosa

Resumo: O presente trabalho busca verificar de que forma a Formação Continuada, conforme estabelecido na Lei de nº 9.394/1996, vem atender a necessidade de atualização profissional do professor, ocorrendo durante o horário de trabalho e de forma remunerada. A fim de alcançar esse objetivo, realizou-se um estudo de caso, que compuseram a amostra três gráficos gerados pela avaliação diagnóstica da rede Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), pelos quais a análise dos resultados permitiu identificar a necessidade de manter os mesmos descritores nas avaliações diagnósticas de 2017, 2018 e 2019, comparando os avanços paulatinamente, bem como dois questionários direcionados ao professor-formador e aos professores-formandos, que serviram como instrumentos de pesquisa na identificação de como ocorre a apropriação e transposição da metodologia aprendida na formação continuada e sua aplicação na sala de aula.

Palavras-Chave: Formação continuada; Educação matemática; Avaliação diagnóstica.

Abstract: The present work seeks to verify how the Continuing Education, as established in Law nº 9.394/1996, meets the teacher's need for professional updating, taking place during working hours and on a remunerated basis. In order to achieve this objective, a case study was carried out, which composed the sample of three graphs generated by the diagnostic evaluation of the PMVV network, through which the analysis of the results allowed identifying the need to maintain the same descriptors in the diagnostic evaluations of 2017, 2018 and 2019, comparing the advances gradually, as well as two questionnaires directed to the teacher-trainer and the teacher-trainee, which served as research instruments in identifying how the appropriation and transposition of the methodology learned in continuing education and its application in the classroom occurs.

Keywords: Continuing education; Mathematics education; diagnostic evaluation.

Introdução

Este artigo é uma reflexão sobre a formação continuada e a aplicabilidade das práticas pedagógicas adequadas para o ensino da Matemática que poderão contribuir e permitir aos professores de matemática do ensino fundamental uma análise crítica sobre sua ação pedagógica. Para

¹Este artigo foi produzido a partir da dissertação “As contribuições da formação continuada na prática docente dos professores de Matemática do ensino fundamental anos finais”, defendida em 2020, Centro Universitário Vale do Cricaré (UniVC).

tanto, será necessário identificar como ocorre a apropriação/transposição metodológica aprendida na formação continuada para aplicação na sala de aula, assim como identificar as necessidades existentes entre as questões de matemática das avaliações de 2017, 2018 e 2019 comparando os avanços paulatinamente, já que na avaliação diagnóstica as questões trazem seus respectivos descritores; e também, criar um mural colaborativo virtual com a ferramenta Padlet e propor que seja utilizada pelos professores de matemática da rede pública municipal de educação para a socialização das boas práticas que contribuíram para a superação dos descritores defasados.

O Padlet é um mural virtual que permite ao usuário expressar as suas ideias/opiniões sobre um determinado assunto, interagindo com outros usuários, compartilhando textos, fotos, áudios, vídeos e links. Cada espaço colaborativo é chamado de “mural”, podendo ser usado também como um quadro de avisos. Professores e empresas utilizam o Padlet para encorajar conversas criativas multimídia e brainstorming. (PADLET, 2020, acesso em: 16 fev. 2023).

O ensino da matemática vem passando por alterações significativas nestes últimos anos e tem como um dos principais objetivos trabalhar os conceitos matemáticos relacionando-os com o cotidiano dos indivíduos, ou seja, como estes conceitos estão presentes nos diversos contextos do dia a dia para promover uma aprendizagem que tenha significado, elevando a matemática como instrumento para contribuir na formação de cidadão reflexivo e crítico, visando o propósito de que os alunos apropriem-se deste conhecimento matemático ao ponto de poder mudar a sua realidade. Diante deste posicionamento foram identificadas respostas preliminares à pergunta abaixo, o qual consiste no problema neste trabalho de pesquisa.

Como a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas e/ou a elaboração adequada de questões, com base nos descritores a partir de dados coletados nas avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos da rede municipal de Vila Velha/ES nos anos de 2017, 2018 e 2019?

A matriz de referência e o ensino da Matemática



A matriz de referência serve de base na preparação da Avaliação Diagnóstica Sistêmica (ADS) na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), que é realizada por ações dos setores da formação continuada e do pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Na ADS os descritores se encontram associados às questões, que possibilita um mapeamento das competências e habilidades. Mapeamento este que fornecerá uma cartografia do saber, ou melhor, uma cartografia do não saber. Assim, será possível identificar os descritores defasados, revelando as competências e habilidades não alcançadas pelos alunos, ou seja, identificar os conteúdos matemáticos que não foram apreendidos. Desta forma, a intervenção pedagógica poderá ser realizada onde realmente é necessária, com o intuito na superação destes descritores defasados.

A pesquisa fez uso da mesma matriz de referência nº 6 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP/MEC), que apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades direcionadas para séries e disciplinas específicas. Abordaremos somente a matriz de referência de matemática do 9º ano, uma vez que, nesta matriz estão agrupadas as habilidades e as competências que serão desenvolvidas no percurso do 6 ao 9º ano.

A metodologia de Resolução de Problemas é um dos elementos chave na matriz de referência de matemática e de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2008, p.196). “Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado, quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução” (BRASIL, 2008, p.196).

De acordo com Allevato e Onuchic (2005, p.47), “[...] o problema é ponto de partida e orientação para a aprendizagem de novos conceitos e novos conteúdos matemáticos”.

O lúdico e os jogos no ensino da Matemática.



Ensinar a matemática somente por meio de conceitos e passar longas listas de exercícios, pode ser exaustivo e insuficiente, por isso, associar a disciplina ao lúdico facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que exercitam o trabalho em grupo, a empatia, e perspectivas para resoluções de problemas (CALISTRO, 2016).

É importante entender que o lúdico é interno ao indivíduo que brinca. A ludicidade não está no brinquedo, embora este seja de fundamental importância para a sua aparição. Os jogos, por exemplo, são instrumentos pedagógicos que a criança trabalha a subjetividade e a objetividade e promove um desenvolvimento harmônico entre dois planos (PIAGET, 1978 *apud* CALISTRO, 2016).

Da metodologia do ensino fundamental para se ensinar matemática para os alunos dos anos finais, o jogo não pode ficar de fora, já que este faz parte do dia a dia destes alunos. E vejamos o que diz Silva a respeito de usar os jogos para o propósito de ensino da matemática.

[...] vemos também, hoje, Diversas publicações sobre jogos, puzzles, enigmas, critopuzzles, labirintos e casse-têtes, tanto no Brasil como fora. Isso reflete um interesse da comunidade matemática pelo efeito do jogo na formação do indivíduo. Assim, é possível se trabalhar no ensino de matemática com jogos. (SILVA, 1999, p. 516).

Sendo assim, a inclusão dos jogos na proposta pedagógica vem legitimar o seu uso em sala de aula.

Almeida (1987) ressalta que [...] as atividades lúdicas e os jogos norteiam a busca de novas metodologias e práticas pedagógicas responsáveis por dinamizar as aulas de Matemática, desafiar e estimular o aluno na resolução de problemas, permitindo-lhe fazer da aprendizagem um processo divertido, interessante e, por conseguinte, diminuindo sua aversão pela disciplina (ALMEIDA, 1987 *apud* CALISTRO, 2016, p.4).

Este posicionamento também é compartilhado por Bicudo (2004, p.35) quando diz que “A grande oferta de novos produtos (softwares, jogos etc.) ampliam possibilidades de seu uso. [...] alunos e professores vivenciam ambientes de aprendizagem extremamente favoráveis à construção ou reconstrução do conhecimento.”



Então, pensar nos jogos como estratégia para se ensinar os conceitos matemáticos poderá ser uma contribuição para a prática do docente de matemática, pois quando se trabalha com os jogos é importante que o professor venha assumir uma postura de mediador para assegurar que a aprendizagem do conteúdo proposto ocorra.

A formação continuada de professores de professores de Matemática

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) garante aos profissionais da educação básica até a pós-graduação, a formação continuada de professores no local de trabalho ou em instituições de ensino (BRASIL, 2013). Educação tem o propósito de contribuir na formação de cidadãos reflexivos e críticos que possam atuar e mudar o meio em que vivem. Este é um objetivo difícil de ser alcançado, uma vez que vai além da aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos e exige uma postura dos professores diferentemente daquela que eles vinham praticando. Logo, pensar em formação continuada de professores neste contexto é uma tarefa no mínimo desafiadora. Nesse sentido, somos levados a refletir sobre quem são nossos professores, como eles são formados e como se dá a formação durante a prática docente.

Em meio a tantas dificuldades educacionais, profundamente relacionadas às dificuldades de ordem social, num país em que a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, não se pode deixar de dizer que não poucas perspectivas educacionais estão condicionadas a conceitos de dominação política, ou seja, com a própria situação de construção sociopolítica do país (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p.90).

O desafio não para por aí, pois, é importante dar voz aos professores, ou seja, ouvir estes profissionais da educação que atuam diretamente como os alunos na escola é essencial para elaborar um planejamento que venha fornecer subsídios para atender as demandas reais existentes in loco. A formação continuada dos professores precisa considerar os novos desafios que se colocam numa sociedade globalizada e informatizada que se coloca também no cotidiano das crianças e, assim, o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento.



“[...] A formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional” (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018, p. 92).

As estratégias e as ações nos cursos de formação continuada dos professores precisam considerar a prática diária focando em situações problemáticas vivenciadas pelos docentes e resoluções para os obstáculos no seu crescimento profissional.

A Formação Continuada de Professores no Município de Vila Velha – ES

O setor da formação continuada², da Secretaria Municipal de Vila Velha (SEMED) no Espírito Santo, é criado legalmente através da lei municipal de nº 5.629 de 24 de junho de 2015.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino (VILA VELHA (ES), 2015, acesso em: 02 de março de 2023).

É importante relatar que para este setor foi indicado um coordenador, um professor de cada área do currículo escolar do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Logo, só há um professor-formador de matemática. Uma das principais funções do setor é oferecer formação continuada para todos os professores da rede pública municipal de Vila Velha, no estado do Espírito Santo, durante todo o ano letivo.

Nos anos de 2018 e 2019, realizou ações com o intuito de contribuir com a melhoria do ensino e conseqüentemente para uma aprendizagem que tenha significado e prazerosa. Assim, ofertou na modalidade presencial e semipresencial, os seguintes cursos: O Lúdico na Matemática, Jogos Matemáticos, Descritores de Matemática.

² O setor fica no mesmo endereço da Secretaria Municipal de Vila Velha (SEMED).



Para a modalidade semipresencial foi usada a Plataforma Colaborativa e-proinfo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que é uma parceria da esfera federal com a esfera municipal, Vindo atender a um dos itens da meta 01 do plano municipal de educação, na lei nº 5.629, “ofertar formação continuada presencial e a distância, fora do horário de serviço, por adesão, e por organização da Secretaria Municipal de Educação” (VILA VELHA (ES), 2015, p.6).

A formação continuada para os professores de matemática do ensino fundamental anos finais acontece durante todo o ano letivo, nas modalidades EAD e presencial. Ambas, com um encontro presencial por mês, como é previsto no calendário escolar (VILA VELHA, (ES), 2015). Vale ressaltar aqui que mesmo na modalidade EAD, acontece um encontro por mês e para este encontro usa-se o laboratório de informática do NTEM para todo o curso de formação. Isso não acontece na modalidade presencial de formação continuada, uma vez que nem sempre consegue efetivar o agendamento do laboratório de informática fazendo com que a formação venha a ocorrer em um auditório.

Procedimentos metodológicos

Fiorentini (2006) coloca que o estudo de caso pode ser de qualquer sistema delimitado que apresente características distintas que merecem uma investigação por parte do pesquisador. Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso de abordagem metodológica qualitativa, por se tratar de uma situação vivenciada no contexto da formação continuada dos professores de matemática do ensino fundamental nos anos finais da rede pública municipal de Vila Velha, Espírito Santo.

Inicialmente a parte exploratória ocorreu por meio de consultas de fontes secundárias como artigos científicos e livros que abordassem a formação continuada do professor e do ensino da matemática com aplicação de diferentes metodologias, dentre outros.

Para a coleta de dados, foram disponibilizados no grupo de Whatsapp da formação continuada de matemática, dois questionários on-line distintos,



com perguntas abertas e fechadas, através da ferramenta Google Formulários; Para o professor-formador, três perguntas relacionadas com o planejamento da formação continuada e uma sobre os impactos para o ensino da matemática. A participação aconteceu de forma anônima e voluntária.

Já para os professores-formandos de matemática do 6º ao 9º ano da rede municipal de educação de Vila Velha, foram três perguntas relacionadas às metodologias utilizadas na formação, que podem ser usadas pelos professores em sala de aula, e uma relacionada com os descritores.

Também foram analisados gráficos dos acertos dos estudantes nas Avaliações Diagnósticas Sistêmicas (ADS). Em 2017, o público alvo eram alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Vila Velha. Em 2018, passou para o 8º ano e em 2019, para o 9º ano. Acompanhando assim os mesmos alunos desde 2017 até 2019, de forma progressiva em suas séries.

Análise das respostas dos sujeitos da pesquisa

O professor-formador é um dos sujeitos da pesquisa e seu trabalho é planejar e ministrar as formações continuadas cujo público é os professores de matemática do 6º ao 9º ano da rede municipal de educação de Vila Velha. Este formador, voluntariamente, se disponibilizou a responder o questionário on-line e as suas respostas serão analisadas a seguir.

Quadro 1 - Questionário professor-formador

Perguntas	Respostas
Pergunta 1: Quais fontes e instrumentos você usou para planejar a formação continuada?	<i>“Material próprio, internet e alguns softwares.”</i>
Pergunta 2: Quais as maiores dificuldades para o planejamento?	<i>“Muitas páginas, da internet, são bloqueadas e fica difícil obter o material necessário para a formação.”</i>
Pergunta 3: Quais as maiores dificuldades na execução do que foi planejado?”	<i>“Falta de recursos materiais, inclusive laboratório de informática”.</i>
Pergunta 4: Quais os impactos que a formação continuada pode provocar no	<i>“Preparar e atualizar os professores para facilitar o trabalho em sala de aula”.</i>



ensino da matemática?	
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Ao analisar a resposta do questionário do professor-formador se observa que ele não usa o resultado da ADS como fonte e/ou instrumentos e possui dificuldade de acesso a certas páginas de internet que seria importante para planejar a formação continuada. Depois do planejamento, vem à execução que é dificultada pela falta de materiais e pelo limitado acesso do laboratório de informática.

Na Prefeitura Municipal de Vila Velha têm dois laboratórios de informática que são usados pela Secretaria Municipal de Educação. Um gerenciado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM) e o outro no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Na visão do professor-formador a formação continuada irá impactar na preparação e atualização dos professores-formandos, facilitando assim o trabalho em sala de aula. No que se refere ao professor-formador, ao planejar e ministrar a formação continuada, poderá fazer uso dos dados dos gráficos e da tabulação da ADS. Explorando juntamente com os professores-formandos a situação dos descritores, em especial os descritores defasados, desta forma, a intervenção nestes descritores aconteceria utilizando as metodologias de jogos, das TIC's com a intenção de superar os descritores defasados.

O grupo denominado de professores-formandos é composto por professores de matemática do 6º ao 9º ano da rede municipal de educação de Vila Velha. Estes docentes, voluntariamente, se disponibilizaram a responder o questionário on-line e as suas respostas serão analisadas a seguir.

Quadro 2 - Questionário professor-formando

Perguntas	Respostas
Pergunta 1: Na formação continuada foram apresentados alguns processos e sugestões de metodologias para o ensino da matemática?	Os 5 professores-formandos responderam “Sim”.
Pergunta 2: Relate as metodologias	“Jogos” (01); “Programa de construção de



trabalhadas na formação continuada.	<i>gráficos, uso de Jogos” (01); “Jogos matemáticos, softwares e outros.” (01); “Problemas de lógicas. Jogos matemáticos.” (01); “Problemas de lógicas. Jogos matemáticos (01).”</i>
Pergunta 3: Relate quais metodologias você, enquanto professor de matemática conseguiu aplicar na sua escola para o ensino da matemática.	<i>“Aplique jogos manuais e no computador” (01) “Jogos matemáticos” (01); “Jogos matemáticos no ensino de geometria e aritmética. Contextualização e aplicação da matemática em situações do dia a dia.” (01); “Problemas de lógica.” (02).</i>
Pergunta 4: Em sua escola cite 03 (três) descritores que aparecem defasados.	<i>Sem resposta (01); “Não identifique” (01); “Não tenho esta percepção de que os descritores estão defasados. A forma com que alguns professores trabalham com eles é que, muitas vezes está desatualizada não oportunizando ao aluno a construção do conhecimento.” (01); “D8, D15, D32” (02).</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Na pergunta 2, os cinco professores-formandos responderam que a metodologia “jogos” foi trabalhada na formação continuada e que também foram usados os jogos matemáticos, problema de lógica e softwares para o ensino da matemática, que de acordo com Indalécio e Campos (2016), temos que o aluno por ser nativo digital usa as novas tecnologias de forma natural. O que não acontece com o professor, que tem que se adaptar por ser um imigrante digital Logo, o uso deste recurso, que envolve a cultura digital, é importante para minimizar os conflitos existentes entre as gerações, aqui representado pela figura do professor e do aluno.

Na pergunta 3, foi observado que as respostas destes professores-formandos que se aplicou jogos manuais e no computador para o ensino da matemática, o jogo é uma metodologia importante para o ensino da matemática e de acordo Calistro (2016, p.25), as atividades lúdicas são uma importante alternativa metodológica. Cristóvão (1998, p.45), apoia este posicionamento de Calistro, quando traz que o jogo digital potencializa a metodologia de ensino. Também temos Bicudo (2004, p.34), concordando com Cristóvão (1998, p.25) quando diz que pelo uso das tecnologias informáticas – TI, “O significado de



um conceito matemático é interiorizado pelo aluno, tornando o processo de formalização Matemática mais fácil e natural.”

Após agrupar e analisar as respostas destes professores é possível perceber que o objetivo específico vem sendo atingido e que esse tipo de monitoramento tem a sua relevância já que oferece um retorno ao professor-formador, se as metodologias trabalhadas na formação continuada estão sendo entendidas e transpostas para a sala de aula.

A intenção ao juntar as respostas dos questionários a análise dos gráficos da ADS dos três anos com as respostas desta pergunta do questionário, é mapear os descritores defasados, e assim, gerar informações que servirá para nortear as intervenções pedagógicas, e também poder contribuir para o planejamento do professor-formador para as aulas da formação continuada de matemática.

Os gráficos analisados foram gerados a partir da ADS que iniciou em 2017 e seu público-alvo era os alunos do 7º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Vila Velha. Em 2018, o público-alvo passou para o 8º ano e em 2019, para o 9º ano. Acompanhando assim os mesmos alunos desde 2017 até 2019, de forma progressiva em suas séries. Nos gráficos abaixo estão expostos à turma, o ano, o total de alunos, as disciplinas avaliadas, as questões com os descritores associados a cada uma delas, os percentuais de acertos e a linha paralela ao eixo x que representa um corte para identificar as questões com o percentual abaixo de 60%. Sendo assim, por meio deste corte podemos mapear os descritores defasados. Segundo o PDE (BRASIL, 2008, p.18), “[...] o descritor é a associação existente entre os conteúdos do currículo escolar e as operações mentais feitas pelo aluno, que por sua vez significam especificar certas competências e habilidades”. Ainda de acordo com o PDE (BRASIL, 2008, p.106):

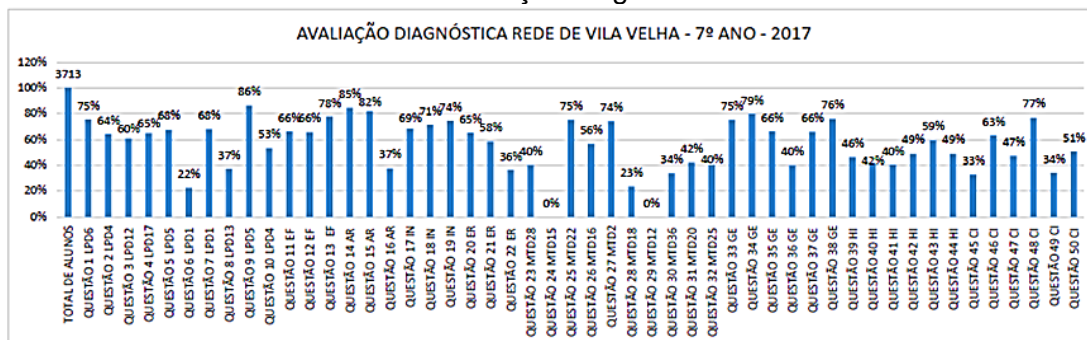
Assim, a partir dos itens [...] da Prova [...], é possível afirmar que um aluno desenvolveu uma certa habilidade, quando ele é capaz de resolver um problema a partir da utilização/aplicação de um conceito por ele já construído.

Quando o aluno não consegue resolver um determinado item/questão da avaliação é possível afirmar que ele não desenvolveu aquela habilidade, o



conteúdo não foi apreendido, e lembrando que existe um descritor associado ao item/questão, assim também é possível identificar o descritor defasado. Então, com estes dados pode-se obter uma cartografia do saber, ou melhor, do não saber, que por sua vez servirá para orientar a criação do plano de intervenção pedagógica, e deste modo às intervenções pedagógicas poderá acontecer onde é mais necessária. Daí a necessidade da análise do gráfico. Faremos um recorte nos gráficos 2017, 2018 e 2019 e destacamos a disciplina de matemática que é o foco da nossa pesquisa. O gráfico gerado a partir da Avaliação de 2017 traz 50 questões. Porém, vamos analisar somente as 10 questões da disciplina de matemática.

Gráfico 1 - Avaliação diagnóstica de 2017



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2017)

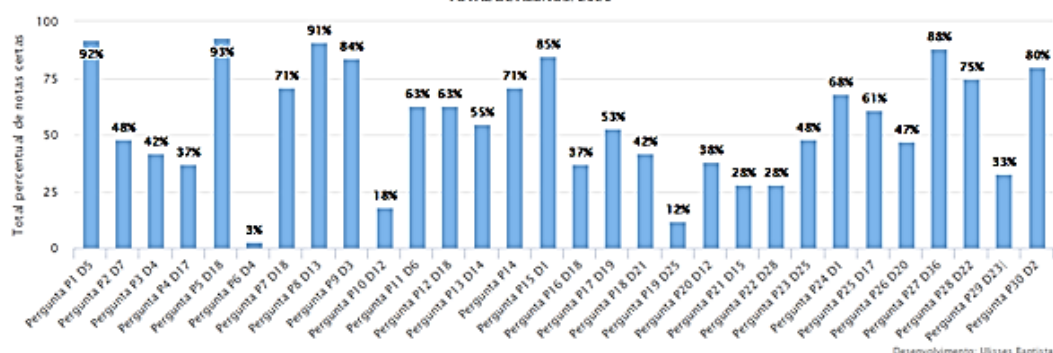
No gráfico de 2017, no eixo x estão as questões com seus descritores, assim como o total de alunos de 3715 que fizeram a avaliação e no eixo y, o percentual de acertos.



Gráfico 2 - Avaliação diagnóstica de 2018

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, 2018

SEMED - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA
TOTAL DE ALUNOS: 2020



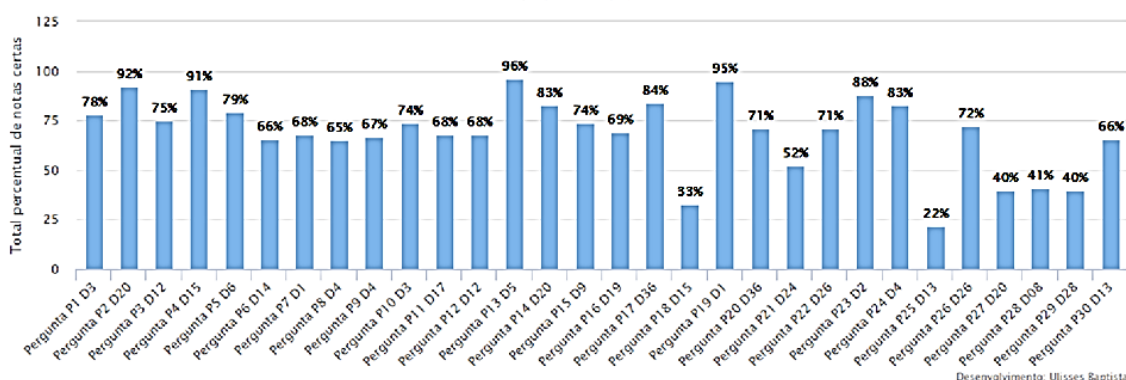
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2018)

No gráfico de 2018 o público alvo são os alunos do 8º ano, traz 30 questões. Porém, vamos analisar somente as 15 questões de matemática.

Gráfico 3 - Avaliação diagnóstica de 2019

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, 2019

SEMED - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA
TOTAL DE ALUNOS: 2563



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2019)

No gráfico de 2019, o público alvo são os alunos do 9º ano e traz 30 questões. Porém, vamos analisar as 15 questões de matemática.

Comparando os quadros gerais de 2017, 2018, e 2019 observamos que alguns descritores continuam a se repetirem. Descritores repetidos:

Tabela 1 - Descritores repetidos

Descritores repetidos	Acerto em 2017 (%)	Acerto em 2018 (%)	Acerto em 2019 (%)
D28	40	28	40
D15	00	28	33
D20	42	47	40
D02	74	80	88

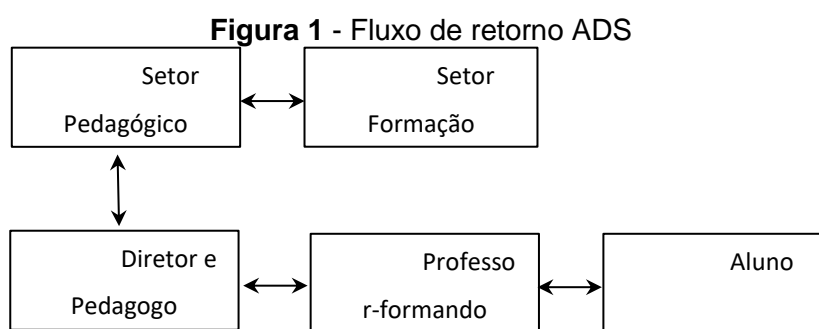


D36	34	88	84 e 71
-----	----	----	---------

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

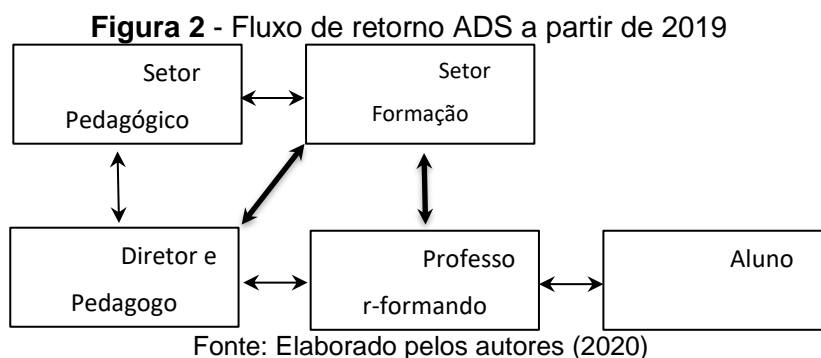
Os descritores D28, D15 e D20 por se repetirem nos anos e por permanecerem abaixo de 60% de acertos serão chamados de descritores historicamente defasados. Logo, sugerimos que o plano de intervenção pedagógica de uma maior atenção a estes descritores com o foco de poder mudar esta realidade que é apresentada.

De acordo com o objetivo geral desta pesquisa que é “compreender como a formação continuada e a aplicação de práticas pedagógicas adequadas para o ensino da matemática poderão contribuir para o processo do ensino da matemática aos alunos do ensino fundamental anos finais na rede municipal de Vila Velha/ES”, é que foi proposta esta ampliação no fluxo do retorno do resultado da ADS. Assim, o professor-formador poderá incluir em seu planejamento da formação continuada os descritores defasados e poderá trabalhar, junto aos professores-formandos, metodologias e estratégias voltadas para a superação destes descritores e os professores-formandos poderão fazer a aplicação de práticas pedagógicas adequadas para o ensino da matemática com seus alunos e com esta proposta espera-se em obter melhoras na aprendizagem dos alunos. Como era o fluxo do retorno da avaliação diagnóstica sistêmica (ADS):



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A proposta a partir de 2019 do fluxo do retorno da avaliação diagnóstica sistêmica (ADS):



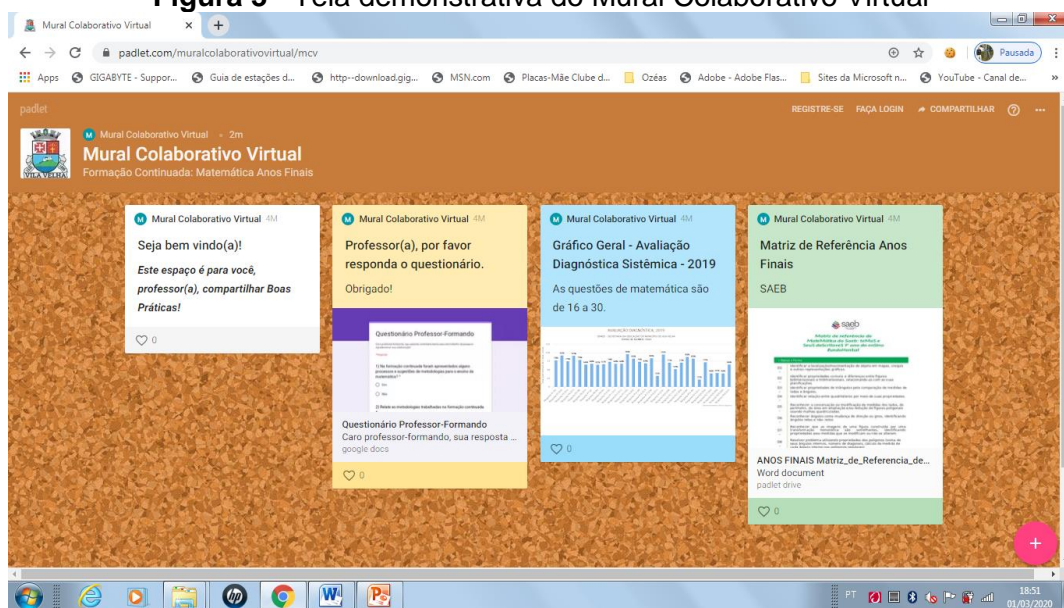
Mural Colaborativo Virtual (MCV)

O terceiro objetivo específico é criar um Mural Colaborativo Virtual (MCV) e propor que seja utilizado pelos professores de matemática da rede pública municipal de educação para a socialização das boas práticas que contribuíram para a superação dos descritores defasados. Logo, estas ações intersetoriais, focadas nos descritores defasados, do setor pedagógico, do setor da formação continuada, com a escola, nas figuras do pedagogo e do professor são necessárias para se buscar planejamento estratégico, contribuindo assim para mudar este diagnóstico que nos é apresentado.

Percebendo a necessidade para ampliar o canal de comunicação dos descritores desfasados, de relato de experiência de metodologias bem sucedidas, de matriz de referência dos descritores, é que foi criado e disponibilizado um mural colaborativo virtual. Este é o produto do nosso trabalho de pesquisa, uma vez que foi identificada a necessidade de ampliar o canal de comunicação, onde os professores pudessem usar para compartilhar as boas práticas metodológicas, podendo também ser usado na ampliação do fluxo de informação de retorno da avaliação diagnóstica sistêmica.

Esta ação representa também uma proposta para melhorias dos processos para o ensino da matemática de acordo com o nosso objetivo geral. O MCV foi criado usando uma ferramenta digital chamada Padlet. A escolha da ferramenta ocorreu por ser gratuita, pela facilidade de compartilhamento, de acesso, de uso e também por ser conhecida pelos sujeitos da pesquisa.

Figura 3 - Tela demonstrativa do Mural Colaborativo Virtual



Fonte: Tela da ferramenta Padlet. Elaborado pelos autores (2020)

Ao acessar o MCV, pelo link e por uma senha, o usuário terá uma mensagem de boas-vindas, na cor branca, o questionário Professor-Formando na cor amarela, o gráfico geral da ADS de 2019 na cor azul e a matriz de referência do 9º ano do ensino fundamental na cor verde. O MCV está em constante atualização, ele será também um banco memória de gráficos dos anos anteriores. Podendo assim, realizar as comparações dos progressos dos resultados de um ano para o outro. Esperamos que este MVC venha ser muito explorado de forma a atender os objetivos da sua criação e principalmente, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Considerações finais

Durante a pesquisa, buscou-se conhecer os processos da formação continuada na prática docente do professor de matemática anos finais da rede pública municipal de Vila Velha e o resultado mostrou a importância de propor melhorias tanto no que se refere a esses processos quanto na aplicação de práticas pedagógicas adequadas para o ensino da matemática aos alunos do ensino fundamental anos finais à rede municipal de Vila Velha/ES, a partir de dados coletados nas avaliações diagnósticas aplicadas em 2017, 2018 e 2019.

Constatou-se também que a metodologia de jogos matemáticos é facilmente identificada pelos professores-formandos, quanto à apropriação/transposição para aplicação em sala de aula. Assim como foi identificado às necessidades existentes entre os descritores presentes nas avaliações diagnósticas sistêmicas de serem contínuos para poder ser comparado os avanços paulatinamente e também a necessidade de identificar os descritores defasados para que as intervenções pedagógicas sejam com foco na superação destes descritores. Identificou-se também a importância de um mural colaborativo virtual para socializar as boas práticas que contribuíram para a superação dos descritores defasados.

Os gráficos que foram apresentados e analisados permitem a elaboração de uma cartografia do saber, ou melhor, uma cartografia do não saber, servindo de ferramenta para melhor orientar as intervenções pedagógicas de forma com que elas venham a ocorrer aonde de fato precisem, tendo em vista o diagnóstico apresentado nessa pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular: Competências gerais da educação básica.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília: MEC, SEB; Inep, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, SEB; Inep, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BICUDO, M. A. V. **O Pré-Predicativo na construção do conhecimento geométrico.** In: Maria Aparecida V. Bicudo; Marcelo de Carvalho Borba. (Org.). Educação Matemática - pesquisa em movimento. 1ed.São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 77-91.

CALISTRO, Ariane. **O Lúdico e a matemática no ensino fundamental.** Curitiba, Paraná: unidade didática – cadernos PDE, volume II, 2016. Disponível



em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/prodcoes_pde/2016/2016_pdp_mat_ufpr_arianecalistro.pdf. Acesso em: 02 março; 2023.

CRISTOVÃO, Henrique Monteiro. **Minicurso: construção de jogos educativos com Klik e Play**. Vitória, ES. Workshop em informática educativa – Departamento de informática - UFES, 1998.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JUNGES, F. C.; KETZER, C.M.; OLIVEIRA, V. M. A Formação continuada de professores: saberes resinificados e práticas docentes transformadas. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; CAMPOS, Douglas Aparecido de. **Reflexões sobre o educar em um mundo nativo digital**. Votuporanga/SP. Fundação Educacional de Votuporanga, 2016.

Laboratório de redes em humanidades digitais (LarHud), da Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Padlet**. 26 jun. 2018. Disponível em:<http://www.larhud.ibict.br/index.php?title=Padlet>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MEDEIROS, Daniela S. Mendes. **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do Estado de Goiás [manuscrito]: das intenções às ações**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2014.

ONUCHIC, L.R.; ALLEVATO, N. S. G... Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011. Disponível em:<https://www.redalyc.org/pdf/2912/291223514005.pdf>. Acesso em: 02 março. 2023.

SILVA, Circe Mary Silva da (editor); MENEZES, Josinalva Estácio. **Sobre as Recreações matemáticas ou jogos de estratégia: lendas e fragmentos**. Vitória, ES. Anais – III Seminário nacional de história da matemática, p. 505-5017, 1999.

SILVA, Jocitel Dias da; CESANA, Andressa (orgs.). **Matemática no Espírito Santo: história, formação de professores e aplicações**. Serra: Editora Milfontes, 2019.

SOARES, Luís Havelange. **Aprendizagem significativa na educação matemática: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE - João Pessoa, 2008.

VILA VELHA. **Lei Complementar nº 19, de 04 de novembro de 2011**. Institui o Estatuto do Magistério Público Municipal de Vila Velha e dá outras providências. Vila Velha - ES, 2011.



VILA VELHA. **Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Vila Velha - ES, 2015.

Sobre os autores

Ozéas Teixeira Neves

ozeasneves@gmail.com

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC (2020), hoje Centro Universitário Vale do Cricaré–UniVC, graduado em administração com ênfase em análise de sistemas pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória - FCHV (1995) e em licenciatura em Matemática pelo programa especial de formação pedagógica da Faculdade Capixaba de Nova Venécia - UNIVEN (2011). Pós-graduado em informática na educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG (1998). Atualmente é professor de Tecnologia Educacional para o ensino fundamental.

Pablo Ornelas Rosa

pablorosa13@gmail.com

Doutor em Ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2012), mestre em Sociologia Política (2008) e bacharel em Ciências Sociais (2005) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Realizou estágio de pós-doutorado em Psicologia (2020) e em Saúde Coletiva (2018) na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e em Sociologia (2014) na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente realiza pesquisa de doutorado em Psicologia institucional na UFES e também atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (Mestrado Profissional) da Faculdade Vale do Cricaré – FVC (2016), hoje Centro Universitário Vale do Cricaré – UniVC.



Investigações acerca da emancipação de sujeitos por meio de um processo de ensino-aprendizagem em teatro

Investigations about the emancipation of subjects through a theater teaching-learning process

Lucy Barbosa Pina Pereira
Nathália Albino de Souza
Henrique Bezerra de Souza

Resumo: Este artigo investiga momentos ocorridos em uma das turmas do curso de teatro oferecido pela Escola Faces, na cidade de Primavera do Leste - MT, sob o olhar das estagiárias que participaram das aulas remotamente entre julho e dezembro de 2020. Pretende-se analisar o processo de ensino-aprendizagem em teatro vivenciado, investigando fatores que possam ter colaborado para um possível desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, termo compreendido aqui pela ótica de Paulo Freire (2018). Consideramos ser possível apontar alguns acontecimentos na relação entre os participantes, permeados pela condução didática, os quais propiciaram condições favoráveis para uma educação transformadora. Estes momentos foram significativos para uma valorização das subjetividades e indiciam o que Jacques Rancière (2005) chamaria de uma reconfiguração do sensível em um processo político emancipatório. Nessa construção do vínculo artístico-pedagógico entre a turma, houve concomitantemente o fomento de um caminho para libertação dos indivíduos, em que estes puderam reconhecer-se enquanto sujeitos mais emancipados.

Palavras-chave: Teatro na Comunidade; Estágio Docente; Ensino-aprendizagem teatral; Partilha do Sensível; Emancipação de Sujeitos.

Abstract: This article investigates moments that took place in one of the classes of the theater course offered by Escola Faces, from a community in the city of Primavera do Leste - MT, from the point of view of the interns who took part in the classes remotely between July and December 2020. It is intended to analyze this theatrical teaching-learning process by investigating factors that may have collaborated with a possible development of autonomy for the subjects involved, according to Paulo Freire (2018). We believe it is possible to point out some events in the relationship between participants, permeated by the didactic conduction, which created favorable conditions for a transformative education, as defended by Freire. These moments were significant for a valorization of the subjectivities, to a certain extent, as a place of new distributions of the sensible in an emancipatory political process, according to Jacques Rancière (2005). In this construction of the artistic-pedagogical link between the class, there was simultaneously a promotion of a liberation path of the individuals, in which they could recognize themselves as more emancipated subjects.

Keywords: Community Theater; Teaching Internship; Theatrical teaching-learning; Distribution of the Sensible; Emancipation of Subjects.

A chegada em Primavera

No fatídico ano de 2020, a disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Comunidade* do curso de Licenciatura em Teatro da



Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sediada em Florianópolis (SC), encontrou seu campo de estágio através do meio virtual com as turmas da Escola Faces de Teatro da cidade de Primavera do Leste, no Mato Grosso.

A grade curricular do curso na UDESC prevê quatro semestres de prática de estágio docente obrigatório, sendo dois deles voltados para o teatro na comunidade e os outros dois, na Escola. Em razão da pandemia de coronavírus, as disciplinas de estágio do primeiro semestre de 2020 aconteceram sob o caráter emergencial e remoto, e foi nesse contexto que se deu o vínculo entre o Departamento de Artes Cênicas e a cidade de Primavera do Leste, onde as aulas já estavam acontecendo na modalidade remota. Um dos professores que ministrava a disciplina, Vicente Concilio, havia sido orientador do mestrado de Ana Paula Neis Dorst, atriz, pesquisadora, professora e coordenadora na Escola Faces, fundada pelo ator, diretor e dramaturgo Wanderson Lana. Assim, quando foi anunciado que as disciplinas de estágio aconteceriam virtualmente naquele semestre, Vicente sugeriu e facilitou esse contato com a Escola. Dessa forma, um elo frutífero para o campo da pedagogia teatral foi estreitado, em um momento delicado e recheado de incertezas, e dois centros em cantos distantes do país se encontraram pelas vias cibernéticas para fazer e aprender teatro.

Sendo assim, as duas alunas-pesquisadoras que escrevem esta reflexão tiveram a oportunidade de estagiar em um dos cursos oferecidos pela Escola de Teatro Faces, entre julho e dezembro desse ano, atuando como observadoras, instrutoras e participantes do processo. Compomos o campo propondo as aulas junto aos professores da turma, desde o planejamento até a condução de momentos do encontro. O grupo que acompanhamos, a Turma II do Centro Cultural, era formado por crianças e adolescentes da comunidade, com uma faixa etária de 13 anos, e encontrava-se virtualmente todas as sextas-feiras a partir das 18h30 (horário de Mato Grosso) que, para nós, equivalia às 19h30 (horário de Santa Catarina, estado que residimos). As aulas eram ministradas por uma professora, Alice Lucas, e um professor, Danilo Carvalho, ambos em formação pedagógico-teatral pela própria Escola Faces.



A Escola, junto com o Grupo Faces Jovem, a Produtora Faces Filmes e o Grupo Faces Dramaturgia, compõe o Faces Teatro, grupo fundado em 2005 a fim de construir uma cena teatral na cidade de Primavera do Leste, até então inexistente. Na região, o Grupo de Teatro Faces, por meio da Escola e dos demais desdobramentos do projeto, fomenta um espaço importante de fruição da arte teatral e de formação de público. Além disso, a Escola investe na formação de futuros professores de teatro por meio das aulas oferecidas à comunidade, que posteriormente trazem aos estudantes interessados a possibilidade de seguir em uma trajetória profissionalizante, oferecendo bolsas para estágio de docência em teatro, como as que estavam Alice e Danilo.

Durante o curso, a turma passou por um processo de ensino-aprendizagem em teatro e também criou e gravou uma peça que foi exibida *on-line* no Festival Velha Joana¹, evento realizado pela própria Escola Faces. Nosso objetivo com o presente artigo é tecer reflexões sobre essas vivências, relacionando-as com os conceitos de emancipação e de partilha do sensível nas óticas, respectivamente, de Paulo Freire (2018) e de Jacques Rancière (2005).

Cabe ressaltar que, por conta da pandemia de covid-19, que tomou grandes proporções a partir de março de 2020, em questão de poucas semanas as aulas nesse campo migraram do espaço presencial para o espaço virtual. Em julho, os encontros já ocorriam exclusivamente de forma on-line e, ao nos juntarmos à turma, ela já parecia bastante adaptada ao formato digital. Essa migração foi, inclusive, primordial para a possibilidade de realizarmos o estágio com eles, visto os 1.893 quilômetros que nos distanciam geograficamente. Portanto, os encontros aconteciam através da plataforma de videoconferências *Zoom*, durante duas chamadas seguidas de 40 minutos².

¹ O Festival de Teatro Velha Joana é realizado desde 2007 pela Escola Faces e representa um importante movimento artístico na região de Primavera do Leste. Ele nasceu com a proposta de contemplar apenas o movimento teatral da cidade, mas cresceu a partir do grande interesse da população e hoje configura o maior festival de teatro do Mato Grosso.

² 40 minutos era a duração máxima de uma sessão de videoconferência na versão gratuita da plataforma *Zoom*. Após esse tempo, a sala era automaticamente encerrada e outro link era enviado pelo *WhatsApp* por um dos professores e todos entrávamos em uma nova sessão. Quando os 80 minutos não eram suficientes para finalizar a aula, iniciava-se uma terceira sessão.



Iniciamos nosso estágio no dia 31 de julho de 2020 com o intuito de observar o campo, e já nessa primeira aula participamos junto à turma das atividades propostas por Alice e Danilo. Nas duas aulas seguintes atuamos ainda da mesma forma: enquanto observadoras e participantes. Após esse primeiro ciclo de apresentação e reconhecimento das pessoas que estariam juntas ao longo do processo, começamos a nos reunir com Danilo e Alice para realizarmos juntos o planejamento das aulas e a partir daí começamos a dividir a condução das mesmas entre nós quatro. No andamento do curso, então, atuamos como professoras e diretoras assistentes da peça que posteriormente foi desenvolvida no processo.

Ao chegarmos, um modelo estrutural de aula já estava estabelecido, que dividia o encontro em quatro tipos de atividades: aquecimento corporal, aquecimento vocal, jogos de improvisação e de criação, e avaliação. Mais adiante detalharemos um pouco cada uma dessas seções. Cada um dos quatro instrutores era responsável pela condução de uma dessas atividades. No que tange à metodologia, eram abordados principalmente os Jogos Teatrais de Viola Spolin (2012), jogos populares inspirados em brincadeiras infantis e outras convenções teatrais adaptadas ao espaço remoto.

A chegada dos participantes para a aula configurava um momento descontraído, com conversas casuais, compartilhamento de músicas e de novidades dos integrantes. Em seguida, a aula iniciava-se com jogos de aquecimento, através dos quais era buscado um estado de prontidão e disposição para ação. Neste momento, eram propostos jogos como careca-cabeludo³, elefante colorido⁴, jogos envolvendo dança e proposições de movimentos. Após estes exercícios iniciais, mais voltados para corpo/mente e desenvolvimento da atenção, era proposta uma prática vocal. Devido ao risco

³ O jogo funcionava da seguinte maneira: todos pegavam um objeto para representar seu cabelo e colocavam-no na cabeça, quando a professora anunciava: "careca!", todos deveriam levantar o objeto. Quando a professora anunciava: "cabeludo!", todos deveriam levar o objeto à cabeça novamente. Quem não cumprisse as ordens era eliminado, até sobrar apenas um participante.

⁴ O jogo funcionava da seguinte maneira: uma pessoa por vez escolhia uma cor e anunciava para a turma, então, todos deveriam encontrar um objeto dessa cor em suas casas e mostrá-lo na câmera o mais rápido possível.

de lesionar o aparelho fonador durante o exercício, essa etapa se mostrou mais delicada e exigiu uma maior atenção e cuidado ao selecionar os exercícios. Portanto, foi criado um repertório padrão com a turma envolvendo salivação, aberturas e torções da boca e do rosto, trava-línguas e sequências silábicas.

A etapa de aquecimentos demonstrou-se crucial para alcançarmos um estado corporal e mental que distinguisse as aulas de teatro das demais videochamadas e atividades frente à tela que, na época, se tornavam cada vez mais frequentes perante a necessidade de distanciamento social.

Após o aquecimento, seguíamos para jogos de improvisação e criação. Este momento era bem diversificado e perpassava explorações de movimentos corporais, atuações a partir de sentimentos exagerados, investigações corporais de estados da turma, improvisações de cenas em dupla e também outras atividades que trabalham aspectos artesanais e manuais como desenhos, montagem de cenário e figurino. Posteriormente, essa etapa passou a ser dedicada para a construção, ensaios e gravações do espetáculo protagonizado pela turma. Ao fim da aula, ocorria a avaliação da mesma, baseada nas práticas metodológicas sugeridas por Viola Spolin (2018). Uma ação que se tornou recorrente nesse último momento consistia em que cada participante proferisse uma palavra para manifestar como foi a aula para si.

Em grande parte das vezes, as atividades da aula eram costuradas por conversas descontraídas e brincadeiras entre as pessoas envolvidas, provocando uma aproximação entre os indivíduos e tornando o encontro mais leve e prazeroso. Cabe ressaltar que tais conversas não evocavam uma licenciosidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem em teatro vivenciado, mas consideramos que se aproximaram de uma concepção íntegra da ação pedagógica, posto que o momento de isolamento social, as demandas da casa e da vida daqueles sujeitos eram condições incontornáveis do processo. Desse modo, essas discussões que, de antemão, podiam parecer triviais, eram importantes à medida que contribuíam para proporcionar uma atmosfera de horizontalidade entre professores e alunos, conferindo ao ambiente um tom acolhedor e espontâneo que contrastava com os desafios vividos naquele momento do ano.



Essa manutenção do ânimo coletivo, como pudemos observar, provê um estado de prontidão e de disposição para ação que dialoga diretamente com o estado corporal do fazer teatral presencial. Como pudemos ver, por exemplo, no jogo de improviso em duplas, durante nosso quarto encontro com a turma (dia 21 de agosto), que trabalhava o exagero de emoções. Nessa atividade, cada pessoa atua com uma emoção exagerada pré-estabelecida (preguiça, nojo, medo, felicidade, etc.) dentro de uma situação também sugerida previamente. Ainda, alguém da turma pode pedir para que as pessoas em cena troquem de emoções entre si, enquanto a cena se desenrola. No momento do jogo, era perceptível que a alta energia do coletivo contribuiu para que as pessoas conseguissem estabelecer diálogo, escuta e espontaneidade durante as cenas. Dessa forma, transcorreram cenas fluidas e gostosas de assistir, afetando todos os participantes da aula.

Importante mencionar que os encontros também possuíam um ritmo acelerado e enérgico, o que se mostrou uma estratégia de condução das videochamadas. Essa energia, fomentada por Alice e Danilo, foi sustentada por eles e abraçada por nós, desde que percebemos que potencializava a atenção da turma e a mantinha ao longo dos encontros.

Indícios de uma pedagogia libertadora

Ainda que toda nossa experiência tenha sido incondicionalmente atravessada pelas condições impostas pelo espaço virtual, reforçamos que, neste texto, nosso objetivo é tratar da emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo pedagógico-teatral. Logo, não sendo o ensino remoto nosso foco na pesquisa, utilizaremos da liberdade de, sempre que for possível e não havendo perdas substanciais, simplesmente atravessarmos em linha reta pelo caráter virtual, sem abordá-lo de forma aprofundada.

Ao iniciarmos esta escrita, três meses após o encerramento das aulas com Primavera do Leste, nos damos conta de que, para nós, o que mais tornou valiosa a experiência neste campo foi o que tange à relação estabelecida e nutrida pelas professoras, professor, alunas e alunos. Entendemos que a experiência vivida durante esse processo, de alguma forma, provocou as



peças envolvidas a esboçarem um pouco seus próprios caminhos de aprendizado. As conversas, jogos e proposições pedagógicas não vinham no intento de transmitir à turma algum conteúdo, mas de propor vivências que, eventualmente, surpreendiam como cena. Nesse sentido, a descoberta da linguagem teatral atuava de certa forma como uma descoberta da própria palavra. Assim, traçando um paralelo com o que traz Ernani Maria Fiori no prefácio de *A Pedagogia do Oprimido*:

Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FIORI, 2018, p. 11).

Pudemos perceber que a troca entre os indivíduos do grupo, impulsionada pelas proposições pedagógicas dos professores, contribuiu para um fortalecimento da união, dirimindo um eventual autoritarismo das figuras docentes e a ideia de uma educação como dominação. Sendo assim, o processo de conscientização, essencial para uma aprendizagem libertadora, aconteceu justamente a partir da troca entre os sujeitos em uma relação horizontal e receptiva. Estas condições são terra fértil para a emancipação e este era um lugar frequente da turma em grande parte das aulas, em que as hierarquias das funções pré-estabelecidas, como de aluna, estagiária ou professora, pretendiam estar niveladas e o poder da voz tendia a ser de todas e todos. Tal nivelamento não significava o abandono dos papéis discentes e docentes, mas uma espécie de “igualdade-diferente” que repudia as situações de dominação.

Os encontros, permeados por uma didática que se aspira emancipadora e pela ludicidade do teatro, culminaram algumas vezes em um lugar onde os afetos diversos eram considerados e em que os sujeitos perceberam-se de fato atuantes. Desta forma, pudemos testemunhar alguns episódios – que detalharemos mais adiante – do que consideramos terem sido indícios de um processo de emancipação dos integrantes do grupo e que, além de contribuir



para a criação artística, construindo assim um conhecimento coletivo, também potencializaram politicamente o grupo.

Para compreender o modo como exploramos os termos acima dispostos, se faz necessário amparar conceitualmente esta discussão. Logo, a partir de Jacques Rancière observamos a ideia de emancipação dos sujeitos e a eventual reconfiguração do tecido sensível em sala de aula, como defende o filósofo:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Segundo o autor, a sociedade está submetida a um sistema sensível comum intangível, mas que se revela a partir dos lugares ocupados por cada ser. Logo, a partilha do sensível diz respeito à ordem estabelecida e do quanto cada indivíduo tem posse desse comum, dependendo primordialmente de sua posição social. Pensar tal conceito sob a ótica da sala de aula evidencia a complexidade da distribuição deste comum nas relações entre docentes e discentes. Tais repartições ora podem estabelecer uma relação de maior horizontalidade entre todos os integrantes, ora condicionar a posse do comum apenas aos professores. Como, então, propiciar processos que equilibrem a posse do sensível?

Neste sentido, o campo teatral se faz riquíssimo, por ter como uma de suas estruturas principais justamente o trabalho coletivo. É na troca entre os seres e elementos atuantes que se faz o acontecimento teatral. Há, no mínimo, o diálogo primário entre ator e espectador. O teatro pode acontecer a partir dessa estrutura básica formada por dois indivíduos. Assim como para uma educação libertadora é primordial que haja troca entre os sujeitos e seus mundos, assim o é também para o teatro.



Somado a este caráter essencialmente coletivo, a arte teatral também se mostra como um laboratório de imaginação de outras realidades, outras vivências, outras possibilidades, logo, de novas repartições do sensível. Na elaboração cênica, os seres e as coisas podem ser explorados de formas não padronizadas, criando outros “dizíveis e fazíveis” de existência, ato que, por sua vez, coloca em xeque lugares e partes respectivas de onde cada um ocupa na distribuição do comum. Perpassando a própria artista e a personagem a quem ela dá vida; a trama teatral fictícia (ou não), que abre margem para a subversão das ocupações do sensível; os próprios movimentos ligados à performance, que brincam com o lugar de espectador versus artista, um lugar tradicionalmente policiado⁵ no âmbito teatral; dentre outros. Rancière enxerga no teatro um espaço de *jogo* do sensível: “Do ponto de vista platônico, a cena do teatro, que é simultaneamente espaço de uma atividade pública e lugar de exibição dos ‘fantasmas’, embaralha a partilha das identidades, atividades e espaços” (RANCIÈRE, 2005, p. 17). Dessa forma, tanto o pensamento de Rancière quanto o de Freire podem dialogar diretamente com o fazer artístico teatral, e ainda se potencializarem na vivência pedagógica dessa arte. A seguir, compartilharemos alguns momentos nos quais pudemos observar esse diálogo ao longo da nossa vivência em campo.

O sexto encontro em que pudemos participar, em setembro de 2020, destacou-se como uma aula de sensibilidade aguçada, em que foi construída uma atmosfera tranquila com a turma. O fio condutor da aula foi um jogo de improvisação proposto em três etapas, através da investigação de um movimento germinativo. Na primeira etapa, a turma dividiu-se em dois grupos: o grupo um foi responsável por produzir sons com materiais encontrados em casa e o segundo grupo, através da manipulação de um pedaço de pano, experimentou movimentos e qualidades de uma planta germinando. Os sons do grupo um e as orientações das professoras conduziram a prática do grupo dois. Na segunda etapa, o grupo um desenhou o crescimento da planta e o

⁵ Estamos empregando o conceito de “polícia” ainda sob a ótica de Rancière. Segundo ele, a polícia é a manutenção das ocupações dentro do sensível, ou seja: a manutenção da ordem vigente que clama para si o posto de “natural”. Já a política acontece quando se quebra a ordem “natural” vigente e a minoria se emancipa.



grupo dois produziu os sons. Na terceira etapa, foram reproduzidos áudios de sons gravados anteriormente pela turma no período extraclasse e todas e todos puderam explorar o movimento germinativo através do corpo: desde a semente, passando pelo broto, pelas primeiras folhas, flores, frutificações, sendo afetados por ventos, chuvas, chegando ao envelhecimento e morte para finalizar com a sugestão de um novo começo, que seria o processo de ciclos orgânicos para outras plantas que viriam.

A atmosfera tranquila que surgiu durante essa prática seguiu até o fim do encontro e refletiu-se diretamente na atividade avaliativa posterior ao exercício, que pedia por apenas uma palavra para descrever a aula. E as palavras escolhidas pelas alunas e alunos foram, em parte, analíticas, como “suave”, “tranquila”, “serena”, em parte carregadas de um julgamento positivo, como “amor” e “alegria” e em parte de caráter reflexivo, como “estranha” e “pensativo”. Costumeiramente nas aulas, durante a etapa de avaliação posterior às atividades, as palavras manifestadas pelas alunas e pelos alunos circundavam um terreno mais raso e cotidiano, como “legal”, “divertido”, “engraçado” e “criativo”. Nesta sexta aula acompanhada por nós, porém, além desse novo caráter de vocabulário, a própria maneira com que as palavras avaliativas foram ditas por cada um da turma também foi diferente do que costumava ser. Em uma análise racional, pode-se dizer que foram proferidas em tons muito mais serenos e em um estado de presença ampliado, ao contrário dos comentários rápidos e por vezes ansiosos das aulas anteriores.

Isso nos indicia que havia ocorrido uma vivência distinta na aula, abrindo outras portas de reflexão sobre o exercício, desvendando outras possibilidades de diálogos entre a turma e promovendo a constatação de que ocorrera uma alteração do estado de consciência dos indivíduos. Estávamos mais suscetíveis às poéticas da aprendizagem teatral e do fazer artístico. Este momento avaliativo evidenciou uma redescoberta vocabular e artística, expandindo o repertório dos sujeitos para descrever suas subjetividades e o mundo à sua volta em uma linguagem poética, através de um processo de tomada de consciência. Conforme escreve Fiori:



Não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; [...] alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história (FIORI, 2018, p. 16-17).

Neste caso, Fiori está analisando a proposta freireana de alfabetização, na qual o alfabetizando aprende a escrever o mundo à sua volta enquanto autor de sua história. Durante esse exercício germinativo, a consciência das alunas e dos alunos circundou tanto coletivamente quanto individualmente percepções e escritas do mundo, articulando essa dimensão, de forma afetiva e serena, em palavras, sons e movimentos através das atividades propostas.

Em exercícios de improvisação no campo de ensino-aprendizagem teatral, é comum os sujeitos apoiarem-se substancialmente no recurso da fala, realizando cenas que se desenrolam quase que totalmente através do diálogo entre os personagens e pouco exploram ações ou o movimento corporal como um todo. No meio digital, com a impossibilidade do contato físico e os impedimentos em relação à movimentação, essa característica tornou-se ainda mais proeminente. As atividades de improvisação que costumávamos fazer, portanto, acabavam tendo a criação espontânea de roteiro como estrutura principal (quando não única). A atividade de germinação, pelo contrário, não utilizava da linguagem falada. Assim, as alunas e os alunos se viram naturalmente orientados a catalisar sua energia criadora para outra forma de expressão, fosse a criação de sons, a animação de um tecido, o desenho ou a movimentação do próprio corpo. E, posteriormente, estando no estado despertado de consciência, atravessar os julgamentos e encontrar uma palavra apenas para canalizar a forma como a atividade havia ocorrido para si.

Conforme escreveu Rancière:

No ato de palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu



discurso [...] E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender (RANCIÈRE, 2002, p. 74).

Ou seja, as palavras cuidadosamente escolhidas posteriormente por cada sujeito do grupo foram uma linguagem poética para relatar as percepções da atividade. O intuito com as palavras não era entregar uma resposta esperada pelo grupo ou informar apenas racionalmente, mas traduzir o que o indivíduo havia sentido durante o exercício na tentativa de partilhar com o outro. Dessa forma, em seus atos poéticos, os alunos foram atuantes de suas próprias trajetórias de consciência.

Nesse processo artístico de aprendizagem, através da consciência de seu próprio discurso, o grupo pôde dar um passo em direção à emancipação. E nós, que estávamos guiando a atividade, sem dar-mos conta, fomos testemunhas do processo de reelaboração de palavras e percepção das próprias sensações das alunas e alunos (e por que não também de nós mesmas?). Freire defende que essa conquista é atingida através do caminho do diálogo:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico (FREIRE, 2018, p. 74).

Para o pensador, este diálogo é de fato uma conversa que provoca o sujeito oprimido a refletir sobre sua condição de estar no mundo. Nessa aula, no entanto, essa troca não ocorreu com palavras, mas com a linguagem



artística. Essa conversa desinteressada em palavras, permeada pelo encaminhar didático, foi um indício teatral que contribuiu para a emancipação dos sujeitos. Não havia pontos “corretos” a serem alcançados, mas um conjunto de experimentações que fazia com que as pessoas discentes elaborassem suas reflexões acerca da proposta. Essa qualidade dialógica que se manifestou nessa aula também foi procurada em outros momentos durante o processo de construção da peça que foi apresentada durante o Festival Velha Joana, a fim de provocar um processo criativo verdadeiramente coletivo.

Nessa busca pela democratização da criação do espetáculo, foram propostas atividades que entrelaçavam os exercícios das aulas com o cotidiano da turma, traduzindo-se em atividades assíncronas. Essas atividades tinham como intuito que os alunos fossem de fato sujeitos criadores da peça. Então, os professores propunham exercícios a serem realizados ao longo da semana, como criar e gravar sons, plantar feijões, recolher materiais para serem utilizados nos ensaios, entre outras. Essa se mostrou uma forma de interligar o momento teatral ao dia a dia das alunas e dos alunos e, em alguma medida, construir um código comum que mediará o aprendizado teatral. Este não seria depositado nas pessoas discentes, mas descoberto por eles e elas à medida que viam sementes de teatralidade nas ações do cotidiano. Assim, se convidou a turma a construir conjuntamente a peça que estávamos montando a partir das objetividades de seus mundos, que já lhes eram conhecidas e codificadas e que agora os sujeitos eram convidados a ressignificar.

Tais atividades podem ser muito interessantes por expandirem a sala de aula ao vinculá-la com o espaço de convívio usual do aluno. Essa ligação entre teatro, cotidiano do sujeito e outros sujeitos (o restante da turma), proporciona uma extensão da unidade do grupo, uma vez que ao longo da semana a turma estava conectada entre si, aguçando seu olhar artístico sobre elementos que os cercam, que muitas vezes não são vistos com potencial teatral.

Cabe destacar também o uso do cotidiano como matéria prima da prática artística. Assim, a aluna e o aluno partem de seu próprio repertório simbólico e cultural não para simplesmente repeti-lo, mas para transformá-lo junto da linguagem teatral e torná-lo potência cênica. Esse ato carrega a



possibilidade de que a pessoa perceba-se como criadora e produtora de cultura, reforçando sua autonomia perante o processo de criação e de aprendizagem. Essas provocações pedagógicas propiciaram um terreno fértil para a emancipação, colocando os indivíduos como protagonistas pela construção do conhecimento da turma, e trouxeram para o processo uma sintonia entre pesquisa artística e prática teatral. Essa construção emancipatória revelou-se em alguns momentos, dentre eles quando uma aluna, Letícia, ao improvisar uma cena com outra colega, caminhou com a câmera pelo ambiente em que estava, explorando o interior da sua casa com um olhar teatral voltado para o jogo. Ao apropriar-se de sua própria liberdade e propor outro espaço para a atividade, a atriz ressignificou seu espaço cotidiano, codificando-o na linguagem teatral.

Sendo assim, a cena vivenciada como jogo teatral apontou um objetivo e deu oportunidade ao sujeito para que criasse seus próprios meios de chegar a esse objetivo – no caso, com o manuseio da câmera e a mudança na relação com o espaço. Esse ato é de grande interesse para nós no sentido de manifestar o empoderamento de Letícia em sua própria aprendizagem.

Um aspecto que se mostrou bastante desfavorável, no entanto, foi a questão do curto tempo disponível para o levantamento e ensaio das cenas da peça. A soma da carga temporal para escrita do texto, ensaios, construção de personagens, construção de cenários e figurinos, gravação e edição final do espetáculo revelou-se um impedimento para o aprofundamento do processo no que tange à criação coletiva do mesmo, devido à curta duração das aulas (mesmo com a estipulação de um segundo encontro semanal, nessa fase do curso) e às poucas semanas que nos separavam do Festival Velha Joana, no qual seria apresentado o resultado do processo.

Por isso, considerando o conceito da partilha do sensível, este sensível estava configurado em sala de aula de modo que em algumas situações uma hierarquia professor-aluno estava estabelecida. Por exemplo, a peça resultante, *Relicário: cata-flor*, cuja dramaturgia foi inteiramente escrita pelo professor Danilo e a encenação, fortemente dirigida pela professora Alice, de forma que poucas oportunidades de criação foram dadas à turma, que era o



elenco do espetáculo. As atuações, portanto, transpareceram bastante o olhar dos professores sobre a peça. Entretanto, acreditamos que este caráter hierárquico potencializou-se devido ao aspecto virtual das aulas e à singularidade do momento pandêmico, onde traçaram-se os primeiros ensaios de um formato remoto da pedagogia teatral. Uma vez que a responsabilidade de condução e sustentação das atividades se tornou mais desafiadora devido às adversidades tecnológicas, condicionou-se uma maior posse do comum em sala de aula aos professores durante esse período de montagem do espetáculo.

Ainda que não seja o foco deste artigo tecer reflexões aprofundadas a respeito do caráter virtual e pandêmico desta prática de estágio, é importante compreender as implicações deste fator e suas consequências numa maior posse do sensível em sala de aula aos professores e uma “supercondução” por parte destes. Tendo em mente o contexto emergencial remoto, atípico para a prática teatral e desamparado de políticas públicas para a realização desse estágio, entendemos que na etapa de montagem da peça, a modalidade remota condicionou uma potencialização da posse do sensível em sala de aula aos professores da turma. A hierarquia professor-aluno foi reafirmada como principal abordagem para se lidar com a situação, não havendo espaço (à primeira vista) para uma repartição do comum mais equilibrada. Uma vez que os entraves tecnológicos tornaram a condução da aula mais desafiadora e a distância dificultou a comunicação entre todos os participantes, concentrou-se na figura do professor toda a responsabilidade de sustentação dos direcionamentos da cena.

Ainda assim, existiu um momento distinto de ruptura e reconfiguração do sensível partilhado. Quando a aluna Bárbara, durante os ensaios para o espetáculo, propôs uma característica para a personagem que interpretava. A personagem tratava-se de uma figura isolada das demais, possuindo um papel de antagonista na história e, além disso, suas falas marcavam momentos de entrada e saída de cena (na videoconferência, aberturas e fechamentos de câmera) para o restante do grupo, e por isso, necessitava de uma atenção maior para suas cenas. Os ensaios aconteciam de forma que os professores



dirigiam veementemente cada cena, porém, em uma das passadas de sua cena, Bárbara inesperadamente atribuiu uma característica debochada para a atuação de sua personagem. Ao fim do ensaio, a aluna explicou aos demais a sua proposta que, segundo ela, melhor retrataria sua personagem. Enquanto professoras e professor, nos mostramos entusiasmados com tal proposição e incentivamos a atriz a aprofundar-se na investigação da personagem.

Percebemos que o momento de rompimento ocorreu quando Bárbara, em uma atitude política emancipatória, quebrou com a ordem vigente da estrutura das aulas ao assumir sua voz durante o processo de criação da peça. Esse significativo ato da aluna abriu espaço para uma construção mais coletiva da interpretação da antagonista da trama e a partir daí, ao lado dos professores-diretores, possibilitou uma caminhada conjunta para a concepção de uma nova camada de significados do espetáculo. E, para além da peça, esse acontecimento, mesmo que na esfera micro da sociedade, caracteriza uma reconfiguração do sensível, no momento em que Bárbara se fez escutada e criadora responsável pelo seu processo pedagógico teatral, ela ultrapassou a orientação dos professores e foi conquistando a autonomia em seu processo de aprendizagem.

Apesar de, nessa etapa do processo, a posse do sensível recair principalmente sobre os professores, estes responderam positivamente à sugestão cênica da aluna e encorajaram a turma nesse sentido. Assim, no fazer artístico da aluna, de caráter proponente e livre, e retomando parte da posse do sensível, a mesma promoveu o espaço de criação teatral para questionar o que existe. Ato que, ainda que no microcosmo de sua própria ação, indiciou um pequeno gesto político, entendendo política como aquela que:

[...] desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 42).

Desta forma, foi possível identificar o potencial político de transformação da ordem na atitude de Bárbara na situação em que estava. O processo de



ensino-aprendizagem teatral horizontal leva em sua didática um catalisador de empoderamento político pautado na posse do sensível. Revisitando esse momento da aula, questionamo-nos sobre a verdadeira posse do sensível e o quanto os atores estavam de fato no lugar de criadores da sua arte. É possível, então, fazer uma ligação entre a posse do sensível e a posse do poder político através da emancipação dos sujeitos no processo artístico.

Acerca da pedagogia teatral emancipatória

A última aula com a turma, de fechamento do processo, foi o acontecimento que nos fez pousar o olhar no que diz respeito aos laços trançados entre os sujeitos ao longo da jornada. Foi um encontro em que as emoções se articularam em relatos pessoais sobre a importância do processo vivido, para cada um, atravessando todos os presentes na videoconferência. Esse encerramento teve grande peso no que construímos reflexivamente a partir da experiência nesse campo de estágio e desenrola-se nesta presente pesquisa.

Por meio dessa vivência como um todo, então, pudemos constatar que a prática teatral, ainda que remota, aliada a uma didática baseada na educação libertadora, delinea um terreno de impulsão para a emancipação dos sujeitos. Ao ver cada participante do grupo proferindo sua palavra, ao testemunhar Bárbara tomar voz em seu processo de aprendizagem e de criação, ao observar a improvisação de Letícia quando utilizou-se da mobilidade da câmera para contribuir com a cena, entre outros acontecimentos que atravessaram as aulas. Foram uma série de momentos potentes que, permeados pela relação de abertura e de afeto nutrida pela turma, mostraram indícios de processos de emancipação dos integrantes.

Importante perceber que tal emancipação não acontece pelas atividades em si, mas parte de como elas são conduzidas e da relação que cada sujeito estabelece com a prática. Nesse caso, foi através de ludicidade, inventividade e presença que o fazer teatral proporciona sobre o estar no mundo, costurando novas possibilidades de interações interpessoais e dinâmicas mais horizontais, afetivas e emancipatórias na convivência entre os sujeitos em espaços de



ensino-aprendizagem. Foi um processo apoiado no grupo, de mútuo suporte entre estudantes, professoras e professor, propiciando condições fecundas para que ocorressem ações significativas dos sujeitos que se emancipam, transformando-se em autores das próprias liberdades. Percebe-se, então, que o ensino teatral configura-se uma terra fértil para pensar caminhos possíveis para a liberdade individual e política.

Referências

FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento** – política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2005.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Sobre os autores

Henrique Bezerra

Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), professor do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), encenador e ator. Como docente, já atuou no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, no bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC) e no curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), bem como foi coordenador do Programa de Formação Básica em Artes Cênicas da Escola Porto Iracema das Artes em Fortaleza CE. Além da área pedagógica, atuando na formação de docentes em teatro, tem experiência nas áreas de Direção e Atuação. Sua pesquisa atual explora as relações entre jogo, pedagogia do teatro e as investigações de Paulo Freire, propondo provocações a respeito das possibilidades de fomento à autonomia dos sujeitos em processos criativos-formativos ocorridos em contextos de ensino formal e informal.



Nathália Albino

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Nathália integrou durante mais de 5 anos o Grupo Teatral Phoenix. Também foi co-fundadora da companhia Primeiro Quarto teatro, onde trabalhou como atriz, dramaturga e professora de teatro assistente de 2015 a 2018. É graduada em Design pela Universidade Regional de Blumenau. Atualmente, é professora em formação, atriz, diretora de arte e pesquisadora teatral.

Lucy Pina

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desde 2018, Lucy cursa as fases finais do curso. Compõe o grupo de teatro colaborativo Laboratório dos Sonhos, o grupo de pesquisa "Imagens Políticas no Teatro e no Carnaval", pesquisa com aporte do pensamento de Walter Benjamin, o grupo de pesquisa teórico-prática "Laboratório de Performatividades e Leituras do Brasil", pesquisa as performatividades da inquisição no Brasil colônia. É atriz, artista visual, iluminadora cênica, professora de teatro e pesquisadora em formação. Em sua práxis artística, a performance Descalça, Lucy experimenta um processo híbrido de criação artística nas poéticas do corpo, da palavra, da imagem e do som.



Marcas de uma pandemia: o narrar a si de um licenciando em química

Marks of a pandemic: narrating yourself from a graduated in chemistry

Arthur Ravagnhani de Oliveira

Antonio Aparecido Vital

Alexandre Luiz Polizel

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as marcas negativas – do ser menos – deixadas nas narrativas de vida de um licenciando em química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, em tempos pandêmicos. A construção das narrativas ocorreu por meio da realização de uma entrevista áudio-gravada, de forma remota, com auxílio de uma plataforma virtual de reuniões, realizada a partir de um roteiro semiestruturado. Os dados produzidos foram analisados sob a óptica da análise de conteúdo que deu origem a três categorias: a) Marcas negativas que afetam o Eu; b) Marcas negativas que afetam o Outro e, c) Marcas negativas que afetam o Nós. Em seu narrar, o entrevistado mostra-se marcado pelo medo, angústia, vícios, vulnerabilidades, luto, entre outras marcas. Este processo de escuta atravessa as narrativas possibilitando a percepção das marcas negativas do ser menos deste licenciando, permitindo traçar estratégias formativas-constitutivas para superá-las e catalisar o seu ser mais.

Palavras-chave: marcas; narrativa; pandemia; formação.

Abstract: This work aims to present the negative marks - of being less - left in the life narratives of a graduate student in Chemistry, from Federal Technological University of Paraná – Londrina Campus, in pandemic times. The construction of the narratives occurred through an audio-recorded interview that happened remotely, with the help of a virtual meeting platform, carried out from a semi-structured script. The data produced were analyzed from the perspective of content analysis that gave rise to three categories: Negative marks that affect the Self; Negative marks that affect the Other and; and Negative marks that affect the We. In his narrative, the interviewee shows himself marked by fear, anguish, addictions, vulnerabilities, mourning, among other marks. This process of listening to voices in pandemic times crosses the narratives to enable the perception of the negative marks of being less of this licensee as well as making it possible to outline training-constitutive strategies to overcome them and catalyze their being more.

Keywords: brands; narrative; pandemic; training.

Introdução

O presente trabalho é parte constituinte de um projeto de pesquisa que tem por objetivo pensar, a partir de narrativas, os múltiplos processos formativos e as constituições dos sujeitos, campos de saberes e elaboração de artefatos culturais nos âmbitos das educações, culturas e ciências no tempo



presente, de modo diagnóstico e propositivo. Deste trajeto emerge o presente manuscrito que se coloca a apresentar marcas negativas deixadas nas narrativas de vida de um licenciando em química, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Londrina (UTFPR-LD), em tempos pandêmicos.

Valemo-nos da pesquisa narrativa ao considerar seu potencial para com as investigações no campo das educações e humanidades, bem como nesta enquanto campo que valoriza a história de vida dos sujeitos e o currículo formativo da vida que se faz. Compreendemos com Maria Tamboukou (2016) que narrativa é a lógica que nunca pode ser explicada, mas sempre narrada, constituída no processo do próprio enunciar acerca do narrar. Lógica que coloca a vida dos sujeitos enquanto processo de curricularização, da apresentação do trajeto formativo e constitutivo do sujeito organizado em seu próprio enunciar. A narrativa é veículo da organização das memórias, dos acontecimentos através dos quais o sujeito apresenta os efeitos moduladores de sua cultura e de sua experiência subjetiva (MELLO, 2016; TAMBOUKOU, 2016).

A narrativa, neste sentido, tem ganhado espaço de potencialidade para compreender as multiplicidades formativas-educativas, nas quais o sujeito ensina, aprende, constitui conhecimento e organiza a própria vida enquanto movimento performativo-pedagógico. O vetor semiótico-pedagógico que institui no narrar-se inclui a(s): i) temporalidade vivida e experimentada, constitutiva e assimilada; ii) significações negociadas, criadas, atribuídas e pactuadas; iii) socializações, as relações sociais e contingenciais que permitiram que a vida acontecesse e que fosse possível compreender algo a partir desta (MELLO, 2016; TAMBOUKOU, 2016). É a narrativa que precisa do Outro para ser ouvida, compartilhada e (re)vivida, organizada para ser contada-narrada.

Deste campo narrativo colocamo-nos a olhar e escutar o presente. Em meio a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), as relações são significativamente transformadas. Os sujeitos são distanciados como uma medida de segurança. As relações fazem-se mediadas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação. A distância, a virtualidade e o



adoecimento marcam o tempo, as significações e as socializações: transformam o narrar (AGAMBEN, 2020; SANTOS, 2020).

A pandemia do Coronavírus (COVID-19) dá nome ao cenário geopolítico de 2020 - um acontecimento que marca as narrativas vigentes e o porvir -, sinalizando os impactos constitutivos das subjetividades. O mundo desacelerou suas produções, distanciou os corpos, colocou os seres diante de suas finitudes. Potencializou as disputas de narrativas político-midiáticas, a relativização da vida em detrimento do mercado e da economia, posicionou as relações humanas e afetivas a mercê das redes sociais guiadas por algoritmos – sob a vigília e o controle (AGAMBEN, 2020; BRETON, 2020; SANTOS, 2020). As compilações do medo, distâncias, mercantilizações e controle maquinado das relações deixam marcas nos modos de ser, estar e existir, e colocam em discussão as desumanizações dos sujeitos.

Desumanizações que se fazem evidenciar ao passo que o sintoma do tempo é o adoecimento. O sentir-se sozinho devido ao distanciamento, a multiplicação de vidas que se findam, a angústia de projetos interrompidos e a ansiedade derivada da opacidade de um projeto de futuro. O medo da falta de alimentos, amigos e de si. Um encontro de crises econômicas, políticas, ambientais, sociais e subjetivas que faz com que os sujeitos se desumanizem. E, por desumanizar, compreendemos com Paulo Freire (2015; 2019), o ato de ser menos.

Ser menos pode remeter a expressão de marcas negativas deixadas sob o corpo, a mente e o próprio desejo do sujeito que perde a possibilidade de narrar a si, os Outros e o mundo. São marcas que retiram as palavras, privam o sujeito do desejo e da projeção de um mundo pelo qual lutar, transformar e construir. O ser menos enquanto processo subtrativo retira os sujeitos da possibilidade de ecoar suas palavras e, com isso, reconhecer-se e conhecer-se (FREIRE, 2015; 2019).

Como eventualidades que materializam o ser menos, naquilo que chamamos de uma desumanização, vemos a crescente demanda de problemas relacionadas a saúde mental que levam, por exemplo, instituições a delinearem cartilhas e materiais educativos de intervenções significativas para



o enfrentamento da pandemia; canais de escuta psicológicas 24 horas serem disponibilizados; cursos de formação para profissionais da saúde serem ofertados, entre outros. No Brasil, à guisa de informação, foi criada a Resolução CFP nº 4/2020¹ que suspende, durante o período de pandemia, 5 artigos da Resolução CFP nº 11/2018², para que seja autorizada a prestação de serviços psicológicos por meio de tecnologia da informação e da comunicação (SCHMIDT et al, 2020).

Esse processo de desumanização, do ser menos, deixa marcas que refletem no sujeito (pós)pandêmico e na formação do mesmo. Boaventura de Sousa Santos (2020) em *A Cruel Pedagogia do vírus* se atenta para as mais variadas marcas deixadas e ensinadas pela COVID-19, atrelando-as as problemáticas que permeiam o isolamento social, a violência, a marginalização e o desamparo do indivíduo pobre, a polarização política, as crises de mercado e economia. Nessa perspectiva, o Boaventura pontua que infelizmente “[...] qualquer quarentena é sempre discriminatória” (SANTOS, 2020, p. 15), ou seja, para alguns grupos sociais há maiores impactos, dentre estes: as mulheres que sofrem com o aumento de 36% dos casos de violência doméstica; os trabalhadores precarizados, informais e autônomos por não possuírem qualquer amparo financeiro ou benefício contratual; os moradores de periferia por uma série de fatores que incluem falta de saneamento básico, escassez de água e falta de instrução; há ainda grupos como refugiados e moradores de rua que colocam em questão a própria possibilidade de operacionalizar o isolamento social enquanto questão de saúde pública (SANTOS, 2020).

David Le Breton (2020, p. 2) em *O preço das coisas* reitera a necessidade em tempos pandêmicos – reconhecendo os impactos subjetivos-sociais-ecológicos da desumanização –, de “[...] restabelecer o humanismo social violentamente atacado no mundo todo por um capitalismo triunfante e cínico é um imperativo para relançar o gosto pela vida, proteger a diversidade ecológica do planeta e apoiar os mais vulneráveis”. Pensar as diversidades em

¹ Maiores informações encontram-se disponíveis em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-26-de-marco-de-2020-250189333>>. Acesso em: 27 Jul. 2020.

² Maiores informações encontram-se disponíveis em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>>. Acesso em: 27 Jul. 2020.



seu plano ecológico do sujeito, dos seres e do mundo, como motes para esta mutação ao ser mais humanizado; o pensar como ação que se faz narrada e narrável, que diz um outro mundo possível.

Tal processo atravessa a possibilidade de dizer as primeiras palavras sobre os efeitos diagnósticos antes, durante e após a pandemia. Este é um processo que atravessa as narrativas para possibilitar a percepção das marcas negativas do ser menos, e para traçar estratégias formativas-constitutivas para superá-las e catalisar o ser mais (humanizado). É preciso dizer as primeiras palavras sobre a pandemia a partir de um local de sujeito, para que seja possível compreender o ar do tempo em curso (FREIRE, 2015).

É deste campo óptico que este manuscrito emerge, tendo por interesse traçar explicações acerca do seguinte questionamento: quais foram as marcas negativas deixadas na vida de um aluno formando do curso de Licenciatura em Química da UTFPR-LD durante o período da pandemia do Covid-19?. Para tal, organizamos o presente manuscrito em três eixos: a) Marcas negativas e o pensar no-do Eu, b) Marcas negativas e o pensar no-do Outro, e c) Marcas negativas e o pensar no-do Nós.

Percursos metodológicos

Com o intuito de compreender a marcar negativas – do ser menos – deixadas nos sujeitos em tempos pandêmicos, este trabalho lançou mão do substrato investigativo de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa visa compreender, exercitar e se colocar no lugar do outro, tendo em vista as singularidades e subjetividades, ao passo que os fenômenos e os seres apresentam características contingenciais-diferenciação e de compreensões-entendimentos. Isto significa olhar aos fenômenos em sua qualidade, buscando a compreensão das linhas constitutivas de modo descritivo e interpretativo (MINAYO, 2012).

Sob tal perspectiva, lançamos mão do artifício da pesquisa narrativa em histórias de vidas, considerando o relato das experiências vivenciadas, rememoradas, selecionadas e organizadas no ato de narrar. Narrativas que possuem por linhas constitutivas as considerações das temporalidades,



significações e sociabilidades (MELLO, 2016; RAGO, 2013; TAMBOUKOU, 2016).

Inspirados em Margareth Rago (2013) voltamos nossos olhares para as narrativas reconhecendo nestas seu cunho heteroautobiográfico, haja vista que o processo de narrar consiste em um movimento aberrante, desajeitado, que vai para todos os lados e não vai a nenhum, é nômade, ou seja: a) hetero a medida que dois corpos distintos se encontram no processo narrativo; b) biográfico ao passo que um dos corpos narra suas vivências, (des)(re)memora-se constantemente, busca lugares, espaços-tempo, sentimentos, para contar; c) autobiográfica porque aquele que ouve, que reconhece o outro, que cria um espaço de escuta e permite a mistura dos dois corpos que encontram-se, registra; d) heteroautobiográfica, à medida que ambos (des)(re)memoram suas vivências, reconhecem-se juntos, escutam-se juntos, escrevem juntos. O narrar-se, neste sentido, enuncia experiencialidades, presentificam-as, faz-se ver, evidencia suas marcas.

Frente ao exposto, buscamos as narrativas de um estudante do curso de graduação em Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Londrina, devidamente matriculado no 7º período do curso, nominado como Pedro³. A seleção de tal sujeito de pesquisa deu-se pelos seguintes motivos: i) considerando sua formação em licenciatura; ii) sob o intuito de buscar as narrativas de si de um sujeito em processo de finalização de sua graduação; e iii) sujeitos interessados em contar suas histórias de vida em tempos de COVID-19, no que toca sua constituição humana, profissional e cidadã.

Realizamos contato prévio com o sujeito por e-mail, com o intuito de disponibilizar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e agendar a entrevista. A entrevista foi realizada no mês de junho de 2020, de forma remota, com o auxílio da plataforma virtual de reuniões: *Google Meet*. Optamos pela utilização de tal plataforma considerando a garantia da segurança do sujeito de pesquisa e dos entrevistadores, bem como a possibilidade de áudio-gravação da entrevista pela própria plataforma. A realização da entrevista teve

³ Para o respectivo manuscrito adotamos a utilização de um nome ficcional escolhido pelo próprio sujeito, tendo em vista a preservação da identidade do mesmo.



por base o uso do seguinte roteiro semiestruturado⁴, contendo oito questões⁵ para movimentar o processo narrativo.

Após a entrevista, realizamos a transcrição do conteúdo de áudio. Os dados produzidos foram analisados sob a óptica da análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (1977), seguindo as etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Tal movimento analítico possibilitou a organização das marcas negativas deixadas pelo tempo pandêmico na história de vida de Pedro, a partir de três categorias emergentes que orientam a análise: a) Marcas negativas que afetam o Eu; b) Marcas negativas que afetam o Outro e, c) Marcas negativas que afetam o Nós.

Marcas negativas e o pensar no-do eu

Pedro apresenta suas marcas partindo do despertar de seu interesse pela química, em tempos pré-pandêmicos, durante o ensino médio. Pedro cultivava afetos pela área da música, mas ressalta que a “[...] *área de química, das exatas assim sempre foi o que eu mais gostei*”. Sua escolha e atração pela química, leva-o a mudar de cidade para licenciar-se em química. É o processo

⁴ O roteiro semiestruturado foi utilizado como instrumento metodológico, ao passo que este permite durante a entrevista a inclusão de novas perguntas para garantir maior coerência e amplitude significativa a entrevista (MARCONI; LAKATOS, 2008).

⁵ As questões que estruturaram o roteiro foram: 1. *Como você se identifica? Como você me diria quem é você? Poderia me contar um fato de sua história de vida que represente essa identificação?* 2. *Pense na pandemia que estamos vivendo. Relate como tem sido esse momento em sua vida. Que marcas ela tem deixado em sua memória? Como você vê estas marcas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?* 3. *Conte como você tem se sentido nesse período de pandemia. Quais são as marcas mais intensas nesse momento para você? Como você tem lidado com elas? Poderia me contar um ou dois fatos de sua vida que representem essa passagem?* 4. *Considerando que você é formando no curso de Licenciatura em Química da UTFPR-LD, como você via esse processo de finalização do ensino superior? Quais eram as suas expectativas? Poderia me contar um ou dois fatos que representem essa passagem?* 5. *E a partir da vivência desta pandemia, como você espera que seja esse processo de finalização do ensino superior? Quais são as suas novas expectativas e planos? Relate um ou dois exemplos que representem isso?* 6. *Estamos vivendo um momento de crises que se configura como um período de conflitos. Você vivenciou algum tipo de conflito que influenciou na sua formação neste período? Alguma dessas experiências foi adoecedora? Relate dois exemplos.* 7. *Considerando que estamos conversando sobre a sua vida e falamos sobre a sua formação, expectativas, adocimentos em tempos de pandemia, como você tem lidado com esse momento? Quais modos você tem encontrado para viver este tempo? Conte duas histórias que representem essa passagem.* 8. *Você poderia me contar duas histórias que você considera importantes e que você gostaria que fossem consideradas?*



de mudança que abre a constituição de Pedro para narrar a pandemia. É marcante para o mesmo que o início do seu processo de graduação é dado ao chegar em Londrina e perceber que não tinha costume de fazer as coisas sozinho, bem como a dificuldade de fazer amigos e ficar “[...] *bastante tempo meio isolado*”.

A marca que delinea a formação iniciada de Pedro é o estar só e não possuir amigos. Tal aspecto pode ser compreendido como negativo, pois é na compreensão da falta que Pedro necessita negociar consigo, sendo as negociações os processos de constituição de si. Sob inspirações freirianas (FREIRE, 2015; 2019) a sensação do estar isolado remete a não participação identificativa em um grupo, dificulta o processo de reconhecimento e a própria faculdade do narrar-se. A falta daquele que ouve é a não personificação para quem enuncia-se. Não se é se não para o Outro, com o Outro e com um agrupamento destes (o Nós).

Além disso, a mudança, a viagem, o início de uma trajetória formativa (RAGO, 2013) gera uma cisão. A partir daí, outras ecologias passarão a se constituir, em um outro espaço-tempo, envolvendo outras significações e socializações, inquietando possibilidades de narrar-se de modos outros.

Esse início de narrativa que se coloca a pensar as marcas deixadas no próprio sujeito, em seu Eu, nos remete a primeira categoria emergente: as marcas negativas e o pensar no-do Eu. É esta a marca deixada no próprio si, identificada e narrada pelo próprio sujeito que fala. Pedro marca o trânsito do narrar-se, deste e neste momento, como um conjunto de marcações que se expressam enquanto sensações são organizadas: o medo, vulnerabilidade, trauma, problema na família, conturbado, bloqueio, vícios, recluso, ansiedade e estresse. Suas marcas negativas, que o fazem colocar seu próprio modo de ser, pensar e agir em pauta (FREIRE, 2019).

É a busca de (re)elaborar o mal-estar que o tempo gera, ao passo que coloca o Eu de frente com sua finitude (FREUD, 1996a). O medo reconhece que se encontra em um espaço-tempo de perigo; a vulnerabilidade reitera o próprio Eu em desespero – como algo que se cria, negocia e se reelabora continua e descontinuamente; problemas na família como o receio também



neste espaço; a conturbação gerada pela pandemia e sua alteração nos modos de experimentar tempos-significados-socializações; bloqueio gerado pela não identificação dos limites pela transposição de fronteiras pelo agente etiológico, pela obstrução do pensamento que tem dúvidas de para onde ir; vícios pois o corpo anseia em buscar seus desejos, negar as controvérsias do tempo, fugir dos incômodos causados pelo COVID-19; reclusão causada pelo jogar íntimo da quarentena, que desloca as relações sociais para o interior das casas; ansiedade devido ao anseio de um futuro que não vislumbramos; o estresse do corpo que não escolheu entre o lutar ou fugir.

Sua formação acadêmica surge como algo marcado em brasa, pois o mesmo identifica múltiplos prejuízos que o atravessam por: i) não se formar no tempo e a tempo, relatando que “[...] eu tava bem ansioso agora pra esse findar de curso porque se corresse tudo como o planejado eu formaria agora em dezembro[...]”; ii) por encontrar-se com corpos possivelmente contagiosos durante “[...] mudança (de residência)... o pessoal entrando em casa pra descer moveis [...]”; iii) e desenvolvimento de bloqueio-vício, “[...] esse bloqueio vinha desenvolvi alguns vícios assim quem eu não tinha há muito tempo que era jogar videogame e comecei a tentar matar o tempo fazendo isso[...]”; iv) a sensação de estar só, “[...] Eu realmente a grande parte dessa quarentena eu fiquei recluso”.

Tais marcas são reiteradas por Pedro, ao dizer que

[...] esse momento de pandemia foi meio conturbado porque aconteceu algumas coisas na minha vida pessoal e eu não consegui voltar pra casa dos meus pais logo quando suspenderam as aulas então eu tive que ficar realmente em isolamento social completo, eu só saía de casa pra ir em mercado, farmácia e eu acabei criando meio que um bloqueio assim, principalmente a escrita do meu TCC eu não conseguia desenvolver nada, não conseguia escrever nada assim que exigisse um pouco mais porque eu sentava e realmente esse bloqueio vinha desenvolvi alguns vícios assim quem eu não tinha há muito tempo que era jogar videogame e comecei a tentar matar o tempo. (Pedro)

As marcas sinalizam em Pedro um trauma, uma quebra. Quebra-se em Pedro a expectativa, a possibilidade de futuro do formar-se; quebra-se em Pedro o significado de quarentena, pois ele vê-se colocado de frente a



possíveis corpos contaminados; quebra-se em Pedro a noção de produtividade, pois ele se vislumbra em uma contingência obstrutiva. As quebras sinalizam uma ruptura de unidade, ruptura esta que catalisa a sensação de falta e com isso a ânsia do desejo em satisfazer-se (FREUD, 1996a; 1996b).

A ansiedade é gerada juntamente com o sentimento de frustração: *“Me frustrou um pouco esse primeiro semestre que a gente ficou de suspensão e sem nenhuma atividade”*. Neste sentido: i) a ansiedade pode ser compreendida enquanto uma ruptura com a expectativa, com o projeto, levando o Eu a arrastar-se para um futuro opaco para se reorganizar; ii) pela negação do real pandêmico e a fuga para um outro tempo supostamente seguro, mas ainda não evidenciável; iii) frustração do não cumprimento de seus planos formativos; e/ou, iv) frustrar-se pela frenagem rápida e intensa, devido a suspensão do calendário e das atividades letivas, bem como pela tentativa de movimentar-se ao futuro devido a inércia da não percepção da desaceleração do tempo-produção. Demarca-se que este conjunto de fios analíticos que remetem as cisões no espaço-tempo-significados-socializações, conferem na relação entre o trauma com a dificuldade articulativa da memória (o passado), da experiência (no presente) e da projetualidade (no futuro) (FREUD, 1996b).

Pedro reitera constantemente que o *“[...] eu estava bloqueado não conseguia sentar e [...] foi meio traumático assim, mas agora as coisas estão melhorando, vou voltar pra casa dos meus pais ter mais um pouco de contato social e é eu acho que vai melhorar.”* O bloqueio dá sinalização a ao menos três possibilidades interpretativas: a) o estonteamento provocado pela ruptura na possibilidade constituir sua narrativa, ou seja, o vírus esfacela as noções de tempo, significado e sociabilidade do mesmo (AGAMBEN, 2020; BRETON, 2020); b) a cisão provocada na significação de produtividade do sujeito, ao passo que não faz sentido produzir se não para transformar a realidade e, para transforma-la é preciso um significado de mundo outro (FREIRE, 2015); c) a desaceleração do processo produtivo acadêmico, juntamente com a frenagem no sistema de produção do capitalismo mundial integrado (CMI) – as relações macrossociológicas são sintomas das relações microssociais (FREUD, 1996a).



No deparar-se com processos obstrutivos, com situações que separam o sujeito de si, do Outro e do mundo, são identificadas as situações limites para as quais são buscadas respostas (FREIRE, 2019). Em nossa interpretativa, a noção de vício de Pedro é uma tentativa de dar sentido a obstrução-cisão, podendo representar: i) a produção de linhas de fugas, escapes, a busca de um outro espaço para viver enquanto a pandemia está aí; e/ou, ii) a culpabilização de si, do não se manter em (hiper)produtividade, contribuindo para a frenagem da vida acelerada do CMI – culpabiliza a si por viver um espaço de prazer ao invés de sofrer do ar do tempo; iii) a busca do reencontro de unidades anteriores, os jogos e práticas que realizava no período da infância e o retorno a casa dos pais são exemplificações significativas desta tentativa de reencontro em espaços-tempo pré-pandêmicos.

É neste espaço das cisões, ansiedades, frustrações, obstruções e vícios que a própria noção-imagem do Eu se coloca em conflito e desenvolve outras modalidades do negociar consigo (FREUD, 1996a; 1996b). Pedro ressalta que em tempos pandêmicos:

[...] eu desenvolvi manias que eu nem tinha antes sabe de conversar sozinho e fazer algumas coisas que eu não tinha, mas acho que a principal foi de conversar muito sozinho sabe? De pensar em coisas que eu não pensava antes, não sei se foi de ficar muito tempo sozinho, mas acho que o contato social com meus pais já vai ajudar bastante, já vai dá pra aliviar um pouco a minha mente. (Pedro)

A fala consigo, o diálogo com si em meio a este processo de se narrar, coloca em questão: i) o Eu que busca a si para escutar-se, é uma busca de reconhecimento na relação com o próprio Eu; ii) o Eu na ausência das múltiplas relações sociais com Outros plurais elabora seu duplo, elabora um Outro eu – produto da cisão – para a elaboração dos processos de espelhamento, reconhecimento e afirmação de si (FREUD, 1996b); iii) o Eu que ao perceber-se isolado, aciona mecanismos para estabelecer conexões outras com o próprio Eu; iv) ao movimento de busca de processos formativos permeados pelo diálogo, buscando o exercício da consciência pela indagação da própria consciência; v) a criação de um espaço mental para a elaboração de



narrativas, que remetem ao artifício de constituição do sujeito, aciona memórias e traça projetos para consigo (RAGO, 2013; TAMBOUKOU, 2016).

O licenciando narra, como marca negativa do Eu, o encontro de si para com sua situação de vulnerabilidade: “[...] *uma coisa que eu fiquei bem preocupado foi que eu... foi um dos períodos que eu mais fiquei expostos a contaminação*”. Sintoma da própria fundação da discursividade da pandemia, da produção do Outro como contagioso, como pedra de toque de onde a possível desordem emerge (AGAMBEN, 2020; FREUD, 1996a; 1996b).

Vislumbramos em tal enunciação de Pedro que há também uma preocupação com o Outro, que devido a seu potencial de contágio, também foi marcado pelo ar do tempo. Tal atravessamento pela palavra desloca-nos a um segundo eixo analítico: marcas negativas e o pensar no-do Outro.

Marcas negativas e o pensar no-do outro

As marcas no-do Eu são deixadas e tracionam a existência-reflexão de si, seja no encontro consigo, seja no encontro de um Outro que lhe marca (RAGO, 2013). Este processo nos permite o emergir de outra categoria, as marcas negativas e o pensar no-do Outro. Este espaço limítrofe em que o Eu e o Outro se encontra, na alteridade que permite ser mais, pois é na comunhão com o Outro e o Nós que é possível o viver, formar-se, aprender e ensinar. O reconhecimento que o Outro também é marcado, que há forças (im)produtivas que o deslocam ao ser menos (humano) e que diagnosticar tais forças possibilita um reativar o humanismo em tempos de pandemia (FREIRE, 2015; 2019; SANTOS, 2020; BRETON, 2020).

Pedro apresenta esse espaço do reconhecimento das marcas negativas deixadas no Outro, um olhar diagnóstico do adoecer na própria Família. A identificação das marcas negativas deixadas no-do Outro recorre ao reconhecimento do sofrimento passado por sua mãe que sofre a perda do irmão em meio a pandemia. A Covid-19 levou-o, retirando deste o ar do tempo. A perda é a marca deixada no Outro.

A perda e o processo do enlutar-se consiste em um processo lento e doloroso. O sujeito sabe exatamente o que perdeu, é marca traumática ao



passo que a respectiva perda passa por um regime elaborativo de novos sentidos. Um sujeito que consistia em direcionamento de afeto desaparece, tal interrupção gera um desinteresse do mundo externo para um processamento interno dos novos eixos de investimento libidinal. Tal desinteresse é produto do processo de inibição característico do luto, ao passo que a sensação de perda desloca o investimento do sujeito na reelaboração da percepção da realidade sem o objeto – de desejo – perdido (FREUD, 1996b).

Neste sentido, Pedro reconhece o processo de perda da mãe que representa outros múltiplos sujeitos que vivem as perdas ocasionadas pelo processo pandêmico. É marca negativa em Pedro, ao mesmo tempo que é marca negativa do-no Outro, pois o licenciando vive também o luto com este. A alteridade aqui se dá em um plano áspero, da dor compartilhada que também é compartilhamento do mundo.

Em um aspecto formativo, o luto e suas marcas é processo pedagógico, pois reflete as elaborações e reelaborações (FREUD, 1996), isocronamente a identificação de situações limites do presente e a comunhão formativa para a transformação da realidade (FREIRE, 2015). Assim, o reconhecer as marcas do-no Outro é processo de escuta e sinaliza um ser mais (FREIRE, 2019), sendo ato catalisador do reencantar o humanismo (BRETON, 2020).

Pedro relata que este processo de identificar o luto do Outro “[...] é pesado pra caramba, porque é irmão dela né? Parte da minha mãe e eu to me preparando pra falar com ela porque é complicado.”. Pedro, nesse momento, compartilha o peso, não por seu tio com o qual não tinha contato, mas com o luto de sua mãe. O sofrimento compartilhado, sintoma que faz com que o corpo fale que algo precisa ser feito, conclama por uma transformação e outros modos de compreender e lidar com a realidade (FREIRE, 2019). Esta é uma movimentação complexa, que atravessa o reconhecer, afetar-se com, (re)significar e materializar em palavras o acontecimento (FREIRE, 2015). Desta forma, a preparação para o falar remete que ainda se sofre junto e ainda busca significar o acontecimento e a marca negativa do-no Outro.

A distância correlaciona-se com esse processo de sentir a dor do-no Outro e preparar-se para o falar. Pedro demarca que se encontrava sozinho,



distante, em um apartamento no qual nem mesmo seus colegas de república estavam presentes, pois os mesmos retornaram às suas cidades natais. Este espaço sozinho promove suas reflexões de pensar no Outro. Pedro se culpa por não estar presente com sua mãe neste momento de perda, ao passo que se culpa e que culpa o Outro por estar sozinho e isolado. Revive no tempo o início de sua moradia na cidade de Londrina, o estado de isolamento social operacionalizado de modo paradoxal: a ausência dos amigos e da mãe que sofre e que não tem sua companhia e, o medo dos trabalhadores que realizam a mudança em seu apartamento.

Evidencia-se aqui que a marca negativa identificada no-do Outro é a marca da ausência, de algo faltante característico da vivência do luto (FREUD, 1996b). O espaço esvazia-se com a mudança que retira objetos, com a ausência dos amigos que voltam ao ceio da natalidade, com as mortes de sujeitos que afetam negativamente seus entes queridos. Pedro é marcado negativamente, pois o Outro é marcado negativamente pelo tempo pandêmico.

As rupturas deixadas no Outro que afetam a Pedro são compreendidas como linhas do adoecer, da despotencialização e do desinteresse pela realidade que infringe dor (FREUD, 1996a; 1996b). Contudo, é também espaço de potencialização para a criação de vínculos transformativos e de outros modos de compreender o tempo (BRETON, 2020). É na identificação do que adocece, das linhas do ser menos que constituem uma consciência que flerta e depara-se com a morte, que se torna possível pensar consciências vividas, para a vida que luta para a transformação do mundo (FREIRE, 2015; 2019; BRETON, 2020).

As respectivas práticas de diagnose das marcas negativas deixadas no-do Eu e no-do Outro levam à compreensão de um processo de comunhão e unidade: o pensar as marcas negativas no-do Nós.

Marcas negativas e o pensar no-do nós

Nos encontros e reconhecimentos das marcas deixadas no-do Eu e no-do Outro emerge uma composição comungada do Nós. A composição comungada do nós é o compartilhamento do mundo pelas marcas negativas,



que podem ser positivadas por modos outros de compreender a realidade e habitar nesta. Paulo Freire (2019) pontua que o reconhecimento das marcas e das propriedades fundamentais das consciências é o que possibilita a intencionalidade transformativa do que foi negativado. O mesmo não se refere ao ato de negar as marcas negativas deixadas pelo tempo, mas na diagnose e transformação a partir destas, na intenção de constituir outros possíveis para a não repetição. A isso, pontua:

[...] o próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência (FREIRE, 2019, p. 77).

Neste sentido, a consciência das respectivas marcas negativas remete ao método da consciência de transformação da realidade. Agir no mundo que só é possível em “[...] comunhão” (FREIRE, 2019, p.71) e de “[...] cointencionalidade” (FREIRE, 2019, p. 77). Acreditamos que isto é dado na tomada de consciência das marcas negativas e reinvestimento libidinal ao fim de um processo de luto e resignificação das perdas (FREUD, 1996b).

Se por um lado Pedro sinaliza nas marcas no-do Eu que há marcas negativas e que estas remetem a sua subjetividade no que toca o sentir-se isolado e ter seus planos interrompidos – o que lhe gera medo e ansiedade –; por outro lado o mesmo pontua que esta é uma angústia a ser revista, haja visto que há “[...] tanta gente sofrendo, morrendo e só porque eu não vou me formar no tempo correto isso não pode ser tão importante”. Pedro reconhece no encontro significado com “[...] tanta gente”, que os tempos compartilhados requerem maior atenção para uma reformulação das compreensões e transformação dos sujeitos, relações sociais e do mundo. Coloca o Nós de frente ao Eu e ao Outro, coloca-o como aliança compartilhada do adoecimento vivido.

Pedro faz aqui o que Freire chama de “[...] co-laboração” (FREIRE, 2019, p.229), pelo qual volta-se para a realidade e os problemas do presente e



busca transformá-lo para além das satisfações egóicas do instante e apenas de um eu hipertrofiado. É a supressão da dicotomia das marcas negativas deixadas no-do Eu e no-do Outro, pois ambas se afetam reciprocamente quando a alteridade (FREIRE, 2015; 2019) e o enlutar-se compartilhado (FREUD, 1996b) se fazem. A unidade é constitutiva no Nós enquanto rede colaborativa e articulada de subjetividades, relações sociais e compartilhamento do mundo e da realidade.

A essa co-laboração como espaço compartilhado das experiências, há uma co-habitação enquanto espaço compartilhado das existências (FREIRE, 2019). O sentimento do Outro pesa em seu corpo, a perda é compartilhada, o isolamento remete essa ausência de unidade: tudo pára, “[...] as atividades são *suspendidas*”. Os atos mais cotidianos são furtados, pois o tempo pandêmico torna dificultado o existir do Nós (BRETON, 2020). Esta marca, então, busca supressões da dicotomia Eu-Outro e instaura uma coletividade do Nós.

Contudo, evidencia-se também o movimento de despotencialização do pensar um Nós, pelas cisões entre o Eu e o Outro. Evidencia-se que as marcas negativas deixadas no-do Eu separam este da unidade do Nós: o medo do Outro, a ansiedade de viver em um outro tempo idealizado no futuro porvir, os bloqueios produtivos, a sensação do estar só... As marcas negativas deixadas no-do Outro, separam-no também das relações sociais: a perda do ente, a distância dos familiares, as potencias das mortes.

Nesse sentido, as marcas negativas no-do Nós não são como a anteriormente citada – do reconhecimento de marcas negativas deixadas no corpo social –, mas são as marcas que impossibilitam a própria possibilidade de constituir um Nós coletivo que comunga, colabora e cohabita o mesmo mundo.

Neste caso, as marcas traumáticas deixadas pelo reconhecimento das finitudes e a situação humana de desamparo, se não elaboradas, levam a impossibilidade constitutiva de unidade e transformação. O apelo, nesse sentido, é o de desinteresse do mundo, paralização e/ou hipertrofia do Eu como ideal que se protege das perdas no reduto da ideação. O sujeito busca em um mundo fantasioso das ideias, no espaço do delírio, um modo de



escapar da perda e do fim pela reclusão (FREUD, 1996a; 1996b). Isola-se, nega a realidade ou apega-se ao sofrer melancólico.

Tais linhas de cisão aprisionam o ser na tentativa de conservar o tempo que ainda se tem, não revisita a realidade antes-durante a pandemia, tão pouco investe no processo transformativo após dela. É este encarceramento desinteressado da realidade que remete a uma consciência morta (FREIRE, 2019) que não elabora sentidos e não engajasse na possibilidade de vida. Essa é a marca que reitera e reproduz o sistema vigente que nos trouxe ao contexto pandêmico e que o manterá pela ausência de uma unidade do Nós que possibilita o transformativo.

Nesse sentido, evidencia-se que as marcas negativas do-no Nós são articuladas na narrativa de Pedro em ao menos duas movimentações narrativas: a) a potencialidade do pensar um Nós coletivado, marcado pela urgência da comunhão, que dispõe o sacrifício do tempo idealizado e coloca-se sob um tempo realizado; e/ou b) a despotencialização do pensar um Nós, pelas cisões entre o Eu e o Outro, do medo, da perda e dos desamparos com os quais estes deparam-se.

Considerações finais

O presente trabalho não se finda. Ele é propositivo de reflexão, da escuta de vozes em tempos pandêmicos. Consideramos que é pelo atravessamento da fala que se torna possível narrar outros mundos e transmutar o que vivemos. Nesse sentido, ele foi produzido a partir das narrativas elaboradas por um licenciando em química da UTFPR-Londrina e a movimentação das marcas negativas que este identificava em sua história de vida nos tempos pandêmicos.

Evidenciamos que o mesmo traz em seu narrar marcas negativas pensadas no-do Eu à medida que este se via marcado pelo medo, angústia, bloqueios, vícios e as vulnerabilidades. Pontua as marcas negativas pensadas no-do Outro, ao passo que reconhece e pactua do luto vivido por outros indivíduos que não o próprio Eu. Traz reflexões acerca de marcas negativas deixadas no-do Nós em um movimento constitutivo de aproximação e



comunhão por outra realidade possível e/ou pela individualização dos seres que separam a possibilidade instaurativa de um Nós em alianças.

Tais marcas refletem as percepções do licenciando em química e de suas vivências durante a pandemia. Contudo, encontramos-nos na pandemia em trânsito e é importante fazer ecoar outras vozes que (sobre)vivem este momento. É preciso a escuta para um diagnóstico do tempo, como buscamos realizar neste manuscrito de forma breve, bem como das possibilidades transformativas dos eventos vividos.

Assim, não pretendemos fechar este manuscrito, mas com essas colocações instigar outras histórias a serem narradas, registros outros de marcas pensadas e táticas transformativas para outros mundos porvir.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia**. São Paulo: Boitempo editorial, 2020

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda., 1977.

BRETON, David Le. O preço das coisas. **N-1 Textos**, n. 100, 2020, p. 1-5. Disponível em: <<https://n-1edicoes.org/100>>. Acesso em 20 de julho de 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019

FREUD, Sigmund. (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia (1917 [1915])**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, Dilma. Etnografia, pesquisa narrativa e fenomenologia: entendendo espaços de fronteira entres três caminhos de pesquisa. In: CORDEIRO,

Rosineide; KIND, Luciana. **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora Crv, p. 17-48, 2016.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 03, p. 621-626, 2012.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas-SP: Unicamp, 2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**, [S.L.], v. 37, p. 1-26, 2020.

TAMBOUKOU, Maria. Aventuras da pesquisa narrativa. In: CORDEIRO, Rosineide; KIND, Luciana (Orgs). **Narrativa, gênero e política**. Curitiba: Editora CRV, p. 67-84, 2016.

Sobre os autores

Arthur Ravagnhani de Oliveira

arthur-3342@hotmail.com

Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC).

Antonio Aparecido Vital

antonio.2015@alunos.utfpr.edu.br

Licenciado em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC).

Alexandre Luiz Polizel

Alexandre.polizel@ifes.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6397-206X>

Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus São Mateus. Doutorando e Mestre no Programa de Ensino de Ciência se Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá; em Filosofia, Pedagogia e Sociologia pelo Centro Universitário de Araras. Psicanalista Clínico pelo Faculdade Gaio e Sociedade Psicanalítica Sigmund Freud de São Paulo. Um amante das narrativas de si, tem-se dedicado a produção de escrituras nas áreas de: Redes digitais e Cibercultura; Currículos e o Pensamento na contemporaneidade; Diversidade, Identidade, Diferença e Desigualdade; Direitos Humanos; Estudos Culturais das Ciências e Educações; Pedagogias-Filosofias-Biologias Culturais e dos corpos e dos eus; Clínica e



Crítica da Cultura. É Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidades (NEPGENS) do IFES-SM, líder do "Kultur - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofias, Educações, Ciências, Culturas e Sexualidades" (IFES) e do "GEPENC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências" (UTFPR).

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

crezzadori@utfpr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-0227-7591>

Possui graduação em Química - Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002), pós-graduação no curso de Especialização em Ensino de Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e em Educação Interdisciplinar e Metodologia do Ensino Superior pela Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena (2008). É Mestre (2013) e Doutora (2017) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora do Departamento de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná ? Câmpus Londrina. Possui experiência na área de Educação em Química, com ênfase nas disciplinas da área de formação de professores. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores, jogos, Estudos Culturais da Ciência e Narrativas.



Exonerações de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS e os fatores contribuintes para o abandono da carreira docente

Exonerations from teachers in the municipal teaching network of Santa Maria/RS and the contributing factors for the abandonment of the teaching career

Lilian Wagner
Janaína Pereira Pretto Carlesso

Resumo: No presente artigo, teve-se como objetivo investigar a ocorrência de exonerações de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, analisar os fatores que influenciaram uma amostra de professores exonerados, no período de 2014 a 2018, ao abandono da carreira docente. A pesquisa realizada foi um estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa. Na coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: questionário on-line e entrevista. Os resultados revelam um número de 62 pedidos de exoneração. Os participantes do estudo são, em sua maioria, do sexo feminino, possuem pós-graduação em nível de doutorado e passaram em concursos federais. Conclui-se que a ascensão profissional, as condições e a sobrecarga de trabalho são os fatores mais relevantes para o abandono da carreira docente, no município de Santa Maria/RS, no período analisado neste estudo.

Palavras-chave: Docência; Abandono; Carreira; Exoneração.

Abstract: This article aimed to investigate the occurrence of exonerations in the last 5 years of teachers from the municipal education network of Santa Maria/RS, to analyze the factors that influenced a sample of teachers exonerated in the period from 2014 to 2018, when abandoning the teaching career in contemporary times. The research carried out was a case study, with a qualitative and quantitative approach. For data collection, an online questionnaire and interview were used. The results point to professional advancement, conditions and work overload as the most relevant factors for abandoning the teaching career in the municipality of Santa Maria.

Keys-word: Teaching; Abandonment; Career; Exoneration.

Introdução

A exoneração de professores retrata uma realidade de desistência. É um abster-se de fazer algo a que foi designado. É deixar de fazer aquilo que se foi proposto a fazer. É desistir. Essa desistência vai sendo traçada por vários motivos. Vários fatores vão se compondo para que se chegue ao ato da exoneração. Existem fatores internos e pessoais do professor e fatores externos, como a comunidade escolar, que, vinculados, levam ao pedido de exoneração. Lapo e Bueno (2001) descrevem que, do mesmo modo que o vir a



ser professor é um processo por meio do qual o indivíduo se constitui como professor, igualmente o deixar de ser vai se efetivando ao longo da carreira.

Não existem muitos estudos acerca do assunto exoneração bem como pouca referência, sem muita atualização, reforçando a importância e a necessidade de mais aprofundamento nesse tema. Contudo, buscando fontes, foi possível encontrar que absenteísmo é um termo originário dos estudos nos campos da Administração e da Sociologia e que designa a falta de assiduidade, ausência do profissional no local de trabalho, seja por atraso, falta, licença e solicitação de demissão por parte do trabalhador (BASSI, 2010). Esse conceito está relacionado à exoneração e pode, em algumas situações, ser vinculado como sinônimo.

Dessa forma, o absenteísmo pode acontecer devido ao modo como a profissão foi escolhida, às insatisfações pautadas na remuneração, ao plano de carreira estabelecido, à ascensão profissional, à precarização e desvalorização do trabalho, às relações com o sistema educacional, tanto do aluno como com os demais setores da comunidade escolar, pode estar vinculado à formação inicial, ao sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza, à pouca ou inexistente possibilidade de autorrealização e da realização de projetos pessoais, ao acúmulo de jornada de trabalho e às questões de saúde, principalmente no âmbito psicológico, mas também físico. Tais aspectos e dilemas exercem influência e podem ser decisivos na exoneração de professores, pois produzem descontentamentos e frustrações, certamente, causadores de mal-estar.

De acordo com Rebolo (2012, p. 162),

o desvelamento desses fatores e da inter-relação entre o mundo interno (de cada professor) e externo (escola, sistema educacional e sociedade), bem como a identificação das estratégias de enfrentamento utilizadas frente às situações adversas e conflituosas do trabalho, permitiu conhecer de que modo os vários espaços (físicos, sociais e psicológicos em que a pessoa circula) interferem na dinâmica evolutiva do vir-a-ser professor e do deixar de sê-lo.

O mal-estar do educador, permeado dos fatores relacionados, vai se acumulando e causando os descontentamentos, os desencantos, podendo



acabar na ruptura definitiva, que é a exoneração do cargo docente. Embora o abandono seja uma decisão particular, a sua amplitude vai além das questões pessoais, pois o descontentamento com o trabalho conjectura tanto nas transformações que estão ocorrendo na sociedade e que abrangem as instituições e as pessoas como no sistema educacional, no modo como o trabalho docente está constituído na escola contemporânea.

Na literatura consultada, o fator que mais se ressalta é a questão salarial. A questão financeira é a maior causa de pedidos de exoneração. Segundo Esteve (1999, p. 105),

o status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. [...] O salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores. [...] Paralelamente à desvalorização salarial produziu uma desvalorização social da profissão. [...] O professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em atividades exteriores à sala de aula.

Ainda compactuando com o material estudado, a desvalorização salarial pode ser concebida como uma das principais causas de insatisfação e abandono do magistério (BARBOSA, 2011), pois é um fator que desencadeia outros processos de precarização, já que os professores duplicam ou até triplicam sua jornada de trabalho, ou seja, trabalham muito para conseguir sobreviver. Porém, diante da pesquisa feita, tanto no questionário como nas entrevistas, os participantes não apontaram a questão salarial como sendo o principal fator para o pedido de exoneração.

A questão financeira não aparece diretamente anunciada, porém mascarada em uma troca de esfera municipal para federal, em que há ascensão profissional e consequente melhoria salarial. Aliado ao fator salarial, junta-se o plano de carreira, muitas vezes defasado e sem perspectivas de crescimento. Percebe-se, então, que a exoneração da profissão docente se dá em virtude de uma busca pela ascensão profissional e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Barbosa (2011) defende que “é certo que um



plano de carreira bem elaborado, que estabelecesse salários mais satisfatórios ao professorado, seria um instrumento importante na tentativa de valorização da profissão docente.”

Além da questão salarial, o descontentamento, o desprestígio, o desrespeito, o pouco apoio, as frustrações e o sentimento de inutilidade do trabalho prestado são sentimentos muito apontados. A falta de comprometimento de alguns professores sobrecarrega outros, a pouca vontade dos alunos e o desrespeito com o professor causam desencanto. Muitos pais delegam aos filhos a responsabilidade escolar sem dar apoio e sem assumir o papel de pais. As relações interpessoais também suscitam um desconforto tão amplo, que podem vir a ser um dos agentes para se findar a carreira. Conforme Rebolo (2012, p. 153), há

a ambiguidade de sentimentos em relação à origem da frustração e do desencantamento (no “eu” ou no “outro”) é uma reação denominada por Sawrey e Telford (1974, p. 272) de “intropunitiva”, que, apesar de oferecer uma justificativa para a situação, leva a pessoa a “considerar-se inferior, sem merecimentos, e sentir-se impotente ou deprimida.”

Outro fator muito relevante é a saúde física, mas, principalmente, mental. Estresse, cansaço, fadiga, levam muitos professores a adquirirem a Síndrome de Burnout. O conceito de “burnout”, que, em outras palavras, significa o esgotamento físico mental e emocional é ocasionado pelo trabalho.

Burnout é uma forma extrema de alienação específica de papel caracterizada por um sentimento de que o trabalho de alguém é destituído de sentido e que essa pessoa está impotente para realizar mudanças que podem tornar o trabalho mais significativo. Além disto, esse sentimento de falta de sentido e impotência é reforçado por uma crença de que as normas associadas ao papel e à situação são ausentes, conflitantes ou inoperantes, e que essa pessoa está só e isolada entre os colegas e clientes (LECOMPTE; DWORKIN, 1991, p. 94 apud LAPO; BUENO, 2003, p. 84).

O acúmulo de responsabilidade é uma carga pesada que gera estresse, fazendo com que o trabalho seja sacrificante, com sofrimento psicológico e até físico. A ampla distância entre teoria e prática, a formação inicial, que, muitas vezes, não condiz com a realidade das escolas, sejam estruturais, sejam de ordem de gestão, também geram crise. Para muitos professores, o que se



aprendeu na teoria não se aplica em sala de aula, não em relação aos conteúdos, mas com as relações interpessoais, com os percalços da rotina, com o enfrentamento do aluno, com o descaso dos pais. Segundo Esteve (1999, p. 44), o encontro com uma prática do magistério bastante distante dos ideais pedagógicos assimilados durante o período de formação inicial vai levar os professores a reações diversas.

Huberman (2000, p. 39) ressalta que

o aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (estou-me a aguentar), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado [...]. Em contrapartida o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade [...].

A partir de tais considerações, na presente pesquisa, teve-se como objetivo investigar a ocorrência de exonerações nos últimos cinco anos de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, verificando os fatores que influenciaram a amostra estudada ao abandono da carreira docente e, por fim, analisar o abandono da carreira docente na contemporaneidade por meio de um estudo de caso.

Metodologia

O tipo de pesquisa delineada é um estudo de caso de abordagem metodológica quali-quantitativa. Já para Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único como de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Para Minayo (2001), a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das



relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Já a abordagem quantitativa tem o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis.

Os participantes do estudo foram professores exonerados nos últimos cinco anos da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Primeiramente, foi realizado contato com a Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS para investigar, por meio de uma análise documental, mediante a autorização do local, o número de professores exonerados entre janeiro de 2014 e dezembro de 2018 da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.

Após a análise documental, utilizou-se, para a construção da amostragem, o método efeito “bola de neve”, ou amostra autogerada, o qual consiste em uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência. Apesar de suas limitações, a amostragem em “bola de neve” pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade, como diz Vinuto (2014). Além disso, esse tipo específico de amostragem também é útil para estudar questões delicadas, de âmbito privado e, portanto, que requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidas por estas para localizar informantes para estudo.

Para composição da amostra, foram utilizados os seguintes critérios: Critérios de inclusão: professores desvinculados por pedido pessoal de exoneração nos últimos cinco anos de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, maiores de 18 anos, independente de gênero, cor, formação acadêmica e tempo de atuação no magistério. Critérios de exclusão: professores desvinculados nos últimos cinco anos por demissão por parte Administrativa da Prefeitura e celetistas. Após a composição da amostra do estudo pela técnica de amostragem não probabilística “bola de neve”, todos os participantes foram convidados a responder a uma pesquisa de levantamento. O instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário *on-line*, que foi enviado a todos os participantes do estudo por meio de um *link*, que poderia ser acessado em dispositivos eletrônicos (computador, celular, *tablet*).



O questionário foi construído na ferramenta virtual Google Forms e teve o objetivo de investigar quais fatores influenciaram no abandono da carreira docente. Os participantes do estudo, ao acessarem o *link* do questionário *on-line*, inicialmente entravam em contato com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a partir do qual o participante autoriza sua participação voluntária na pesquisa. Cabe apontar que o TCLE apresentado aos participantes estava de acordo com as normas da Resolução Complementar CNS/MS 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Depois de aceitar fazer parte da pesquisa, o participante acessava as questões do questionário. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi informatizado por meio da ferramenta Google Formulários (Google Forms). Essa ferramenta disponibiliza um *link* aos participantes, que, ao responderem às questões, gera um banco de dados, criando automaticamente uma planilha no Excel com os dados obtidos, disponibilizando os resultados quantitativos por meio de gráficos e porcentagens. O questionário utilizado na coleta de dados *on-line* era semiestruturado, dividido em dois blocos de perguntas, de múltipla escolha e descritiva. O primeiro bloco foi estruturado com perguntas sobre a formação dos professores: cursos, instituição de formação pública ou privada, ano de formação, tempo de docência no município. Para concluir esse bloco, foi elaborada uma questão dissertativa sobre como se deu a escolha pela profissão docente. O segundo bloco era composto questões de múltipla escolha sobre o porquê da exoneração: os motivos da exoneração, fatores de influência, sentimentos sobre a exoneração.

O uso da ferramenta Google Forms, em pesquisas *on-line*, proporciona benefícios ao entrevistador e ao entrevistado. O entrevistador não necessita estar presente durante a aplicação de seu questionário e pode acompanhar a coleta de dados diariamente por meio de uma planilha eletrônica gerada



automaticamente em um banco de dados. Já o entrevistado tem a possibilidade de acessar o *link* da pesquisa em qualquer horário em que tiver disponibilidade sem esforços e custos financeiros. Acerca disso, pode-se observar que as pesquisas realizadas com auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores, principalmente devido às suas vantagens, entre as quais figuram os menores custos, rapidez e capacidade de atingir populações específicas, assim como do ponto de vista do respondente, pois é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um (MALHOTRA, 2006).

Após o cumprimento da etapa de aplicação do questionário *on-line*, foram selecionados oito professores exonerados para serem entrevistados. A seleção dos professores se deu por disponibilidade e interesse na participação da pesquisa. O primeiro critério adotado na qualificação era de professores com mais e menos tempo de serviço, porém, devido ao pouco retorno, optou-se por entrevistar os dispostos a participar da pesquisa, reduzindo de 10 para oito o número de entrevistados.

Os oito professores selecionados foram convidados para uma entrevista semiestruturada, que, por sugestão dos próprios participantes, foi feita por meios eletrônicos: Whatsapp, *e-mail*, Messenger. As entrevistas feitas por áudio foram transcritas. A entrevista, de acordo com Gil (2008), é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação. É uma interação social. Uma forma de diálogo assimétrico, no qual uma das partes busca coletar dados e a outra é a fonte de informação. A presente pesquisa foi submetida para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Franciscana, e foi aprovado sob nº de parecer 3.400.326.

Resultados e discussões

Primeiramente, nesta seção, **serão apresentados os resultados da análise documental realizada referente à ocorrência de professores exonerados da rede municipal de Santa Maria/RS, no período de 2014 a 2018.**



No quadro 1, pode-se observar que, no ano de 2016, houve maior número de exonerações.

Quadro 1 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 62) no período de 2014 a 2018.

Período de 2014 a 2018	2014	2015	2016	2017	2018
Nº de pedidos de exonerações	10	7	21	8	16

* Total: 62 professores exonerados; * tempo de serviço: de 17 dias a 24 anos no cargo.

Fonte: Secretaria de Recursos Humanos de Santa Maria/RS.

Quadro 2 – Relação de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 62) no período de 2014 a 2018, conforme o gênero.

Período de 2014 a 2018	2014	2015	2016	2017	2018
Nº de exonerações masculinas	1	0	3	0	2
Nº de exonerações femininas	9	7	18	8	14

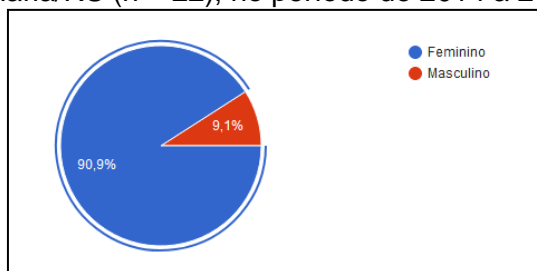
Fonte: Secretaria de Recursos Humanos de Santa Maria/RS.

Conforme os dados da Secretaria de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, apresentados no quadro 2, no período de 2014 a 2018, apenas seis professores exonerados eram do sexo masculino e a maioria (56) era do sexo feminino. Leva-se em conta que a grande maioria dos professores é do sexo feminino. Após a análise documental, a pesquisadora realizou a busca dos participantes no período de novembro de 2019 até fevereiro de 2020, sendo quatro meses destinados para essa etapa da pesquisa.



Dos 62 professores exonerados da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS, no período de 2014 a 2018, apresentados no quadro 1, foram encontrados, por meio da técnica de amostragem autogerada, 22 professores na faixa de idade 28 a 61 anos de idade. No gráfico 1, pode-se verificar que a maioria dos participantes da pesquisa realizada era do sexo feminino, resultado semelhante aos dados da análise documental apresentados no quadro 2, obtidos na primeira etapa da pesquisa. Faz-se necessário apontar, que o Google Forms, na informatização automática dos dados, alterou as palavras Doutorado, Educação Especial e problemas psicológicos, não sendo possível alterar essas escritas.

Gráfico 1 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22), no período de 2014 a 2018 quanto ao gênero.



Fonte: Dados do Google Forms

Nos dados obtidos na pesquisa documental, referente ao tempo de serviço na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, no ano de 2016 e 2018, duas pessoas pediram exoneração com apenas 17 dias no cargo. Em 2015, com 24 anos de exercício de magistério, uma pessoa pediu exoneração, ficando evidentes dois extremos. Já na amostra estudada, o tempo de exercício da docência na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, quando foi realizado o pedido de exoneração, variou de dois meses até 35 anos de serviço. Esses dados podem ser observados no gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Tempo de exercício da docência na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018.



Fonte: Dados do Google Forms.

Pode-se observar, nos dados do gráfico 2, que, além do tempo de serviço exposto, os participantes apontaram a carga horária de trabalho na época do pedido de exoneração: 10 participantes atuavam com 20 horas semanais, nove participantes com 40 horas semanais e três participantes com 60 horas semanais. Conforme Pagani (2019 p. 79), “é comum essa categoria se submeter a horas de trabalho não pago na preparação de aulas, correção de provas, no atendimento a familiares dos alunos e em atividades coletivas nas escolas”. Sendo assim, apesar de a maioria ter 20 horas semanais, as horas efetivamente trabalhadas em prol dos alunos são bem maiores, visto que grande parte dos professores não tem horas de planejamento, direito garantido em lei, mas que não se aplica em todas as escolas de Santa Maria/RS.

O relatório da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2006) lista algumas características comuns aos profissionais que são mais suscetíveis a abandonarem a carreira nos países membros: 1. Lecionam nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio; 2. Apresentam melhor qualificação acadêmica; 3. Encontram-se no início da carreira; 4. Sexo masculino. O relatório destaca ainda que a saída de professores tende a ser maior nas escolas que atendem os alunos de nível socioeconômico mais baixo.

Os dados obtidos no presente estudo são semelhantes às características comuns apontadas no relatório da OCDE (2006). Pode-se observar no gráfico 3, a seguir, que a maioria das participantes da pesquisa exerciam a docência na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino

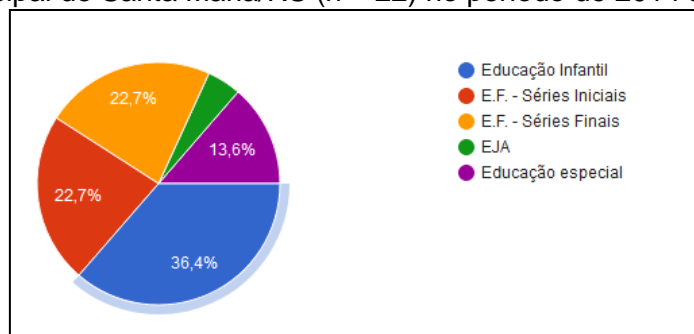
fundamental e apresentavam, conforme gráfico 4, melhor qualificação profissional.

Outro aspecto semelhante encontrado na amostra estudada com as características apontadas no relatório da OCDE (2006), que pode ser identificada no gráfico 2, refere-se ao abandono no início da carreira docente, pois há um caso de exoneração com somente dois meses de trabalho. Na pesquisa de Cassetari (2014), em Diadema, 46,2% pediram exoneração nos dois primeiros anos de exercício da profissão, também corroborando a tendência internacional apresentada no relatório da OCDE (2006).

Ainda conforme Cassetari (2014),

constatou-se que existem características comuns entre a maioria dos respondentes, o que pode ajudar na identificação de grupos mais susceptíveis aos pedidos de exoneração. São elas: sexo feminino, com participação ativa na renda familiar, exercendo mais de uma atividade remunerada (incluindo aqui o acúmulo de cargos) e que ampliaram a sua formação acadêmica durante o período em que atuaram na rede. Não foi possível incluir nesse perfil dados sobre idade e tempo de atuação na rede, pois os resultados dos dois municípios foram divergentes.

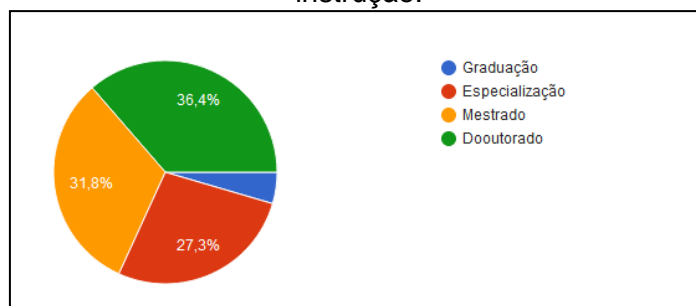
Gráfico 3 – Nível de ensino da docência na época do pedido de exoneração da rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018.



Fonte: dados do Google Forms.

Quanto ao grau de instrução e titulação, pode-se observar no gráfico 4, que a maioria, 95,5% dos participantes cursou pós-graduação e 4,5% apenas tem graduação. A maioria dos participantes, 36,4% fez pós-graduação em nível de doutorado.

Gráfico 4 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018 quanto ao nível de instrução.



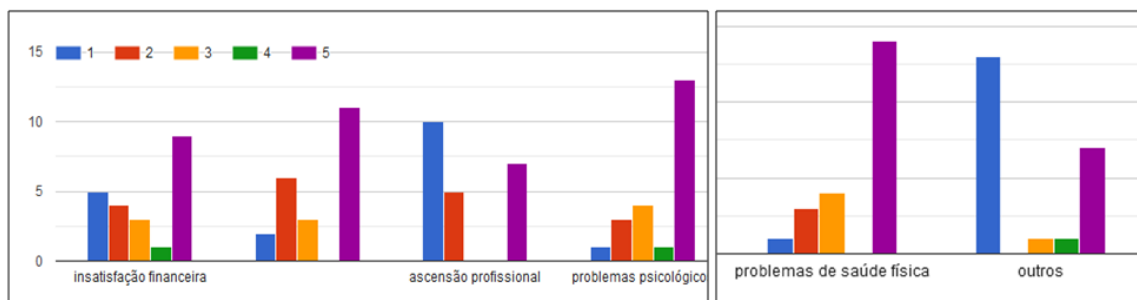
Fonte: Dados do Google Forms.

Ressalta-se que a maioria realizou seus estudos em instituições públicas. Nota-se que, quanto maior o nível de instrução, menor a possibilidade de trabalhar na Educação Básica. Segue a fala da entrevistada P4:

“...Nós estudamos muitos anos, fazemos mestrado, doutorado. E isso não se reflete no plano de carreira do professor, né, não tem como comparar as condições de trabalho de um professor do ensino superior e as condições de trabalho de um professor de Educação Básica. Vindo para carreira do Ensino Superior, eu tenho a minha carga horária de ensino, mas eu também tenho carga horária para planejamento, para pesquisa, para extensão. Então existem outros elementos que são possíveis dentro dessa carreira...”

No gráfico 5, são apresentados os motivos que influenciaram a amostra de professores exonerados participantes (n = 22) desse estudo ao abandono da carreira docente. Nele, há uma legenda, solicitando para enumerar conforme prioridade, sendo o número 1 a maior prioridade, ou seja, o primeiro motivo pelo qual pediu exoneração, seguido dos demais com menor prioridade. As opções sugeridas como motivos foram: insatisfação financeira, formação docente (incompatibilidade teoria x prática), ascensão profissional, problemas psicológicos, problemas de saúde e outros, tendo que especificar se a opção fosse “outros”.

Gráfico 5 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018 quanto aos motivos pessoais que influenciam o abandono da carreira docente.



Fonte: dados do Google Forms.

Conforme os dados apresentados no gráfico 5, segundo a legenda, o número 1 em azul é o gráfico que demonstra o motivo principal do pedido exoneração, sendo esse o motivo de maior prioridade descrito pelos participantes. Em análise, no item “outros”, no qual foi solicitado para descrever o motivo da exoneração, percebeu-se que em sua maioria, os participantes descreveram que passaram em concursos federais. Dessa forma, o que sinalizam os gráficos é a questão da ascensão profissional e, conseqüentemente, a insatisfação financeira, visto que, passando em concurso federal, obtém-se ascensão profissional e financeira. Além disso, os entrevistados apontaram melhores condições de trabalho. Dos 22 participantes, 59% apontaram a ascensão profissional como primeira opção. Percebe-se que o item ascensão profissional está diretamente ligado à insatisfação financeira, pois elevando a atividade profissional, conseqüentemente, amplia-se a questão financeira.

No período dos anos de 2010 a 2018, abriram muitos editais de concursos públicos. Principalmente concursos federais, citando a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) e o IFF (Instituto Federal Farroupilha) como exemplos. Também se torna relevante relatar que, nos anos de 2014 e 2015, na Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, segundo os dados da Secretaria de Recursos Humanos, não havia, nesse período, banco de concursados de professores para serem chamados, e a prefeitura precisou abrir Contrato Temporário para conseguir novos docentes. A ascensão

profissional demonstra, de forma geral, uma desacomodação por parte do professor, pois vai em busca de novas perspectivas e novos desafios. Esse aspecto se comprova de maneira relevante na presente pesquisa. O pedido de exoneração surgiu em virtude da busca de melhoras de condições de vida.

Os motivos em relação aos problemas psicológicos, de saúde física e de incompatibilidade entre teoria e prática na graduação foram citados como sendo menos relevantes, mas vale observar o relato de uma professora (P5) entrevistada:

“[...] ele fez um atestado de redução de carga horária. Quando eu enviei para a Secretaria de Educação, eles negaram por falta de professores na lista de espera. Eu poderia ter feito o seguinte, eu poderia ter entrado com licença 40 horas. Licença saúde 40 horas e ficava os dois, três meses, sei lá. O médico ia dar tranquilamente pelo meu estado de cansaço. Que eu estava num esgotamento mental e físico, mas eu não fiz isso porque a escola iria ficar com desfalque de professor.”

A professora P5 exonerou-se de 20 horas, ficando ainda com as outras 20 horas trabalhando. Sobre a questão da formação inicial, segue a consideração da professora P2:

“Nem de longe a faculdade preparou para as diferentes possibilidades de composição de sala de aula. Sempre se falou sobre o que não fazer, mas como seres/sociedade, em desenvolvimento que somos, a sala de aula é e sempre será, uma incógnita”.

O relato da P2 se assemelha com a fala da professora P4:

“Pra mim, a formação inicial por si só não é suficiente, ela não é satisfatória completamente com que a gente vivencia em sala de aula. A formação é muito além do que frequentar um curso de graduação. Frequentar o curso de graduação nos dá sim subsídios para pensar a prática docente, mas não é só isso que faz com que nós possamos ter uma prática docente que seja uma prática que pode mudar a qualidade do ensino, mudar a qualidade da educação, fazer com que nossos estudantes aprendam. Nesse processo de sala de aula existem “n” elementos que contribuem para que a gente possa ter uma boa prática, então a minha formação inicial no curso de graduação por si só não foi suficiente, porém as outras experiências que eu tive em projetos de pesquisa, projetos de extensão, projetos de ensino, monitoria, que eu busquei, que eu tive a oportunidade de participar a partir de políticas públicas que estavam fomentando esse processo de formação,



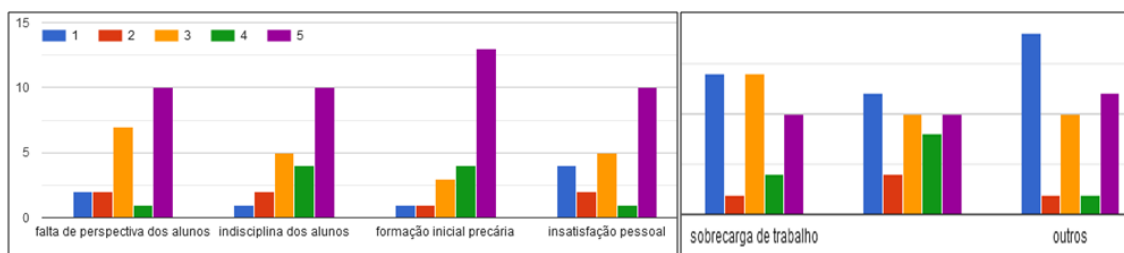
como o PIBID, como o Observatório de Educação da Capes, naquele momento foram elementos fundamentais também para que eu pudesse ter uma formação que fosse minimamente satisfatória [...]"

Percebe-se na fala da professora P4 que, apesar de a graduação não garantir a prática docente, existem meios e formas de minimizar o distanciamento que há entre a teoria e a prática, sendo possível buscar, por meio de diferentes políticas públicas, outras formas de se atingir o equilíbrio teoria x prática, por meio de cursos de capacitação e aperfeiçoamento docente.

Conforme citado, uma das formas encontradas para alicerçar a formação inicial foi o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID). O movimento que ele proporcionou nas interações e articulações entre a formação inicial, a formação continuada dos docentes da Educação Básica e dos professores formadores das universidades, acabou não somente aproximando o campo de formação acadêmica com o campo de atuação profissional, mas também possibilitou “novas formas de olhar a escola”, inovar e valorizar a educação (GATTI *et al.*, 2014, p. 15).

O PIBID foi caracterizado como a maior política pública de formação de professores do Brasil. Provocou mudanças nas concepções, na formação e na atuação dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, podendo ser caracterizado como novo paradigma na Educação brasileira e na formação de professores, pois, segundo Gatti, a prática tem sido: “questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores” (GATTI *et al.*, 2014, p. 30).

Gráfico 6 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018 quanto aos fatores decorrentes relacionados ao cotidiano da docente.



Fonte: dados do Google Forms.

No gráfico 6, pode-se verificar, nos dados de cor azul, o fator do pedido de exoneração mais prevalente. Novamente, a opção “outros” aparece com notas bem relevantes em relação aos fatores que levam à exoneração. Diante de uma vastidão de explicações, as que mais se salientam são em função de aprovação em concurso público federal. No questionário *on-line*, os participantes da pesquisa fazem outros apontamentos referentes à questão 2.2 – fatores de influência no pedido de exoneração, que são apresentadas no quadro 6, a seguir.

Quadro 3 – Questão e respostas dos participantes referentes à questão fatores de influência no pedido de exoneração do questionário *on-line*

Questão	Respostas da questão optativa: “Outros”
Fatores de influência no pedido de exoneração:	<p>“A aprovação e nomeação em concurso federal foi a motivação de minha exoneração”.</p> <p>“Não concordar com a forma de gestar”.</p> <p>“Eu tinha dois contratos, um dos contratos com tempo suficiente para aposentaria e o outro não”.</p> <p>“Condições de trabalho na instituição e logística de deslocamento entre uma escola e outra”.</p> <p>“Precisava focar na minha pesquisa que já estava em andamento”.</p> <p>“Eu tinha satisfação profissional no meu trabalho com as crianças, mas buscava melhores condições salariais, o que obtive com a aprovação no concurso público federal”.</p> <p>“Não valorização do nível de doutorado na carreira do magistério municipal”.</p> <p>“Convocação em outro concurso”.</p> <p>“Minha principal motivação em exonerar-me da rede municipal foi a ascensão profissional. Eu desejava trabalhar com o Ensino Superior e por alguns momentos pensei em continuar na PMSM e conciliar com alguma outra instituição privada. Entretanto fui chamada em um concurso público federal para magistério superior, que é o meu local de</p>

	<p><i>trabalho atual”.</i></p> <p><i>“Novas possibilidades de estudo, de convivência, pois tinha acabado de concluir o mestrado na UFSM e desejava novos desafios”.</i></p> <p><i>“Dificuldade de realização de permuta”.</i></p> <p><i>“Sem outra alternativa”.</i></p> <p><i>“Concurso Federal”.</i></p>
--	--

Fonte: dados do Google Forms.

A alegação de ascensão profissional é uma confirmação de que onde estavam atuando, não estavam tendo subsídios suficientes para alicerçar a permanência. Outro fator apontado pelos participantes da amostra estudada e que é possível identificar no gráfico 6, é a sobrecarga de trabalho. Segundo Tavares *et al.* (2007, p. 19),

geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor.

O trabalho torna-se frustrante, posto que o sofrimento se mostre mais pertinente do que a satisfação, e o afastamento se torna uma saída. E, como aponta Dejourns (1992), o trabalho nem sempre possibilita realização profissional, e pode, ao contrário, causar problemas, desde insatisfação até exaustão.

A qualidade no trabalho requer tempo e esforço, compromisso e criatividade, mas o professor desgastado com sua rotina já não está disposto a oferecer isso espontaneamente. A queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste. A Lei Federal nº 11.738, prevê: § 4º, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Todo profissional da educação tem em lei, 1/3 de carga horária para planejamento.



No Município de Santa Maria/RS nem todas as escolas têm esse planejamento, por mais que esteja garantida em lei, ela não se efetiva na prática. Cabe mencionar que, além das aulas ministradas diante do aluno, o professor necessita preparar a aula, corrigir trabalhos, provas, anotar particularidades do aluno, entre tantas outras atividades necessárias para se garantir um trabalho de qualidade.

Ainda sobre a sobrecarga de trabalho, é importante referir que, em estudos realizados, assim como os resultados obtidos neste estudo, o sexo feminino aparece como maioria na carreira docente. Soma-se ao trabalho profissional, a função desempenhada pela mulher no seio familiar, na qual exerce a função materna, de esposa, doméstica etc. A seguir, consta o relato de uma professora participante (P5) da pesquisa sobre o assunto:

“[...] na época da minha exoneração, aí eu tinha uma turma, eu era 40 horas no município concursada: eram 20 e 20 e me deparei naquele ano com mais a minha filha que nasceu no ano anterior, em 2013. 2014 exonerei. 2014 eu tinha uma turma com 31 alunos de segundo ano, sendo que um deles era autista e pela manhã eu tinha uma turma com 20 crianças de pré A. Então, assim, tu imaginas só: era uma sobrecarga. Eu tinha dois filhos. A minha bebê, que tinha nascido no ano anterior, e aquele contingente de criança, sendo que essa turma com 31 não deveria de maneira nenhuma estar com tanto aluno em virtude do autista. Porque, pela lei, teria que ter a redução. Era para ser 25 alunos no máximo e pela redução seria 23 e eu estava com 31. A Secretaria de Educação foi informada e disse que poderia nos ajudar da maneira que fosse possível. E o que foi a maneira deles, mandar uma estagiária uma ou duas vezes por semana para a escola. Além disso, é uma turma muito, muito desparelha, especificadamente a do segundo ano, a do segundo ano com alunos que não reconheciam letras, outros que estavam começando a formar palavras, que já liam e daí eu fazia três planejamentos. O que me desgostou muito nessa época, Lilian, foi o seguinte: eu fazia planejamento diferenciado, em sala de aula eu trabalhava com o conteúdo comum para todos, mas com atividades para cada nível. Eu mandava atividades diferenciadas, eu procurava, me esforçava ao máximo [...]”

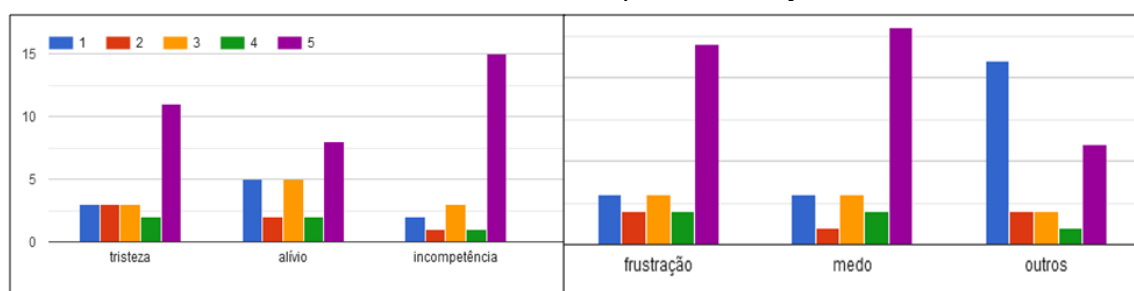
No relato, pode-se observar o excesso de trabalho exigido pelo exercício de ser professor, que também é visto como ser humano, que, além do trabalho, tem família, tem vida pessoal.



Grande parte dos professores que passaram no concurso federal foram os professores que já haviam concluído mestrado e doutorado. Pessoas com conhecimento bastante elevado e que não se dispunham a trabalhar na Educação Básica. A professora P4 diz:

“[...] indignação também porque os profissionais acabam abandonando a carreira no magistério da rede pública por falta de condições de trabalho de condições salariais né, então saber que muitos profissionais acabam abandonando a carreira, profissionais que são qualificados, que poderiam fazer um trabalho de qualidade na educação básica, saem desse espaço por conta de condições financeiras, melhores salários, melhores condições de trabalho e que isso deveria também ser ofertado na educação básica [...]”

Gráfico 7 – Ocorrência do número de professores exonerados por ano na rede municipal de Santa Maria/RS (n = 22) no período de 2014 a 2018 quanto aos sentimentos observados após exoneração.



Fonte: dados do Google Forms

No questionário *on-line*, a última pergunta, a de número 2.3, fez referência aos sentimentos observados após a exoneração. Foram dadas respostas como: tristeza, alívio, incompetência, frustração, medo e outras. O sentimento que menos vigorou foi incompetência. Com o alto grau de instrução, os professores não atribuem a exoneração à incapacidade de dar aulas. Percebe-se um misto de sentimentos, conforme se pode observar no quadro a seguir, no qual estão elencadas algumas respostas da opção “outros”.

Quadro 4 – Questão e respostas dos participantes referentes à questão sentimentos observados após a exoneração do questionário *on-line*.

Questão	Respostas
Sentimentos observados após a	“Senti menor sobrecarga de trabalho, pois não estava dando conta das atividades diárias. Posteriormente, fiz novo concurso e hoje já tenho 40 novamente. Tudo tem um tempo”.



<p>exoneração</p>	<p><i>“Tranquilidade em poder atuar 40 h na mesma área (AEE)”.</i> <i>“Meus principais sentimentos foram de saudade e gratidão. Saudade especialmente dos alunos, com os quais eu me relacionava super bem. Também de muitos colegas, em especial da escola São Carlos. E gratidão por tudo que aprendi, que não foi pouco, e me influenciaram positivamente enquanto formadora de novos professores”.</i> <i>“O sentimento foi de satisfação de ter praticado a docência por tantos anos, mas chega um momento que os resultados do seu trabalho já não são mais os mesmos e você começa a perder o encantamento pela profissão, tem muitas variáveis como desvalorização da profissão, condições precárias de infraestrutura, falta de espaço e tempo para planejamento integrado com os colegas das demais áreas...”</i> <i>“Felicidade por atingir os objetivos traçados”.</i> <i>“Tristeza em saber que perdi 20 horas de concurso por um erro do sistema (excesso de alunos mais o aluno autista que sofria numa sala com tantas crianças) e pela falta de comprometimento das famílias”.</i> <i>“Ao mesmo tempo que senti um alívio por não ter mais que ir para uma região tão violenta da cidade (sendo ameaçada por homens armados na entrada da escola), existe um sentimento de tristeza pelo trabalho incompleto que ficou com os alunos”.</i> <i>“No meu caso, senti alegria em virtude de estar assumindo outra carreira na docência do ensino superior”.</i> <i>“Felicidade pela nova etapa que se iniciava e uma certa tristeza por deixar um trabalho do qual gostava muito”.</i> <i>“Satisfação pelo dever cumprido, alegria pela nova realidade”.</i> <i>“Além de alívio, sinto que, por mais que pensem que esta etapa, a da Educação Infantil do nosso município, está sendo bem cuidada, falte muita pesquisa para pensarmos maneiras de melhorar os aspectos mencionados”.</i> <i>“Tranquilidade”.</i></p>
--------------------------	--

Fonte: dados do Google Forms.

Conforme estudos de Lapo (2003) e Cassetari (2014) existem características comuns entre os que abandonam a profissão. É válido ressaltar que as pesquisas indicam que, na grande maioria das vezes, a decisão pela exoneração envolve múltiplos fatores correlacionados, bem como os sentimentos advindos deles. É notório, nas respostas apresentadas no quadro 2, o desejo de melhorar, de querer algo mais, de não estar satisfeito e tomar uma decisão: a exoneração. Observam-se, nos apontamentos dos participantes, sentimentos variados, um misto de alegrias e alívios, peculiar de cada caso.



Considerações finais

A análise do estudo demonstrou que a ocorrência de exonerações de professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS se deu, principalmente, em função da busca de novas condições de trabalho: ascensão profissional e financeira. Pode-se perceber que as condições de trabalho afastaram os professores da rede municipal, mas não da docência, visto que os sujeitos continuam atuando como professores em outras esferas públicas, especialmente, na federal. Grande parte dos pedidos de exoneração se deu devido à ascensão profissional, ou seja, pela busca de crescimento profissional e, conseqüentemente, melhora nas condições salariais. Pelos relatos, muito mais que as condições financeiras, o reconhecimento pelo tempo de estudo e dedicação ao trabalho são os aspectos mais relevantes, visto que o Plano de Carreira Municipal não contempla o Doutorado na mudança de nível.

A diferença entre a Educação Básica e o Ensino Superior, com suas condições, tempo de trabalho, possibilidade de pesquisa, fazem com que a busca por novas propostas de trabalho seja mais atrativa.

Além disso, a sobrecarga devido ao acúmulo de trabalho a ser feito em tempo extraescolar, a família, o lar, também uma sobrecarga emocional, devido a questões pessoais internas (fatores emocionais e formação) e externas (condições de trabalho), pode levar ao adoecimento, principalmente psicológico. Deixar decisivamente a profissão docente na rede municipal de Santa Maria/RS foi uma nova chance para esses professores irem à busca de realização pessoal e profissional.

Na grande maioria, os editais de concursos públicos federais para professores exigem dedicação exclusiva para o cargo, ou seja, passando em um concurso federal para docente do ensino superior, esse é o regime de trabalho ao qual se dedicam em tempo integral a uma instituição, sem poder desempenhar outra atividade remunerada, pública ou privada. Devido a isso, há a necessidade de pedir exoneração do cargo de professor municipal. Diante de todas as questões abordadas, pode-se afirmar que a rede municipal de Santa Maria/RS precisa consolidar as leis, repensar normas e diretrizes para que haja uma equiparação com as condições de trabalho de outras esferas,



principalmente federais, no que diz respeito ao trabalho docente, aprimorando, também, o Plano de Carreira Municipal.

Referências

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101508>. Acesso em: 16 out. 2018.

BASSI, I. B. Absenteísmo. *In*: OLIVEIRA *et al.* (org.). Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente. Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010.

CASSETTARI, N.; SCALDELAI, V. F.; FRUTUOSO, P. C. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00909.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. *et al.* (pesq.). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do Estado de São Paulo. **Educação em Debate**, v. 2, n. 42, p. 30-42, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14609>. Acesso em: 12 set. 2018.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OCDE – ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

92

PAGANI, G. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara: UNESP, 2019. Acesso em: 23 mar. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182342/pagani_g_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

REBOLO, F. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. **Série-Estudos**, n. 33, p. 143-163, 2012. Disponível em: <file:///D:/Downloads/85-864-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

TAVARES, E. D. *et al.* **Projeto de qualidade de vida**: combate ao estresse do professor. [S.l.: s.n], 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/feef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoElmaLuciaCi.madon.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637>. Acesso em: 14 out. 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

Sobre as autoras

Lilian Wagner

lilianw_sm@hotmail.com

Professora da Rede Municipal de Ensino; Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana - UFN, Brasil.

Janáina Pereira Pretto Carlesso

janapcarlesso@yahoo.com.br

Docente do curso de Psicologia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens Universidade Franciscana - UFN, Brasil.



A prática pedagógica contextualizada no semiárido brasileiro: um olhar sobre o currículo

Contextualized pedagogical practice in the Brazilian semi-arid region: a look at
the curriculum

Angelica Alves Marcelino da Silva
Félix Augusto do Carmo Silva
Edmerson dos Santos Reis

Resumo: O objetivo deste ensaio teórico é promover algumas reflexões sobre o currículo na perspectiva da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro. A pesquisa visa trazer várias contribuições de teóricos que ao longo dos anos se dedicaram através de pesquisas sobre o currículo e sobre a educação contextualizada no Semiárido. A proposta traz um olhar reflexivo sobre como o currículo é estruturado para atender na maioria das vezes os interesses capitalistas na ótica do pensamento hegemônico, eurocêntrico e dominador que não leva em consideração as particularidades que cada lugar tem como a cultura, as pessoas, a economia, o ecossistema, a história e muitos outros fatores que contribuem para tornar cada lugar uma fonte de conhecimento. O Semiárido Brasileiro carrega em si várias características que o torna uma região singular com características próprias que devem ser levadas em consideração dentro das políticas educacionais brasileiras, uma vez que, os sujeitos que fazem parte dessa região carregam seus saberes, suas culturas e suas experiências de vida como marcas para a posteridade.

Palavras-chaves: Currículo; Educação Contextualizada; Semiárido Brasileiro.

Abstract: The objective of this theoretical essay is to promote some reflections about the curriculum in the perspective of contextualized education in the Brazilian Semi-arid. The research aims to bring several contributions of theorists who over the years have dedicated themselves through research on the curriculum and on contextualized education in the semi-arid region. The proposal brings a reflective look at how the curriculum is structured to meet most of the time the capitalist interests in the view of the hegemonic, Eurocentric and dominator thought that does not take into consideration the particularities that each place has such as culture, people, economy, ecosystem, history and many other factors that contribute to make each place a source of knowledge. The Brazilian Semi-arid carries in itself several characteristics that make it a unique region with its own features that must be taken into consideration within the Brazilian educational policies, since the subjects that are part of this region carry their knowledge, their cultures, and their life experiences as marks for posterity.

Keywords: Curriculum; Contextualized Education; Brazilian Semi-arid.

Introdução

Pensar um currículo pautado na educação contextualizada na ótica da convivência com o Semiárido Brasileiro é antes de tudo refletir nas possibilidades de inserção e valorização da pessoa humana, enquanto sujeito ativo dos processos educacionais. No dicionário Aurélio Digital a palavra



“conviver” tem origem do latim “*convivere*” e significa “viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade”, “ter convivência”, ou seja, não existe possibilidade de se pensar uma educação pautada na convivência com o Semiárido Brasileiro sem buscar o sentido na própria etimologia da palavra conviver, fora disso, a educação não passa de uma mera formalidade de execução das políticas educacionais deliberadas pelo Estado.

No entrelaçamento dos termos: convivência com o Semiárido e educação é que surge o sentido para uma prática pedagógica voltada para os valores sociais, culturais, econômicos, ambientais e pessoais do ser humano.

Neste sentido, a educação escolar passa a fazer parte de um contexto real e significativo nas práticas cotidianas do ambiente escolar. De acordo com Santana (2020, p. 41): “A educação contextualizada colocada em prática no contexto do Semiárido, direciona aspectos importantes que contribuem para a aprendizagem, numa relação proximal entre o conteúdo estudado e a realidade vivenciada e sentida [...]”. É dessa maneira que a educação escolar vai ganhando formas de uma educação que não aprisiona o sujeito nos conceitos e nas metodologias prontas, mas abre a oportunidade para esse sujeito refletir sobre si e sobre o mundo em que vive.

Assim, Braga (2004, p. 40) afirma que: “[...] o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, aprender ressignificar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la”, ou seja, se não houver uma intervenção social no sentido de dar novo sentido a realidade dos sujeitos para uma transformação de mundo, a educação para a convivência com o Semiárido estará longe de acontecer, pois segundo Silva; Menezes; Reis (2012) “A Educação contextualizada faz um movimento ascendente. Nela todas as pessoas são consideradas igualmente importantes, porque são únicas”.

É essa singularidade que cada ser humano possui que vai exigindo um novo pensar de todos os sujeitos envolvidos com o campo educacional, independente do lugar que a escola esteja estruturada e do nível de ensino que os profissionais atuem, o importante é saber que é necessário se pensar numa



proposta que traga o verdadeiro sentido de uma educação para convivência com Semiárido Brasileiro.

O ensaio aqui proposto visa trazer a discussão sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao currículo na perspectiva da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro através do embasamento teórico de vários autores que discutem o currículo, a educação contextualizada e o Semiárido Brasileiro.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Silva, Menezes e Reis (2012), Martins (2006) entre outros, em que norteiam o entendimento que a Educação contextualizada correlaciona o conhecimento geral com o local, proporciona a convivência com o Semiárido, valorização e a permanência no campo desenvolvendo possibilidades, individuais e da comunidade.

A prática pedagógica e a educação contextualizada no semiárido

A prática pedagógica contextualizada é necessária no ambiente escolar porque sua relevância se dá no limite que entendemos essa educação como componente essencial no processo educativo que se fundamenta na formação humana em que o ato de ensinar não seja simplesmente de escolarização e de transmissão de conteúdos, mas que seja compreendido como uma práxis social (FREIRE, 2004).

Nesse sentido, refletimos numa prática pedagógica que se desenvolva por meio de interesses da comunidade que dela participe. Esta prática necessária ocorre na escola por meio da associação de ensino e da vivência escolar como um todo, visto que, a escola precisa ser ideal e significativa pelo aluno(a) e por professores(as) como processo de construção do entendimento em que todos estão envolvidos. A escola como instituição educacional é formada por vários aspectos: afetiva, econômico, cultural e, outras (PATTO, 1996).

Expondo a relação ensino aprendizagem Martins (2006) mostra o problema da descontextualização a ser superada pela escola, garantindo que tal assunto consiste em que a escola necessita se adaptar às suas reais necessidades, havendo envolvimento com todos os sujeitos implicados,



problemática essa se manifesta na evasão escolar e na repetência. O autor comunica que a escola e a formação promovida neste ambiente estão engessadas em um modelo obsoleto, excludente e descontextualizado das realidades, o que contribui para provocar dificuldades na aprendizagem nos alunos(as), impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O processo de estagnação das práticas escolares é entendido pelos autores Martins (2006) e Souza (2005) assim como uma educação colonizadora que tem como princípio homogeneizar a diversidade. Nessa perspectiva, as particularidades culturais que diferenciam os sujeitos são ignoradas, implicando apenas manter o *status quo* (idem) evidência “[...] que os conteúdos escolares por desconsiderarem as experiências e a pluralidade cultural dos sujeitos são obsoletos e sem significados para alunos (as)” (SOUZA, 2005, p. 78). Ambos os estudiosos julgam que a estagnação da educação com o decorrer dos anos sofreu poucas modificações que consigam ser vistas relevantes com relação à construção do conhecimento e a forma como se realiza.

Diante disso, trabalhar na perspectiva contextualizada faz-se primordial na ótica de produção de sentidos em que o entendimento passa a ser construído através de valores, tempos, lugares e diferentes situações dos grupos sociais. Segundo Martins (2006),

[...] contextos não se fixam apenas ao local, a um território determinado. Ele se estende até um sistema de valores, que extrapolam qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que tecem redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global, o pessoal e coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas tal tessitura e tais cruzamentos se dão numa determinada situação, movidas por condições reais e a certos constrangimentos em um dado tempo e chão; não estão soltos no ar – senão não haveria sentido falar em contexto. (MARTINS, 2006, p.45).

Nesse caminho, esclarece Lima (2006, p.39) que “[...] contextualizar torna-se um processo importante para aproximar o processo de ensino e a aprendizagem à realidade vivenciada pelo(a) aluno (a)”. É imprescindível entender que a vivência escolar extrapola os muros da escola, pois o aluno (a) tem história e relação com o mundo no qual tem vivência com diversas



situações, levados também para a escola, resultando-se um ir e vir de experiências produzidas e significadas pelo sujeito.

Nesse sentido, a escola precisa associar as experiências dos alunos(as), de tal forma que estes possam estabelecer relações significando o vivido. Uma das ações da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) é:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2018, p. 16)

Assim, a escola precisa abarcar questões sociais e problemas do cotidiano dos educandos(as) a fim de que os objetivos da educação e ensino sejam alcançados. É na contextualização da aprendizagem que os alunos(as) e professores(as) podem considerar sobre o porquê e para quê ensinar. Tais assuntos contribuem o processo educacional orientado na proporção da formação humana que abarcando as necessidades dos alunos(as) na vivência com a sua realidade.

Refletindo no contexto do Semiárido e na educação traçada para a sobrevivência apreciamos aprender a conviver, entender e respeitar suas singularidades para não exterminar; assim, deve fazer parte de todo processo de desenvolvimento de ações que sejam voltadas para uma educação contextualizada.

A educação contextualizada no Semiárido tem como princípio um propósito de um outro ensino em que tenha como sugestão uma política educacional, organizada para o ensino da convivência com o Semiárido, isto é, no qual a população possa ter uma vida digna com reais condições de lidar com o seu ambiente natural e, ao mesmo tempo, transformar a sua vida presente e futura.

Nessa perspectiva que Saviani (1985, p.55) considera e retrata a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social” dando continuidade a esse pensamento Reis (2011, p.109) diz:

Isso permite refletir que, a Educação Contextualizada nas escolas do campo não pode ser entendida como o espaço do aprisionamento do conhecimento e do saber, ou ainda na



perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no entrecruzamento cultura-escola-sociedade-mundo.

A educação é importante para transformação sociocultural, visto que todo progresso parte do princípio de que a sociedade só será crítica se possuir uma consciência real da situação do mundo globalizado. Assim nessa perspectiva Martins (2006) propõe que o objetivo que se coloca é que a escola seja capaz de lidar com outros saberes, principalmente que ela possa dar sua contribuição para a melhoria das condições da vida do sertanejo, o que não se trata de reduzir a ação pedagógica ao localismo, mas sim revelar a ineficiência de um modelo universalista cunhado pelo racionalismo e o cientificismo, entrando pela crise de paradigmas, empregando as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

No documento da 1ª Conferência da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), que é uma rede de educadores do Semiárido sobre a educação contextualizada, traz que a educação deve ser planejada de forma a estar incluída em todos os seguimentos e ações dentro do currículo educacional no âmbito regional, destacando as formas de vida e suas probabilidades. Esse documento relata as lutas pela convivência, das experiências de educação, voltadas para as problemáticas aqui existentes.

Segundo Malvezzi:

A nossa luta por uma educação contextualizada para a convivência com o Semiárido decorre de longos processos em que se inscrevem diversas experiências de educação, governamentais e não-governamentais, formais e não-formais situadas no Semiárido Brasileiro, que vêm fazendo inflexões curriculares e metodológicas e colocando importantes questões para fazer educação de semiárido vincular-se às formas de vida e às problemáticas aqui existentes. (MALVEZZI, 2007, p.132).

Compreendemos que tem uma necessidade fundamental em relação às questões que abrangem o Semiárido como também da relevância de estender as possibilidades de ações como também permear uma prática pedagógica direcionada para o Semiárido.

A educação contextualizada, estudada de forma constante para a convivência com o Semiárido nos variados espaços sociais colabora para

transformar a comunidade e mencionar as necessidades de uma visão sociopolítica, teórico-pedagógica e institucional. A contextualização leva à reposta dos problemas do dia a dia e dispõe os objetivos do ensino próximos da sala de aula.

Neste sentido, uma educação no Semiárido sem contexto não tem relevância para os processos educacionais, principalmente para os sujeitos que dela fazem parte como seres que transformam o ambiente em que vivem.

O currículo e sua tessitura para construção de uma educação contextualizada

Ao longo dos tempos o currículo escolar surgiu como uma representação da cultura escolar permeado por relações de poder e posições ideológicas, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23) o currículo “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

Dessa maneira, pensar um currículo na visão de uma educação contextualizada é acima de tudo externar uma ação contra-hegemônica que se contraponha ao modelo de currículo estático, mecânico, ideológico e construído como verdades absolutas. Nesse sentido, Silva (2002) afirma que:

A escola atua ideologicamente através do seu currículo, seja de forma mais direta através das matérias suscetíveis ao transporte de crianças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma indireta através das disciplinas “técnicas” como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas de classe subordinada à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a controlar e a comandar e a controlar. (SILVA, 2002, p.31-32).

Desse modo, a escola como instituição social contribui para o fortalecimento da hegemonia eurocêntrica sobre outras culturas consideradas ao longo da história como culturas inferiores. E se não houver ações para quebrar esses paradigmas, o currículo continuará sendo uma forma de desconsiderar a história e desvalorizar povos, culturas e lugares. Apple (2008, p. 101) afirma que “[...] uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas



para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos [...]”. É preciso romper as barreiras do conformismo, e não aceitar o que já vem pronto e determinado para ser aplicado não levando em consideração os valores culturais, sociais e econômicos dos sujeitos inseridos no processo educacional.

Dessa maneira, Morin (2000, p. 128) afirma “[...] é preciso reconhecer que, potencialmente todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão”.

Quando a educação contextualizada não é levada em consideração na construção do currículo todo processo educacional perde o sentido, pois em qualquer lugar do mundo existe um contexto que traz uma história, uma cultura, um ecossistema e pessoas com suas experiências de vidas, e o currículo contextualizado deve abranger todas essas especificidades, para que de fato a educação contextualizada se configure como propósito de uma educação baseada no senso de humanidade.

É preciso ter coragem e vontade de mudar, Mendes (2006, p. 25) afirma que: “A nossa pedagogia deve ter a coragem de ser a arte do re-começo. Pedagogia da dúvida em relação ao construído, da esperança em relação ao que se está construindo”, ou seja, é preciso ter uma práxis voltada para um novo fazer pedagógico, e que não aceite as imposições hegemônicas, eurocêntricas e coloniais dentro da construção do currículo que ao longo dos anos vem determinando o que é verdade e o que não é, o que tem importância e o que não tem dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, pensar um currículo no viés da contextualização no Semiárido Brasileiro é antes de tudo desafiar as políticas educacionais determinadas pelo Estado que sempre que visa atender os interesses do capital internacional. Um dos principais desafios a enfrentar quando se trata de um currículo contextualizado é com a formatação dos conteúdos nos livros didáticos. Segundo Silva; Menezes; Reis (2012) os livros didáticos carregam estereótipos que marcaram e ainda marcam a região do Semiárido Brasileiro onde a região é considerada pobre e seca e os sujeitos que habitam a região não tem conhecimento do mundo em que vivem.



A construção do currículo de maneira geral é pensada como se o Semiárido Brasileiro não tivesse um povo que habita uma região com suas riquezas naturais, sua cultura, sua economia, sua história e muitos outros fatores que fazem da região um lugar único com características não encontradas em nenhum outro lugar do mundo.

São essas particularidades que deveriam ser levadas em consideração dentro do processo de ensino-aprendizagem, e a escola como instituição social tem o papel de ressignificar a prática pedagógica para o surgimento de sujeitos críticos da realidade em que vivem. Mas na maioria das vezes a escola se distancia dessa realidade, Silva; Menezes; Reis (2012) afirmam que:

No Semiárido Brasileiro, como já anunciado, as escolas têm se mantido isoladas sem diálogo com os espaços de produção das chamadas tecnologias sociais como, por exemplo, o manejo da água (a captação e armazenamento) bem como com as inúmeras iniciativas na identificação da riqueza do bioma Caatinga como fonte de produção da vida nesse lugar. Esses saberes ficam ausentes nos currículos apesar da pertinência e do significado que representam da vida dos sujeitos. (SILVA; MENEZES; REIS, 2012).

É justamente essa falta de aproximação com a realidade que faz com que a escola execute as práticas do pensamento colonial no qual os saberes globais sobrepõem os saberes locais disseminando assim, o currículo descontextualizado, eurocêntrico, colonial que não considera os sujeitos como transformadores do meio em que vivem nem as particularidades do Semiárido como ecossistema singular da biosfera.

Considerações finais

Como foi explicitado na discussão desse estudo, debruçamos sobre a importância da estruturação do currículo na perspectiva da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro para que de fato o conhecimento se configure como uma ação emancipadora dos sujeitos que fazem parte da educação escolar.

Tendo como base as leituras realizadas sobre o currículo, a educação contextualizada e o Semiárido, propusemos trazer para a discussão várias



reflexões a respeito do tema. Como resultado, o estudo focou a contribuição teórica de vários pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas com o objetivo de trazer reflexões sobre a construção do currículo.

Neste sentido, uma educação contextualizada no Semiárido que vise trazer uma formação significativa sempre terá como foco principal um currículo que respeita as singularidades e o potencial histórico, cultural e humano que cada lugar.

Por isso, este estudo trouxe a importância de se pensar um currículo que ressignifique as práticas pedagógicas no Semiárido Brasileiro de forma holística e humanizada na perspectiva de quebrar os paradigmas estabelecidos ao longo dos tempos de forma hegemônica, eurocêntrica e dominadora no qual o conhecimento universal sobrepõe e desconsidera os conhecimentos locais que são considerados conhecimentos inferiores.

Portanto, é preciso olhar para o currículo, principalmente na perspectiva da educação contextualizada como uma forma de libertação das amarras do cativeiro dominador das políticas educacionais dominantes e opressoras.

Portanto, é preciso ainda compartilhar e atuar com ações contra-hegemônicas que não aceitem o currículo pronto e universal, e possibilite meios para uma prática pedagógica que busque valorizar a cultura, a história, a economia, as pessoas e o ecossistema que cada lugar tem e que precisam ser levados em consideração dentro dos processos que desencadeiam a educação escolar.

Agradecemos o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) por financiar um dos autores a pesquisa.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o Semi-árido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no Semi-árido Brasileiro. In: KÜSTER, Ângela; MATOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (Orgs). **Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro**. Fortaleza: Konrad Adenauer Stiftung, 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 de jun. 2022.

CONVIVER. In: **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Digital**. Curitiba: Positivo Soluções Didáticas LTDA, 5ª edição, 2010.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Ensaio sobre educação e universidade**. Organizadores: Maria de Lourdes de A. Fávero, Jader de Medeiros Britto. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

LIMA, E.S. Educação contextualizada no semiárido: reconstruindo saberes, tecendo sonhos. In: RESAB. **Educação e convivência no campo: analisando saídas e propondo direções**. Juazeiro, Selo editorial RESAB, 2006.p. 35-48.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido-uma visão holística**. 1ª Ed.-Brasília: Confea, 2007

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. P. 37-66.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCHIII/NEPEC-SAB, 2011.

RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões teórico-práticas**. 2ª Ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985

SANTANA, Tarcila de Oliveira. A neurociência e a inclusão de novos saberes docentes para a prática da educação contextualizada. In: REIS, Edmerson dos Santos. (Orgs.). **Anais do IX Workshop Nacional em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Semiáridos, pós-verdade e resistência: lugares e convívios da educação contextualizada**. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2020.



SILVA, Adelaide Pereira; MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ROCHA, Maria Izabel Antunes (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, I.P.F. de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semiárido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

Sobre os autores

Angélica Alves Marcelino da Silva

<https://orcid.org/0000-0002-3054-8814>

marcelinoangelica3@gmail.com

Mestranda Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos- PPGESA-UNEB. Especialista em Neuroeducação na Primeira Infância - Universidade de Pernambuco-UPE. Pedagogia - Universidade de Pernambuco-UPE. Licenciatura Letras-Inglês - Faculdade de Olinda (FOCCA). Participei do Programa Residência Pedagógica - Universidade de Pernambuco - UPE / lotada na Escola Municipal Professor José Joaquim. Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- Universidade de Pernambuco / lotada na Escola Municipal 21 de Setembro

Félix Augusto do Carmo Silva

<https://orcid.org/0000-0003-1841-8918>

facsilva@uneb.br

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA/UNEB, É membro do Grupo de Pesquisa: GEEMAT - Grupo de Estudos em Educação, Matemática e Tecnologias, Especialização (lato sensu) em Educação Ambiental Interdisciplinar pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Especialização (lato sensu) em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário (UNINTER), Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente trabalho como Técnico Universitário da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DEDC/Campus VII.

Edmerson dos Santos Reis

<https://orcid.org/0000-0003-3153-6759>

esreis@uneb.br

Pedagogo com Habilitação em Educação de Adultos pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro (1995), Mestrado em Educação - Université du Québec a Chicoutimi (2003) e Doutorado em Educação pela



Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas - DCH-III/Universidade do Estado da Bahia,- UNEB; Membro do Fórum Nacional de Educação - FONEC, Membro da Rede de Educação da Semiárido Brasileiro - RESAB; Professor Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da UNEB/DCH-III, em Juazeiro - BA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando nos seguintes temas: Educação Contextualizada, Educação do Campo, Convivência com o Semiárido, Currículo e Formação de Professores, áreas temáticas sobre as quais possui vários livros e artigos publicados de sua autoria e em coautoria. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território - EDUCERE; Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada. Membro do Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco, no norte da Bahia.



A formação inicial de professores de Matemática: uma análise a partir de disciplinas optativas

The initial formation of Mathematics teachers: an analysis from elective subjects
Girlane da Silva dos Santos
Zulma Elizabete de Freitas Madruga

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as ofertas de disciplinas optativas dos cursos de Matemática de universidades públicas do estado da Bahia, discutindo as possíveis contribuições para os licenciandos em Matemática. A pesquisa é qualitativa e a análise de dados deu-se a partir das informações contidas nas ementas curriculares. Para produção de dados, valeu-se das escolhas de quatro universidades federais da Bahia. Os resultados demonstraram que as disciplinas apresentam técnicas, que a partir da teoria, podem subsidiar o trabalho do professor de Matemática, tendo em vista conhecer ferramentas que possam ser utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se a importância das disciplinas optativas, tendo em vista, que muitas demonstram que a Matemática não é definida apenas por números, mas que se constituem de histórias, questões de ordens sociais, as quais auxiliam os licenciandos em abordagens na sala de aula.

Palavras-chave: Formação inicial; Matemática; Grades curriculares.

Abstract: This article aims to analyze the offers of elective subjects in Mathematics courses at Federal Universities in the State of Bahia, discussing the possible contribution to Mathematics undergraduates. The research carried out was qualitative, the data analysis was based on the information contained in the curriculum. For the production of data, it was used the choices of four Federal Universities of Bahia, in which from them, it is possible to analyze through the curricula, the possible contributions that the disciplines can offer both in the initial and continuous formation of the licentiate in Mathematics. The results showed that the subjects present techniques that, based on theory, can support the work of the Mathematics teacher, in order to know tools that can be used in the classroom. In this sense, the importance of elective subjects is perceived, considering that many demonstrate that Mathematics is not defined only by numbers, but that they are constituted of stories, issues of social orders, which help undergraduates in approaches in the classroom. of class.

Keywords: Initial formation; Math; curriculum.

Introdução

A formação, tanto inicial quanto continuada, é uma temática recorrente em pesquisas acadêmicas, pois prima pelo desenvolvido do profissional mediante a busca de ferramentas que possam auxiliá-lo no processo de ensino e de aprendizagem. Consoante a isto, Gatti (2014) e Mello (2001), discutem acerca da formação inicial, objetivando que os processos formativos



disponham de mecanismos que gerem subsídios para a melhoria nas práticas educativas. Segundo Nóvoa (1992, p.13)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

107

Neste sentido, é preciso que os profissionais da educação estejam sempre em busca de ferramentas que os oportunizem desenvolver um ensino que reflita nos estudantes uma formação crítica e consciente dos seus atos. Tendo em vista direcionar o processo de ensino às relações que possam ser estabelecidas entre as práticas educativas e o cenário em que o indivíduo se encontra.

Os cursos de licenciatura procuram propiciar uma formação inicial, de forma que os futuros educadores percebam na teoria, possibilidades de trabalhar na prática, conhecendo técnicas e caminhos que os auxiliem na atuação da Educação Básica, objetivando desenvolver um ensino de Matemática que apresente sentido e significado para o estudante. Dessa forma, “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Com isso, entende-se que a formação do profissional da educação precisa perpassar as esferas educacionais, de forma a possibilitar aos mesmos, disporem de uma boa estrutura física e materiais de apoio para aulas. Assim como conhecer o processo inicial e os mecanismos que oportunizem implementar suas práticas educativas.

Nessa direção, esse artigo tem como objetivo analisar as ofertas de disciplinas optativas dos cursos de Matemática das universidades federais do estado da Bahia, discutindo sobre suas possíveis contribuições no processo de formação dos licenciados em Matemática. Escolheu-se as universidades federais da Bahia, pelo fato da primeira autora ser egressa de uma dessas



universidades, e compreender que a formação em nível superior é apenas uma etapa inicial do processo de formação do profissional, o qual precisa estar constantemente buscando novos processos formativos, que visem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas suas práticas educativas.

A Formação Inicial nos cursos de Licenciatura em Matemática

A inserção do profissional na Educação Básica em algumas modalidades de ensino, ocorria em alguns casos pela formação mínima do Ensino Médio, como acontecia com o Magistério. Todavia, atualmente em todos os níveis, faz-se necessário que se tenha uma formação inicial em nível de Licenciatura, proporcionando ao futuro profissional, dispor de ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento de suas práticas educativas, possibilitando uma atuação voltada para a ação e para reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

A formação inicial, de acordo com Libâneo (2004), consiste em uma espécie de habilitação, que irá permitir o futuro egresso na licenciatura a ser um profissional da educação. Essa formação é adquirida aos poucos, por meio da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, no âmbito da Universidade.

Assim, as universidades precisam ter um currículo pautado em disciplinas que forneçam aos futuros professores experiências/convívios com a realidade do cenário educativo. Conhecendo as dificuldades, anseios e desafios que poderão ser enfrentados pelos profissionais no exercício da docência, Gatti (2014). Consoante a isto, Saviani (2009, p.149) afirma que

Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Assim, a Iniciação à Docência deve ser apresentada aos licenciandos com intuito que eles possam (re)conhecer técnicas, ferramentas para ministrar



aulas de Matemática, por exemplo, com mais significado. Demonstrando a importância que a Matemática tem em suas ações cotidianas, tendo em vista que a mesma se apresenta em diferentes contextos, os quais fornecem saberes e fazeres advindos do seu convívio.

Para tanto, o profissional da educação precisa conhecer ferramentas que o impulsionem a sair da zona de conforto e arriscar-se. Proporcionando aos estudantes tecerem relações, compreender os diferentes espaços, aspectos sociais e culturais, saberes e fazeres, valorizando a si e ao outro. Nesse sentido, percebe-se que a formação do professor deve transcender o âmbito educacional, de forma a visualizar as diferenças que o processo de ensino e aprendizagem pode oferecer.

É importante que o professor atue como mediador do conhecimento, de forma perceber que as relações traçadas no processo de ensino e aprendizagem, oportuniza que haja uma valorização dos saberes que são expressos no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. [...] O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dê corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p.14).

Consoante a isto, observa-se que as mudanças no cenário educacional ao longo do tempo propiciam que os profissionais da educação estejam sempre na busca de uma formação, seja ela inicial ou continuada. Atendendo às necessidades em oferecer uma educação voltada à formação crítica e consciente na sociedade, percebendo a importância da Matemática em sua vida e as formas como ela se apresenta no cotidiano.

Nessa direção, pensar em uma educação que atenda às necessidades dos indivíduos deve-se iniciar a partir do momento que os profissionais começam um processo de formação. Na busca por técnicas para o ensino que possibilitem aos mesmos avaliar os diferentes cenários em que estão inseridos, desenvolvendo ações que permeiem os diferentes contextos em que os estudantes convivem, criando relações com o processo de aprendizagem.



Para isso, as universidades necessitam criar espaços de interação entre os licenciandos. No sentido de apresentar diferentes contextos que possibilitem a investigação por parte dos mesmos, e a compreensão do processo de ensino em diferentes esferas. Possibilitando perceber as interrelações e possibilidades de mudar/transformar o âmbito educacional, quebrando alguns paradigmas de ensino engessados, guiados por regras.

Compreende -se a importância da formação tanto inicial quanto contínua, pois é por meio delas que os licenciandos irão conhecer mecanismos de forma a desenvolver em suas práticas educativas. Desse modo, percebe-se que a inserção no âmbito escolar possibilita conhecer os desafios, e as maneiras em desenvolver um ensino com significado, propiciando um (re)pensar no processo de formação educacional.

[...] Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço. (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Nesse sentido, percebe-se que o exercício da prática docente é o caminho para o desenvolvimento de técnicas e ações do processo educativo. De forma a intercalar objetivos que possam direcionar o ensino da Matemática a uma interatividade entre os saberes matemáticos e os contextos inseridos no processo de aprendizagem, oportunizando assim, uma mudança no pensamento crítico do indivíduo.

Diante disso, percebe-se que a formação docente necessita ser constante, tendo em vista que a Educação perpassa por constante mudanças e o profissional precisa estar atento às vivências e alterações que a sociedade os impõe, apresentando mecanismos que impulsionem melhorias em sua prática. Saviani (2011, p. 10), destaca que

[...] Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.



Mediante a isso, observa-se a necessidade de um conjunto de ações que viabilize os processos de formação inicial e contínua dos profissionais, objetivando que este possa dispor de ferramentas para o aprimoramento das práticas educativas.

Nesse sentido, percebemos que para além do desenvolvimento de formação que oportunize os profissionais da educação (re)pensarem em suas práticas educativas, almejando que o ensino possibilite que os estudantes reflitam sobre o processo de ensino aprendizagem é necessário que o âmbito escolar ofereça condições para que esses profissionais sintam acolhidos, bem como reconhecidos na realização do trabalho.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa realizada teve cunho qualitativo, sendo possível levantar hipóteses, conjecturas, a partir da análise das informações que subsidiaram a construção e desenvolvimento do trabalho, conforme Bogdan e Biklen (2010). A análise dos dados, foi feita a partir da categorização das informações presentes nos currículos das disciplinas optativas de cada universidade elencada para análise, visando perceber as possíveis contribuições dessas disciplinas para o processo de formação dos licenciados.

A produção dos dados deu-se inicialmente pela definição das universidades. Sendo escolhidas as quatro universidades federais da Bahia, tendo em vista analisar como as disciplinas optativas, podem contribuir para a formação dos licenciandos. A escolha pelas universidades, deu-se pelo fato de uma das autoras ter sido estudantes e ter contato com esse cenário educacional, percebendo que algumas disciplinas são importantes no processo de formação dos licenciados.

Mediante a isso, definiu-se as universidades, partiu-se para avaliar as ofertas de curso em licenciatura em Matemática, e assim percebeu-se que existem diversas modalidades sendo ofertada, tais como: *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*; Licenciatura; Licenciatura e Bacharelado; Licenciatura Interdisciplinar e Licenciatura EaD, ambas primando pela formação do professor nas diversas



esferas dos saberes, buscando a valorização da cultura de um ensino contextualizado que aproxime as diferentes formas de conhecimento.

As universidades elencadas foram denominadas da seguinte forma: U refere-se à universidade; A, B, C e D, indicam as diferentes universidades federais da Bahia; 1, 2 e 3 indicam os diferentes *campus* (em cidades distintas) ou diferentes cursos (presencial e EaD) de uma mesma universidade. Assim tem-se: UA1; UA2; UA3; UB1; UB2; UB3; UC1; UD1; UD2; UD3.

Dessa forma, buscou-se por meio da consulta nos currículos, analisar como as disciplinas optativas poderiam contemplar a formação dos licenciados de forma inicial ou continuada, demonstrando as possíveis forma de abordagem para o futuro professor de Matemática que atuará na Educação Básica.

Compreende-se que as disciplinas optativas não são cursadas por todos os futuros professores, no entanto, coloca-se em tela neste artigo as potencialidades destes componentes e importância de serem cursadas, pelos futuros professores de Matemática.

Nesse sentido, pensar na formação continuada é compreender que a inserção dessas disciplinas no currículo obrigatório, possibilitará que os licenciandos possam conhecer técnicas para utilizar em sala de aula, objetivando que as práticas educativas provoquem nos estudantes um (re)pensar do ensino de Matemática.

Desta forma, a análise foi inspirada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), construindo categorias que emergiram das leituras e estudo detalhado das ementas das disciplinas optativas, nos cursos das universidades que elencadas para comporem o *corpus* de análise deste artigo.

Resultados e Discussões

Por meio da análise dos currículos, percebeu-se de um modo geral que as Universidades tem disciplinas optativas que contribuem na formação dos licenciandos, no sentido de oferecer técnicas e/ou mecanismos para o desenvolvimento de atividades, e outras na perspectiva de apresentar a



história, auxiliar na formação crítica em compreender a diversidade que o processo de ensino e aprendizagem apresenta.

A seguir, no Quadro 1, destacam-se as disciplinas em comum em cada Universidade, para melhor detectar suas possíveis semelhanças, independente da modalidade de ensino ofertada.

UA1	UA2	UA3	UB1	UB2	UB3	UC1	UD1, UD2,UD3
------------	------------	------------	------------	------------	------------	------------	-------------------------

Quadro 1: Disciplinas optativas das universidades analisadas.

Matemática Financeira	Matemática Financeira	História da Matemática	Informática Aplicada à Educação Matemática	Tópicos em História da Matemática	Laboratório Jogos e Ensino da Matemática	Ensino de Matemática: Matemática Financeira	Campo da Educação: Saberes e Prática
Educação Inclusiva	Educação Inclusiva	Educação Especial e Inclusiva	Filosofia e Educação	Filosofia e Educação	História da Matemática	Filosofia e Educação	Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Ciências
Didática da Matemática	Didática da Matemática	Informática Aplicada à Educação Matemática	Matemática Financeira	Estatística III-C	Metodologia e Prática do Ensino da Matemática	Filosofia da Matemática	Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Humanidades
Construção de Conceitos Geométricos na Educação Básica	Introdução à Álgebra Escolar	Laboratório de Ensino da Matemática	Tópicos em História da Matemática		Matemática Financeira e Ensino	História da Matemática e Do seu Ensino	Perspectivas Matemáticas e Computacionais em Saúde
História da Matemática e Ensino	Construção de Conceitos Geométricos na Educação Básica	Pluralidade Cultural e Educação Étnico - Racial	Currículo			Laboratório de Ensino da Matemática	Economia Social Criativa
Projetos de Ensino e Educação Matemática	História da Matemática e Ensino					Matemática Financeira	Estatística e Sociedade
Laboratório de Ensino da Matemática	Projetos de Ensino e Educação Matemática					Matemática, Educação e Sociedade	Perspectivas Matemáticas e
							Computacionais em Educação
Metodologia do Ensino da	Desenvolvimento Cognitivo,					Modelagem Matemática	
Matemática Desenvolvimento Cognitivo	Aprendizagem e o Ensino da Matemática					Modelagem Matemática	
Aprendizagem e o Ensino da Matemática	Desenvolvimento de Jogos					Resolução de Problemas	
						Tendências em Educação Matemática	
						Diversidade, Gênero e Sexualidade na Escola	

Fonte: Autoras (2022).

A partir da análise realizada, percebeu-se que algumas disciplinas listadas como optativas, trazem conteúdos que são desenvolvidos na Educação Básica. O que demonstra a importância dessas disciplinas no currículo desses cursos, pois podem proporcionar aos licenciados vivências, técnicas ou metodologias de ensino que impulsionem a prática do futuro

professor de Matemática, de forma a possibilitar um ensino dinâmico, reflexivo e mais próximo do cotidiano dos estudantes.

Nóvoa (1992, p.16) aponta que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativa.

114

O processo de ensino e aprendizagem perpassa por diversas mudanças ao longo do tempo. Assim, é importante que os profissionais da educação busquem por formação que almeje melhorias nas práticas educativas, compreendendo que o ensino traz significado, quando os estudantes entendem o processo e participam dele ativamente.

Analisando as disciplinas optativas, nos cursos elencados, observou-se que das quatro Universidades analisadas, apenas uma não tem disciplinas em comum com as demais, tendo vista que segue um Plano Orientador¹, no qual são destacadas algumas áreas para o primeiro ciclo de formação universitária sendo elas: Humanidades, Artes, Ciências, Saúde e Educação.

Nesta perspectiva, UD1, UD2 e UD3, desenvolvem uma modalidade de Ensino Interdisciplinar, e sua proposta é voltada para Matemática e Computação. Observando as ementas, avalia-se que as disciplinas listadas como optativas tem um cunho importante, pois visam preparar os licenciados para atuação na Educação Básica, perpassando por diferentes áreas do saber, incluindo em quase todas as disciplinas, questões sobre recursos computacionais.

Nesse sentido, utilizando-se o aporte da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), as ementas foram analisadas, sendo que emergiram quatro categorias, as quais subsidiaram a escrita deste artigo: 1) Recursos para

¹ Documento base que apresenta diretrizes, conceitos, matrizes, modelos, estratégias e encaminhamentos que conformam o Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia. Tem o exclusivo propósito de fomentar um processo de amadurecimento e consolidação de uma proposta de modelo curricular e estrutura institucional para esta Universidade. Disponível em: <http://www2.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.



Educação Básica; 2) Bases Pedagógicas e metodológicas; 3) A Questão da Diversidade; e 4) Bases históricas e filosóficas. A seguir, apresentam-se reflexões oriundas das categorias definidas.

Recursos para Educação Básica

115

Nesta seção elencaram-se as disciplinas que sugerem a utilização de recursos tecnológicos e *softwares* na realização das aulas de Matemática. As quais buscam oportunizar que os licenciados conheçam ferramentas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos.

Analisando o Quadro 1 e as ementas de cada disciplina, observou-se que a disciplina Introdução à Informática na Educação tem como perspectiva, no curso da UA3, inserir o computador nas práticas educativas do professor como um recurso tecnológico, que pode ser utilizado nas relações entre a Educação Matemática e as possibilidades de apresentar um ensino mediado a partir da utilização de *softwares*. O intuito é contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como oportunizar aos futuros professores a inserção de ferramentas que possam vir a facilitar a compreensão dos conteúdos, por meio do manuseio de diferentes *softwares*, na realização de atividades em laboratório de informática.

Desse modo, no curso da UB1 a disciplina intitulada Introdução Informática na Educação oportuniza uma familiarização com o computador, de modo a utilizar os aplicativos disponíveis como recursos nas aulas. Valendo-se dessa ferramenta para as interrelações entre a comunicação e as mudanças da sociedade ao longo dos anos. Assim, poderá realizar o manuseio do computador, reconhecendo o uso das redes, mas atentando-se aos cuidados da utilização da internet como um recurso que contribui para o desenvolvimento da educação.

Nas UD1, UD2 e UD3, a tecnologia é utilizada por meios de *softwares* que auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, especificamente nas construções de gráficos. A utilização desses *softwares*, possibilita perceber relações entre o mundo natural e o tecnológico,



oportunizando visualizar alterações de padrões, criar simulações, analisar situações fictícias e reais, bem como o desenvolvimento de modelos matemáticos. Estes recursos podem contribuir para que o futuro professor perceba mudanças nos contextos que estão inseridos, de forma avaliar o apoio que a tecnologia pode oferecer para suas aulas, tanto na compreensão de determinados fenômenos e conteúdo, como nas práticas educativas, agindo como um facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a utilização da informática como recurso tecnológico no cenário educacional, pode contribuir para que os professores tenham novas perspectivas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a tecnologia vem permitindo às pessoas estarem em diferentes espaços, impulsionando formas variadas de aprender e ensinar.

A importância da utilização de recursos tecnológicos ocorreu no início de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde notificou a população de que o surto global de SARS-CoV-2 foi decretado como pandemia. Nesse cenário, a Educação em época de COVID-19 passou a entender a tecnologia como recurso indispensável, e professores, mesmo sem estarem preparados, assumem a responsabilidade do ensino remoto emergencial.

As pessoas precisaram adaptarem-se rapidamente. Isso fez com que muitos professores buscassem formações que os auxiliassem na nova rotina, aumentando a demanda por cursos *online* e acesso a *lives* e materiais assíncronos obtidos em redes sociais como *YouTube*, *Instagram* e *Facebook*.

O avanço obtido em um curto período com relação ao uso das tecnologias para fins educativos faz com que não seja mais possível pensar em ações no âmbito do ensino e da aprendizagem sem a relação com estes recursos, ainda que em um futuro sem restrições sanitárias para convívio. O que corrobora para mostrar a importância (e necessidade) de disciplinas com esse foco nos cursos de formação inicial.

Bases Pedagógicas e metodológicas

A formação inicial ou continuada do professor perpassa pelo desenvolvimento de atividades que impulsionem a utilização de mecanismos



que os auxiliem nas práticas educativas, a partir da utilização de metodologias que contribuam no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, observa-se que algumas disciplinas fornecem subsídios para que os professores e futuros professores possam, por meio das ferramentas educativas, realizar um ensino dinâmico, interativo e com mais significado para o estudante.

Percebe-se que as disciplinas com foco na Matemática Financeira, por exemplo, buscam auxiliar no desenvolvimento de atividades relacionadas às questões que são vigentes no cotidiano, tais como aplicações de dinheiro, compras à vista e a prazo, financiamentos, entre outros. Questões estas constantes nas ementas destes componentes curriculares. Nessa direção, possibilita que os estudantes percebam o uso desses conceitos em seu cotidiano, criando similaridade entre a Matemática e a vida. A utilização dos *softwares* ajudará na compreensão e relação dos assuntos trabalhados, criando as relações entre as ações do dia a dia e a Matemática.

A Estatística está muito presente no cotidiano. Nesse sentido, a disciplina com esse nome, busca fornecer subsídios para realização de leitura e interpretações de gráficos, de forma aprender a interpretar tabelas, organizar informações de forma clara e concisa, direcionando os estudantes para o letramento estatístico, baseado nas situações de sua realidade.

O letramento estatístico é um mecanismo que auxilia o estudante na leitura, organização e análise dos dados. Nesse viés, a inserção da Estatística é importante pois oportuniza uma leitura do mundo, mediante análise/leitura dos gráficos e tabelas que nos fornecem informações do mundo.

A nosso ver, uma experiência de leitura não será completa sem o entendimento da lógica das informações matemáticas e estatísticas que permeiam os discursos, as ciladas e as armadilhas dos “donos das informações”. Nesse sentido, é preciso romper esse hiato palavra/número, é preciso letrar e numerar todo cidadão, para que esse possa entremear-se nas armadilhas discursivas perigosas e traiçoeiras, produzir sentidos outros das coisas, dos fatos, dos fenômenos, desarmá-las, enfim. (CAZORLA; CASTRO, 2008, p.47).

Dessa forma, avalia-se que para além de trabalhar os dados descritivos da Estatística, conforme consta nas ementas, tem-se possibilidade de estudar dados probabilísticos, experimentos, eventos aleatórios, variáveis e funções



geradoras. Conteúdos como estes, propiciam aos estudantes (e futuros professores) um conhecimento teórico-prático, mediante as relações com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas oferecem técnicas para o processo de ensino e aprendizagem, bem como dispõem de teorias que contribuam para o processo de formação do professor, possibilitando a inserção de metodologias nas práticas educativas.

Nesse sentido as práticas de ensino precisam ser pensadas com intuito de atender as necessidades dos estudantes, avaliando suas habilidades quanto ao processo de aprendizagem. Como exemplo de recurso didáticos para as aulas, é a utilização de jogos, porém seu uso precisa ser feito com o cuidado, de forma a não o tornar mero objeto na realização das aulas, sem atender as necessidades de compreensão dos conteúdos. Todavia o desenvolvimento de jogos auxilia o professor no sentido de oferecer mecanismos para apresentar um ensino dinâmico. Segundo Baumgartel (2016, p.04)

Pode-se perceber que a potencialidade dos jogos como recurso didático é enfatizada pela ludicidade como motivação, onde o estudante é envolvido de forma ativa, desenvolvendo autoconfiança e sai da passividade que normalmente ocorre em aulas tradicionais, em que se prioriza a transmissão do conteúdo. Mesmo o mais simples dos jogos, como por exemplo, os jogos de memória, desenvolvem habilidades e competências que favorecem o processo de aprendizagem.

Assim, percebe-se que os jogos possibilitam que o ensino seja apresentado por meio de dinâmicas que oportunizem aos estudantes relacionar o ensino da Matemática à ludicidade. De forma a proporcionar um ensino que apresente significado e que interrelacione os conteúdos no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Os conteúdos matemáticos devem ser bem trabalhados, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando pequenos, os estudantes estão mais habituados com a aritmética. No momento em que começam a estudar algébra, as dificuldades na compreensão dos conteúdos aparecem, por isso é importante detalhar todos os conceitos, informações e características para que se possa alcançar êxito no processo de aprendizagem. Nesse cenário a



disciplina de Introdução à Álgebra Escolar permeia essas discussões, visando proporcionar o entrelaçamento entre a teoria e a prática, especificamente no que tange à álgebra e as interlocuções no ensino básico, importantes questões que precisam ser discutidas pelos futuros professores.

Na mesma direção, a disciplina de Didática da Matemática tem o objetivo de estudar as relações entre o processo de ensino e de aprendizagem, apresentando as principais teorias que guiam o desenvolvimento das práticas educativas do professor. A partir da organização das ações sobre o saber matemático, possibilitando as interrelações nos diferentes campos do conhecimento. Para Pais (2019, p.13)

A Didática Matemática é uma das tendências da grande área de Educação Matemática, cujo objetivo de estudo é elaboração de conceitos e teorias que sejam compatíveis com a especificidade educacional do saber matemático, procurando manter fortes vínculos com a formação de conceitos matemáticos tanto em nível experimental da prática pedagógica, como no território da pesquisa acadêmica.

Consoante a isto, percebe-se que a Didática da Matemática oferece diferentes vertentes para que seja possível alcançar o desenvolvimento intelectual do estudante, trilhando caminhos que cheguem ao crescimento acadêmico e profissional, a partir das teorias aplicadas no processo de ensino e de aprendizagem.

A disciplina Construção de Conceitos Geométricos, também visa oportunizar que os professores tenham vivências sobre as construções de materiais concretos e manipuláveis que auxiliem no processo de ensino na Educação Básica. Com vistas a vale-se de estratégias e aplicação de recursos pedagógicos (didáticos) que gerem subsídios na aprendizagem dos estudantes, proporcionando as trocas de saberes que oportunizem reflexões.

Nesta direção, a disciplina de Projetos de Ensino e Educação Matemática, possibilita que os professores tenham essas vivências a partir da utilização das Tendências da Educação Matemática, objetivando, a partir do (re)conhecimento dessas, desenvolver projetos que envolvam os estudantes na



construção dos saberes oriundos de mecanismos que compreendam as relações presentes na Matemática. De acordo com Zorzan (2007, p.78)

[...] a educação matemática, mais precisamente relacionadas ao ensinar-aprender, faz-se necessário para que seja possível identificar concepções que fundamentam e perpassam o processo do ensino-aprendizagem dos sujeitos para consigo mesmos, para com os outros e para com o conhecimento.

120

Assim, percebe-se que a utilização das Tendências da Educação Matemática, podem oportunizar aos estudantes vivenciarem um ensino de Matemática em que a realização das atividades não se reduza a meras aplicações de regras, mas que estas tenham significado e sentido em suas ações cotidianas.

Compreende-se que, o processo de ensino e aprendizagem ocorre em diferentes contextos e cenários, possibilitando que o profissional da educação possa ensinar Matemática por caminhos que os levem a percebê-la como parte de sua vida. Nessa perspectiva, a disciplina Metodologia do Ensino da Matemática busca, por meio da utilização de Projetos de Ensino, desenvolver atividade por intermédio dos estudos sobre as Tendências da Educação Matemática, pensando em ações que articulem os conteúdos e o cotidiano.

Para tanto, a disciplina de Metodologia e Prática no Ensino de Matemática, vem nessa direção, de buscar analisar os estudos sobre o desenvolvimento das práticas educativas para o ensino da Matemática, avaliando as ações que são desempenhadas. No intuito de fornecer técnicas planejadas em oficinas, e/ou em laboratório de ensino, de forma almejar mudanças que auxiliem na prática pedagógica do futuro professor.

Assim, as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem de Matemática são importantes, pois é a partir delas que se pode perceber as mudanças nas formas como as pessoas concebem/percebem as relações da Matemática no cotidiano, destacando as percepções que ganham destaque a partir do rompimento de um ensino voltado abstração das informações e memorização dos dados, sem se atentar às competências que o estudante possa vir a desempenhar durante a vida.

Zorzan (2007, p. 78-79) destaca que



Assim, é importante destacar que, até as décadas de 60 e 70, o ensino da matemática, em diferentes países, recebeu influências do movimento conhecido como “matemática moderna”, cujo enfoque central era o ensino voltado para o desenvolvimento excessivo da abstração, enfatizando muito mais a teoria do que a prática. Mas, no decorrer do ensino-aprendizagem da matemática, foi percebida a inadequação de alguns princípios dessa matemática moderna; ocorreram, então, novas discussões curriculares, que promoveram reformas em nível mundial.

Nesse sentido as influências sofridas pela Educação ao longo dos tempos, provocaram a busca por uma prática de ensino em que o ensinar não seja apenas passar o conhecimento, mas que tenha significado para os estudantes. E é nesse sentido que uso das Tendências da Educação Matemática vem contribuindo. Estas, possibilitam o direcionamento das ações em sala de aula para a execução de metodologias que oportunizem ao professor interrelacionar suas atividades com as vivências, demonstrando uma Matemática compreensível a todos.

Com isso, a disciplina Tendências em Educação Matemática possibilitam compreender as aplicações das diferentes estratégias, oportunizando a utilização de técnicas em sala de aula de forma que se adeque à realidade dos estudantes, no intuito de aproximar os diferentes contextos ao âmbito educacional.

As mudanças no cenário educacional objetivam que a Matemática seja vista de forma compreensível para todos, nesse sentido o rompimento das repetições de exercícios e memorização, possibilita uma forma diferenciada de entender a Matemática, bem como a produção dessas atividades provocando nos estudantes uma investigação e reflexão das tarefas idealizadas.

Com esta visão, a disciplina Resolução de Problemas busca desenvolver técnicas de raciocínios utilizadas para chegar à solução dos resultados, a partir da análise e do tipo de problema apresentado. Ao ser utilizada como metodologia,

[...] O professor precisa preparar, ou escolher, problemas apropriados ao conteúdo ou ao conceito que pretende construir. Precisa deixar de ser o centro das atividades, passando para os alunos a maior responsabilidade pela aprendizagem que pretendem atingir. Os alunos, por sua vez,



devem entender e assumir essa responsabilidade. Esse ato exige de ambos, portanto, mudanças de atitude e postura, o que, nem sempre, é fácil conseguir. (ONUChic; ALLEVATO, 2011, p.82)

A inserção dessa metodologia pode possibilitar aos estudantes saírem de sua zona de conforto e passar a interagir no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração suas concepções e afirmações em relação ao que pensam sobre a Matemática.

122

Nessa direção, percebe-se, que a utilização da Modelagem Matemática nas aulas pode propiciar que os estudantes se tornem protagonistas das ações desenvolvidas em seu entorno, uma vez que os mesmos são instigados a apresentar problemas de seu cotidiano, relacionando-os com a Matemática.

A Modelagem Matemática (MM) enquanto disciplina, possibilita que os futuros professores interajam em diferentes áreas, desenvolvendo os conceitos de modelagem e de modelo. Bem como, compreendendo as diferentes abordagens que podem ser apresentadas em sala de aula, no intuito de formalizar as ideias que aproximem as situações cotidianas dos assuntos abordados. A MM, pode ser compreendida como estratégia ou método para o ensino da Matemática, de forma realizar representações de modelos, dentre suas variadas concepções no cenário acadêmico (BASSANEZI, 2010; BIEMBENGUT, 2012).

O professor, no contexto da MM, é um mediador das ações desenvolvidas em sala de aula, e perpassa por diferentes caminhos, sempre visando atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, possibilitando a estes, conhecerem as aplicabilidades da Matemática de forma significativa. Para Biembengut (2012, p. 201)

[...] os procedimentos envolvidos na Modelagem devem permitir ao estudante aprender matemática a partir de assuntos de outras áreas e, ao mesmo tempo, aprender a fazer pesquisa, isto é, levantar questões e dados sobre o tema ou assunto, formular hipóteses e, daí, formular um modelo matemático, e, na etapa final, solucionar as questões levantadas a partir do modelo e avaliar o modelo.

Desta forma, buscam-se traçar relações presentes na vida com a Matemática desenvolvida no âmbito escolar, consoante a isto, percebe-se que



as questões socioculturais (Etnomatemática) também precisam ser discutidas nas salas de aula, pois oportunizam que os estudantes tenham uma formação crítica em relação as suas vivências na sociedade.

Por conseguinte, entendemos que a inserção de metodologias no ensino da Matemática, oportuniza um dinamismo nas práticas educativas, vislumbrando que o processo de aprendizagem, traga novas perspectivas na forma de trabalhar a Matemática de forma contextualizada e que seja relacionado por meios dos saberes que são traduzidos nas vivências cotidianas.

A questão da Diversidade

O cenário educacional é permeado de diferentes contextos e culturas, ou seja, uma multiplicidade de fatores que contribuem para que o processo de ensino ganhe dinamismo na sua realização. Uma vez que ao colocar-se em contato e/ou oportunizar as interlocuções entre os diferentes, abre-se um leque para novas descobertas e saberes que subsidiarão uma educação igualitária para todos.

Nesse sentido as universidades vêm proporcionado aos estudantes realizarem discussões e conhecerem ferramentas que poderão ser utilizadas ao longo do processo de ensino, visando atender à necessidade de exercer empatia, de coloca-se no lugar do outro quando as dificuldades nos são impostas.

Com isso, vê-se a importância da disciplina de Educação Inclusiva, pois proporciona uma reflexão acerca do ensino que está sendo oferecido nas escolas da Educação Básica, bem como, avalia o preparo que os profissionais da educação têm ao se deparam com estudantes que precisam de atenção especial.

Por conseguinte, a educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. (SÁNCHEZ, 2005, p.11)



Compreende-se que o processo de ensino perpassa por diversas dificuldades, dentre elas os diferentes tipos de comportamentos e saberes presentes no âmbito educacional. Para que os professores e futuros professores possam buscar caminhos para o desenvolver nos estudantes habilidades e competência, é necessário compreender seus contextos e realidades, almejando conseguir desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a inserção desses estudantes nas diferentes esferas sociedade.

Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis”. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente às crianças rotuladas como diferentes (FOREST; PEARPOINT, 1992 apud SÁNCHEZ, 2005, p.11).

Assim, deve-se conceber um espaço educativo que atenda as peculiaridades de todos, entendendo que cada indivíduo é dotado de habilidade especial, cabendo aos profissionais envolvidos desenvolvê-la de forma adequada às realidades de cada um.

Cabe destacar que o decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, do Presidente da República (BRASIL, 2020), institui políticas educativas para Educação Inclusiva, visando atender às necessidades desse público. O qual deve ser incluído no cenário educacional respeitando suas peculiaridades, mas trabalhando-as de formas que os mesmos se sintam como parte integrante da sala de aula. Assim conforme os artigos 1º e 2º do Capítulo I:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:
I -educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2020, p. 6)



É importante compreender como atuar no processo de formação desses indivíduos, alicerçados pelas leis que subsidiam o desenvolvimento. E ainda, com vistas a atender as individualidades, de forma a produzir uma prática pedagógica com significado para todos os estudantes.

Nesta perspectiva, avalia-se a necessidade de discutir questões sociais e culturais dos diferentes povos, compreendendo esses fatores com parte integrante que auxiliam no entendimento das relações que possam ser traçadas, bem como os comportamentos apresentando ao longo do tempo.

Nesse sentido, a disciplina de Pluralidade Cultural e Educação Étnico-Racial oportuniza esse passeio pela história da sociedade, percebendo as diferentes formas de culturas que está inserida, os saberes e fazeres dos povos, as formas de aprendizado que cada um desenvolve, de acordo com o meio em que está incluído.

Assim, nota-se que a diversidade está presente nesse contexto, estabelecendo o pluralismo que cada indivíduo, nas mais diversas regiões. Nesse viés, é importante conhecer as leis que regem os estudos das culturas Indígenas e Afro Brasileira na Educação Básica, proporcionando aos estudantes conhecerem a história dos povos que contribuíram para a formação social e cultural do Brasil, aprendendo a valorizar e respeitar as diferentes culturas.

Desta forma a lei 10.639/2003, (BRASIL, 2003), reflete importantes conquistas, oriundas das discussões relacionadas à cultura Afro Brasileira, traduzida a partir da luta desde povo por espaço e reconhecimento. Assim, foi sancionado que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.



Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003, p.1)

Em decorrência disto, a lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), aparece como complementar, abordando as questões da cultura afro brasileira e indígenas como obrigatórias no currículo escolar, em todos níveis de ensino. E assim, garantindo as discussões sobre a temática da história desses povos no ensino básico. Ao valorizar a cultura, as riquezas e as contribuições apresentadas ao longo dos anos. Com isso, fica sancionado que:

126

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR) (BRASIL, 2008, p.1)

A inserção de disciplina que retrate história dos povos originários e fundamentais para a constituição da sociedade atual, possibilita aos estudantes traçarem relações mediante as informações, compreendendo a importância de saber a história de um povo e como ele se constituiu ao longo dos tempos. Com isso, nota-se a importância da realização dessas discussões desde a formação inicial do professor, para que este possa atender às leis em todas as esferas de ensino, apresentando aos estudantes as contribuições destes, e de outros povos, na formação do país.

Bases históricas e filosóficas

É importante para o futuro professor conhecer e abordar com seus estudantes as contribuições de grandes estudiosos. Nesse sentido, percebe-se



quão importante são os estudos que possibilitam compreender como a Matemática se apresenta, suas aplicações no cotidiano e as relações que são manifestadas na cultura do povo.

O conhecimento da HM [História da Matemática] possibilita perceber que as teorias que hoje aparecem acabadas e elegantes resultaram de desafios que os matemáticos enfrentaram e que foram desenvolvidas com grande esforço, quase sempre, numa ordem bem diferente daquela em que são apresentadas após o processo de formalização. (VIANA; SILVA, 2007, p.3).

Nesse sentido, estudar a História é entender a composição dos povos, as reais necessidades que impulsionaram suas descobertas. E assim, perceber que não há como desvincular a Matemática das outras áreas de conhecimento.

A História da Matemática e Ensino, enquanto disciplina, proporciona uma reflexão acerca da contextualização histórica direcionando aos princípios da formulação dos problemas matemáticos ao longo dos tempos, bem como o surgimento de várias teorias que explicam a constituição de alguns processos matemáticos. Assim, é interessante que a História da Matemática seja inserida no currículo da Educação Básica, colocando a parte discussões sobre o contexto matemático.

Sem a pretensão de indicar “o que” e “como” ensinar matemática por meio da história da matemática, este trabalho procura tecer algumas condições a respeito da articulação entre história e ensino, sugerindo que a história da matemática é um recurso que possibilita levantar diferentes questões de ordem epistemológica e matemática por meio das quais o educador matemático pode desenvolver ações de modo mais crítico e criativo. (SAITO, 2016, p.4-5).

Avalia-se que a prática de ensino desenvolvida nessa perspectiva, possibilita um novo olhar para o ensino da Matemática, uma vez que os estudantes são instigados a compreender as teorias filosóficas, sociológicas e educacionais, que permitem um conhecimento aprofundado sobre sua constituição e processo de ensino, evidenciando sua função no desenvolvimento das ciências. Assim, é possível realizar estudos sobre a presença das mulheres no âmbito da Matemática, por exemplo, analisando a



importância e contribuições das mesmas no desenvolvimento histórico da Matemática.

Sob esse aspecto, a disciplina de Tópicos de História em Matemática, oportuniza que os estudantes tenham uma visão sobre o desenvolvimento da Matemática ao longo do tempo, de forma a estudar pontos importantes sobre como, quando e em que condições foram criadas e desenvolvidas teorias e conceitos matemáticos. Com vistas a identificar/entender os tópicos matemáticos, suas relações, e possibilidades para o ensino e aprendizagem da Matemática.

Por outro lado, a Filosofia da Matemática fomenta discussões e fornece um relato da natureza e metodologia da Matemática. Na busca por entender o lugar da Matemática na vida das pessoas, como elas se relacionam, e os diferentes contextos em que estão envolvidas. A natureza lógica e estrutural da própria Matemática torna este estudo amplo e único, marcado por debates que analisam os fundamentos, estatutos e consequências das estruturas matemáticas, através das perspectivas da epistemologia, da lógica, e de demais áreas da Filosofia.

Com isso, percebe-se que trabalhar com a História da Matemática e com a Filosofia da Matemática no contexto da formação inicial ou continuada, oportuniza (re)conhecimento dos mecanismos que possam ser utilizados em sala de aula, de forma apresentar aos estudantes a história de constituição do conteúdo, aproximando e sensibilizando quanto a formulação dos dados que são desenvolvidos em aula.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar as ofertas de disciplinas optativas dos cursos de Matemática das Universidades Federais do Estado da Bahia, discutindo as possíveis contribuições para os licenciandos em Matemática. Por entender que a formação inicial e continuada do profissional da Educação necessita estar em constante movimento, tendo em vista que ao longo dos tempos os cenários educativos vêm se transformando no sentido de provocar mudanças nas práticas educativas.



Nesta perspectiva buscou-se perceber como algumas disciplinas optativas, elencadas nos cursos de Licenciatura em Matemática nas Universidades federais baianas, podem contribuir no processo de formação dos licenciandos, de forma a compreender mecanismos oferecidos na teoria, e como estes podem ser aplicados na prática de sala de aula.

Com isso os cursos de licenciatura, precisam oferecer espaços em que seja possível dispor de uma interrelação entre o que é exposto na teoria, e o que de fato pode ser desenvolvido na prática, fomentando discussões e reflexões que transportem os licenciandos ao campo de estudo, ou seja, proporcione uma interação entre as universidades, escolas e comunidade.

As disciplinas de uma forma geral, oferecem ferramentas que buscam alternativas para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, percebeu-se que as disciplinas de Informática, por exemplo, oportunizam aos estudantes ter contato com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como conhecer suas ferramentas para o uso em sala de aula.

Da mesma forma, as disciplinas metodológicas contribuem, ao levantarem discussões sobre ferramentas que podem impulsionar o desenvolvimento das práticas educativas, no sentido de aproximar a Matemática das vivências do cotidiano dos estudantes. Por meio das Tendências da Educação Matemática, pode-se proporcionar aos futuros professores, conhecerem diferentes formas de ensino, e estratégias para o desenvolvimento da Matemática.

Para tanto, discutir as questões sobre a diversidade vai muito além de entender as teorias, mas de respeitar os outros, os espaços dos outros percebendo as interrelações com o ensino. Por conseguinte, é necessário realizar discussões que possibilitem aos estudantes compreenderem o espaço em que vivem, e respeitarem o direito de todos. Assim como é de suma importância as disciplinas que discutem as questões filosóficas e abordam a história da formulação dos conceitos matemáticos.

Desta forma, as disciplinas de uma forma geral apresentam suas especificidades para a formação inicial e continuada do licenciando em



Matemática de forma que seja possível perceber, como o uso das ferramentas para o ensino da Matemática podem auxiliar nas práticas educativas dos futuros profissionais da Educação.

Assim, as universidades precisam otimizar esses espaços, para que seja possível uma interrelação entre a iniciação docência e relações traçadas entre a teoria e prática do ensino da Matemática, de forma a possibilitar ao futuros licenciados perceberem o ambiente escolar, espaço de atuação a partir do convívio com os diferentes contextos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BAUMGARTEL, Priscila. O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. XX EBRAPEM. Curitiba- PR. **Anais...** 2016.

BIEMBENGUT, M. S. Concepções e Tendências de Modelagem Matemática na Educação Brasileira. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**. v. 7. n. 10. p. 195-204. Costa Rica, 2012.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora: Porto. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em 28 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em 28 de maio de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502** de 30 de setembro de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> . Acesso em 28 de maio de 2023.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. **Publication UEPG**, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n.1, p. 45-53, jun. 2008.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.



MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educação**. Madri. v. 25, p. 147-174, 2001.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: Uma análise da influência Francesa. 4ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

ONUCHIC, L. de La R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

SAITO, F. Construindo interfaces entre História e ensino da Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2016.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, p. 7-19, out.2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, n.1, pp.07-19, 2011.

VIANA, M. da C. V.; SILVA, M. C. Concepções De Professores De Matemática Sobre A Utilização Da História Da Matemática No Processo De Ensino-Aprendizagem. In: Encontro Nacional de História da Matemática, 9, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2007.

ZORZAN, A. S. L. Ensino-Aprendizagem: Algumas Tendências na Educação Matemática. **R. Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v. 8 n. 10 p. 77 – 93, 2007.

Sobre as autoras

Girleane da Silva dos Santos

girlehta@hotmail.com

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Especialista em Ensino da Matemática. Licenciada em Física e Licenciada em Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC).

Zulma Elizabete de Freitas Madruga

betemadruga@ufrb.edu.br



Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora adjunta de Ensino de Matemática no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Docente permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UESC) e Educação Científica e Formação de Professores (UESB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC).



Impactos na educação superior e o uso das tecnologias digitais durante da pandemia do novo coronavírus

Impacts on higher education and the use of digital technologies during the new coronavirus pandemic

Antonia Railene de Souza Rodrigues

Resumo: A pandemia do coronavírus trouxe mudanças globais que afetaram todas as áreas, inclusive a Educação. Milhares de professores e estudantes modificaram suas rotinas de ensino e aprendizagem, devido a necessidade do distanciamento social. O objetivo deste trabalho foi verificar os impactos da pandemia na Educação de Ensino Superior e como se configurou o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nesse período. Trata-se de uma revisão bibliográfica, para tanto foi utilizada a base de dados *Google Acadêmico* e *Scielo* para a busca dos arquivos. Pode-se perceber que esse momento de Ensino Remoto Emergencial mostrou muitas fragilidades e deficiências, sobretudo para aqueles que não tinham condições econômicas, afetando negativamente o processo de ensino e aprendizagem, questões emocionais e financeiras também foram apontadas. Apesar dos inúmeros pontos negativos, foram evidenciadas também algumas possibilidades, tais como aprendizagem de recursos e equipamentos tecnológicos, aprimoramento dos métodos de ensino, e a importância das TDICs durante e no pós-pandemia. Por fim, destaca-se que foi um período de muitas dificuldades, dúvidas e incertezas, mas também de possibilidades.

Palavras-Chave: Ensino Remoto Emergencial; Covid-19; Pandemia; Ensino; Aprendizagem.

Abstract: The coronavirus pandemic brought global changes that affected all areas, including Education. Thousands of teachers and students have modified their teaching and learning routines due to the need for social distancing. The objective of this work was to verify the impacts of the pandemic on Higher Education Education and how the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) was configured in this period. This is a bibliographic review, for which the Google Scholar and Scielo databases were used to search for the files. It can be seen that this moment of Emergency Remote Teaching showed many weaknesses and deficiencies, especially for those who had no economic conditions, negatively affecting the teaching and learning process, emotional and financial issues were also pointed out. Despite the numerous negative points, some possibilities were also highlighted, such as learning technological resources and equipment, improving teaching methods, and the importance of DICT during and after the pandemic. Finally, it is noteworthy that it was a period of many difficulties, doubts and uncertainties, but also of possibilities.

Keywords: Emergency Remote Learning; Covid-19; Pandemic; Teaching; Learning.

Introdução

Com a pandemia do novo coronavírus (vírus Sars-Cov-2), as instituições de ensino de todo o país necessitaram implementar um modelo emergencial de ensino chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) para que milhares de



estudantes continuassem seus estudos, mesmo com a necessidade do distanciamento social. Sendo uma ação necessária já que não era possível interação direta entre os sujeitos, para evitar a contaminação pelo vírus (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

A educação brasileira de um modo geral tem enfrentado uma crise que envolve além de problemas relacionados a conteúdos, abordagens metodológicas e formas de avaliação, também questões sociais, financeiras e familiares dos educandos (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). De acordo com Oliveira e Corrêa (2020) muitos são os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, que com a adoção do Ensino Remoto Emergencial, se tornaram ainda maiores.

Esse período foi caracterizado por muitas adversidades tanto para estudantes quanto para professores, ambos tiveram que mudar drasticamente suas rotinas e passaram por momentos de adaptação. Muitos foram os desafios, especialmente para estudantes e professores com poucas condições econômicas.

Foi marcado pelo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), ferramentas que antes eram utilizadas como complementares à educação, nesse período passou a ser a principal forma de levar conhecimento para os estudantes através do Ensino Remoto Emergencial (RONDINI; PEDRO; SANTOS-DUARTE, 2020).

Destaca-se que ERE não veio com a intenção de substituir o ensino presencial, entretanto foi a única medida viável de prosseguimento com os estudos, durante o isolamento social, que foi extremamente necessário para conter a disseminação do vírus (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

A relevância desta pesquisa está centrada no fato de o ERE ter sido um período inédito, que ocasionou profundas mudanças no contexto educativo. Os participantes desse processo estavam acostumados com outra rotina, outras metodologias e práticas docentes, que necessitou ser modificado em questão de poucas horas, que de alguma forma impactou a vida desses sujeitos, especialmente no Ensino Superior, uma fase bastante importante na vida dos discentes, já que estão se preparando para ter um futuro profissional.



Considerando os apontamentos acima fica a indagação: será que durante a pandemia em que foi adotado o ERE, houve desafios no contexto da Educação Superior para os docentes e discentes? Se sim, quais foram esses desafios? O que a literatura aponta sobre esse período emergencial para a Educação Superior? Houve desvantagens e/ou vantagens no processo de ensino e aprendizagem com a adoção desse modelo de ensino?

Nesse cenário, o objetivo dessa pesquisa é verificar quais os possíveis impactos da pandemia no contexto da Educação no Ensino Superior e como se configurou o uso das TDICs nesse período. Desse trabalho espera-se entender melhor o andamento do Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior, levando em conta aspectos como, desafios, perspectivas e possibilidades durante a pandemia.

Caminho metodológico

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de cunho descritivo, conforme caracteriza Gil (2008).

A coleta de dados foi realizada por meio da base de dados *Google Acadêmico* e *SciELO*. Para a escolha dos artigos foram utilizadas as palavras-chave: Ensino Superior, Pandemia, Ensino Remoto Emergencial, Covid-19. Em seguida foram escolhidos os artigos para a análise todos aqueles que contemplassem a temática do estudo. Foram abordados artigos de 2020, 2021 e 2022, esse trabalho restringiu-se a apenas esse tempo limitado devido ser o momento de ocorrência da pandemia do vírus Sars-Cov-2, um vírus da família dos coronavírus, que causa a Doença Covid-19.

Como critérios de inclusão foram utilizados os artigos que abordassem o Ensino Remoto Emergencial no Ensino Superior e artigos de acesso livre, como critérios de exclusão foram retirados todos aqueles que não estivessem diretamente envolvidos com a temática abordada neste artigo, resumos simples e trabalhos fora do período de pandemia.

A partir dessa seleção inicial foi realizada uma leitura exploratória do material, com conseqüente análise dos resultados abordados em tais artigos, como forma de entender melhor como se configurou esse momento desafiador



da Educação, especialmente no Ensino Superior, trazendo as contribuições dos autores para a temática levantada. Com base nos resultados levantados duas categorias foram discutidas: “Dificuldades, desafios e possibilidades na Educação Superior com o advento da Pandemia” e “Uso das Tecnologias Digitais na Educação durante a pandemia”. Para isso, esse artigo se baseia em trabalhos atuais que focam o Ensino Remoto Emergencial e a Educação Superior, autores como Blando e colaboradores (2021), Osti, Pontes-Júnior e Almeida (2021), Silva, Souza e Menezes (2020, p. 311), Silva e colaboradores (2021), Godoi *et al.* (2020), Ferreira, Bramchi e Sugahara (2020), Cunha, Silva e Silva (2020), Costa e Lima (2022), Santiago, Sousa e Silva (2020), Oliveira *et al.* (2022), focando na Educação superior, no uso das TDICs e nas implicações dessa fase para aprendizagem dos acadêmicos e alguns outros autores complementares à pesquisa, que endossaram a discussão sobre a temática.

Dificuldades, desafios e possibilidades na Educação Superior com o advento da Pandemia

A pandemia do coronavírus (Sars-Cov-2) que assolou a população a nível mundial, fez a sociedade, de um modo geral, modificar sua rotina, como forma de evitar a contaminação, já que no início não havia nenhum medicamento ou vacina que pudesse atuar contra o vírus. A única forma de combater a disseminação seria o isolamento social, para todos aqueles que exerciam atividades não essenciais. Essa regra apesar de necessária, causou muitos impactos, econômicos, sociais, como também educacionais; estudantes e professores tiveram que adotar uma nova forma de ensino e aprendizagem, distantes, por telas de equipamentos, materiais impressos, sem nenhum contato físico, e isso tudo modificado de uma forma drástica, repentinamente, sem espaço de tempo para o fundamental planejamento.

Certamente essa falta de roteiro impacta nas formas de relação, na dinâmica de ensino, no processo de aprendizagem, dentre outros. Nesse sentido, busca-se trazer neste trabalho, alguns pensamentos sobre esse período, elencando como esse novo modelo emergencial implicou na vida de



estudantes e professores do Ensino Superior, as dificuldades enfrentadas, desde aquelas envolvendo questões educacionais, econômicas, sociais, mas também nas perspectivas e possibilidades desse momento atípico que foi vivenciado nesses últimos anos.

Um dos principais pontos debatidos nesses estudos são as dificuldades vivenciadas por estudantes e professores durante essa crise sanitária; no que se refere a isso, Blando *et al.*, (2021) fizeram um levantamento sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por universitários durante a pandemia, os achados identificaram dificuldades com gestão do tempo, como manter os estudos, a saúde física, saúde mental, os hábitos alimentares e questões como incerteza sobre o futuro profissional. A pesquisa também sugere que esses apontamentos já eram levantados antes da pandemia, contudo nesse período parece que houve um agravamento. Nessa configuração é importante que as instituições de Ensino Superior possibilitem meios para a permanência dos estudantes na universidade, bem como proporcionem uma rede de apoio para que esses estudantes passem por essa etapa sem tantas perdas, dificuldades e incertezas.

Nesse raciocínio destacam-se as falas de Silva, Souza e Menezes (2020, p. 311), que evidenciam muitos problemas vivenciados durante a pandemia e adoção do Ensino Remoto Emergencial, sobretudo sobre as condições de permanência nesse modelo emergencial de ensino e aprendizagem:

A pandemia do novo Coronavírus deixou claro um Brasil dividido socialmente, culturalmente e economicamente, com vários dilemas e lacunas para serem sanadas no setor educacional, principalmente na educação pública. [...] muitos discentes estão buscando continuar seus estudos por meios digitais, mas uma série de fatores dificultam essa continuidade efetiva, dentre eles: uma internet de péssima qualidade, isso quando a mesma é existente; meios de acesso limitados; falta de equipamentos mínimos; pouca familiaridade com tecnologias de ensino, ocasionando a baixa eficiência de aprendizagem, tanto pelo discente, quanto pelo docente; falta de um espaço adequado e saudável para o cumprimento das obrigações escolares ou acadêmicas, entre outros fatores associados aos anteriores (SILVA; SOUZA; MENEZES 2020, p. 311).



A pandemia trouxe consequências que afetaram os estudantes em diversos aspectos, tais como: sociais, econômicos e educativos, dificuldades que foram substancialmente aumentadas. Muitos alunos passaram por momentos críticos principalmente pelas dificuldades financeiras, pois não tinham como acessar as plataformas existentes, por falta de equipamentos de boa qualidade e internet. Escancarando a desigualdade que há em nosso país, sendo necessário e essencial que sejam políticas públicas de enfrentamento a essa desigualdade (SILVA *et al.*, 2021).

Esse momento foi muito sensível, uma vez que pode aumentar ainda mais a desigualdade social, pois há estudantes que não possuem as condições adequadas para esse modelo de aula, e, portanto, não podem e/ou não conseguem acompanhar as aulas remotamente (OSTI; PONTES-JÚNIOR; ALMEIDA, 2021; FERREIRA; BRAMCHI; SUGAHARA, 2020).

No que se refere à saúde mental, resultados de um estudo realizado por Oliveira *et al.* (2022) com aproximadamente 3.691 estudantes do Ensino Superior das redes pública e privada do estado do Ceará, Brasil, mostrou resultados interessantes quando a saúde dos estudantes durante a pandemia. Os resultados sugerem que a saúde mental dos estudantes foi afetada, principalmente entre as mulheres. Para os acadêmicos as modificações impostas pela pandemia como a suspensão das aulas presenciais e uso de novas metodologias podem desencadear transtornos mentais ou psicológicos, tais como, ansiedade e depressão.

Em uma pesquisa realizada por Osti, Pontes-Júnior e Almeida (2021) os achados apontam que houve muitas mudanças nas rotinas de estudos o que impactou no engajamento e aprendizagem dos estudantes. Dificuldades em manter a saúde física e mental também foram relatadas, além disso, devido às medidas de isolamentos, situações de estresse elevado também foram evidenciados nesta pesquisa, problemas envolvendo condições materiais foram destacados, uma vez que há estudantes que não possuem equipamentos como notebook, internet e ambiente adequado para os estudos.

Mostrando que a pandemia afetou não apenas a maneira de interagir e aprender dos universitários, mas também em aspectos emocionais e mentais.



Muitos sentimentos negativos, como medo, raiva, tristeza, incerteza rodearam os acadêmicos. Esses sentimentos podem alterar o foco do estudante, o que atrapalha no seu processo de aprendizagem, como também de participação nas aulas remotas síncronas (OSTI; PONTES-JÚNIOR; ALMEIDA, 2021).

Com esses achados, podemos perceber que muitos foram os problemas evidenciados durante o ERE para os estudantes, pois muitos não possuíam as condições mínimas para poder continuar seus estudos de forma remota, e, como alternativa para sanar ou amenizar esses problemas é essencial o apoio da Instituição de ensino, e, principalmente da esfera governamental estadual e federal para que os futuros profissionais do Brasil não tenham tantos impactos negativos devido a esse período.

O trabalho realizado por Vazquez e Pesce (2022) realizada com estudantes do Ensino Superior, apontou que os cursos perderam a qualidade no formato online, em comparação com o modelo de aula presencial, sendo o ensino remoto, portanto, mais utilizado para a redução dos danos devido a impossibilidade de aulas presenciais, que o Ensino Remoto Emergencial não atendeu as expectativas da maioria dos estudantes e muitos não conseguiram se adaptar muito bem ao formato emergencial de ensino.

Resultados negativos também foram evidenciados em professores. Tiveram que mudar drasticamente as suas rotinas, como mostra também a pesquisa realizada por Godoi *et al.* (2020) em um estudo realizado com professores de Educação Física, em que houve modificação das atividades pedagógicas, a implementação das TDICs, o que evidenciou inúmeros desafios a esses professores, tais como: adaptação a nova forma de ensino e aprendizagem, uso de ferramentas tecnológicas (que podem gerar sentimentos negativos como dúvida, insegurança), sobrecarga de trabalho, dificuldades de como engajar e motivar os estudantes, além das demandas e exigências da instituição.

Um estudo realizado por Santiago, Sousa e Silva (2020) também traz alguns aspectos que são relevantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores durante o primeiro ano da Pandemia, como é mostrado a seguir:



O ER é uma modalidade de ensino emergencial, sendo assim todo planejamento das instituições juntamente com os professores teve que ser retrabalhada para atender às novas necessidades, a problemática está no ponto em que não se houve tempo para tal planejamento, gerando assim uma certa insegurança entre os profissionais de ensino no primeiro semestre da pandemia, como afirma uma pesquisa realizada pelo instituto Península em de maio de 2020 que aponta cerca de 83% dos professores não demonstram confiança necessária para a realização das aulas de forma online, demonstrando despreparo pedagógico e estrutural na mudança abrupta na educação. Com tudo, avançando para o primeiro semestre de 2021, pesquisas mostram uma nova problemática, o aumento de carga de trabalho desses profissionais, acompanhado de um custeamento próprio para aquisição de equipamentos, como afirma a pesquisa realizada pela consultoria FlamingoEDU em 12 de abril de 2021. Os professores se queixam de estarem trabalhando até três turnos e os finais de semana para cumprirem com suas obrigações. Além disso, destacamos outros pontos de conflito, como a solidão sentida pelos professores em uma sala virtual, os conflitos da vida particular e profissional do docente (SANTIAGO; SOUSA; SILVA, 2020, p. 3).

Os autores ainda apontam que além da sobrecarga de trabalho e de utilizar da própria renda financeira para garantir os materiais mínimos para prosseguir com as aulas remotas também foi atribuído aos educadores todo o planejamento, preparo e manutenção das aulas, ações como elaboração e edição de vídeo aulas, lembrando que muitos ainda não tinham intimidade com recursos tecnológicos, o que aumenta o estresse e tempo dedicado para tais atividades. Aumentando mais ainda a sobrecarga de trabalho desse educador. E mais, a pandemia por si, já tende a abalar o emocional dos educadores, mas somado aos problemas e estresses diários, propicia o surgimento de crises de ansiedade, insônia e sentimentos ruins, tais como de frustração, incapacidade e insegurança.

Um estudo realizado no México com 214 professores da Educação Superior do México, mostrou que a rotina de sono dos educadores foi alterada, ainda apontou que os professores que relataram baixa qualidade no sono, tinham sintomas fortes de exaustão emocional e mudanças na personalidade, podendo se agravar para uma síndrome de Burnout (ARRONA-PALACIOS et al., 2022). Diversos trabalhos brasileiros também apontam resultados similares em professores universitários com possível desenvolvimento da síndrome de



Burnout (LEITÃO, CAPUZZO, 2022; MIYAZATO, et al., 2022; SILVA-BARBOSA, et al., 2022; TELES, TELLA, BIANCHINI, 2022).

De fato, houve perdas, sendo um desafio para as instituições educacionais repará-las. De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020) o papel das instituições de ensino, no pós-pandemia é focar na diminuição das desigualdades “oportunizando aos alunos, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Entretanto, esse momento não apresentou apenas aspectos negativos. Alguns autores elencam algumas perspectivas durante esse período, que serão abordados a seguir.

Segundo Godoi *et al.* (2020) com os achados de sua pesquisa, potencializou a atividade profissional dos educadores, possibilitando novas aprendizagens de novas metodologias, recursos educacionais bem com a integração das TDICs, que com o fim da pandemia também pode ser inserido, a fim de diversificar as aulas, chamar a atenção dos estudantes e favorecer a aprendizagem por meio de recursos que muitos alunos já estão habituados.

[...] tais desafios colocados pelo novo contexto laboral, as professoras e os professores relataram diversas aprendizagens profissionais, tais como: adaptação, descobertas, experimentação e utilização de novas ferramentas tecnológicas e estratégias metodológicas; o desenvolvimento de novas maneiras de se relacionar com seus alunos; um maior conhecimento de estudantes, seus interesses e necessidades; a colaboração com colegas e com a coordenação pedagógica; e a transferência de experiências de outros campos de atuação profissional para o Ensino Superior (GODOI *et al.*, 2020, p. 15-16).

Ferreira, Bramchi e Sugahara (2020) no entanto, comentam que o ensino remoto oportunizou aprendizagem tanto para os estudantes quanto para os professores e que foi um momento de parceria, compreensão e comprometimento com os novos desafios. Osti, Pontes-Júnior e Almeida (2021) também trazem que apesar de todos os desafios, os estudantes persistiram em seus cursos, com dedicação e preocupação com o término dos estudos.



Sem dúvidas praticar novas atividades, novas dinâmicas e métodos de ensino possibilitam a aprendizagem, neste caso, inclusive de ferramentas e tecnologias que para muitos ainda não era possível, mas cabe ressaltar novamente que, condições mínimas são necessárias para que estudantes e professores possam participar ativamente desse novo momento, pois sem os recursos mínimos, é impossível tirar algo de bom. Muitos estudantes e professores tiveram condições para participar dessa fase histórica na Educação, mas também muitos se viram prejudicados e impossibilitados de conduzirem e/ou participarem das aulas.

Se por um lado, muitos trabalhos evidenciam que houve muitas dificuldades e desvantagens no ensino remoto, outros apontam que apesar das complicações, algumas possibilidades podem ser elencadas. O fato é que para muitos foi um grande desafio, e que as classes mais pobres, sem dúvida, foram as mais prejudicadas. Estudos mais profundos devem ser realizados com professores e estudantes em maior proporção de amostragem para entender melhor como essa fase na Educação impactou no processo de ensino e aprendizagem. Para Barbosa e Almeida (2020) esse período de aulas remotas emergenciais foi atípico e por conta disso, são necessários estudos e avaliações para que seja possível entender melhor esse momento delicado da Educação brasileira.

Lembrando que esses achados são de pesquisas realizadas com determinado número de sujeitos e que obviamente, não necessariamente é verdade para todas as realidades. O Brasil é muito diverso, tanto, social, cultural como economicamente, e por isso qualquer resultado citado aqui não pode ser generalizado, mas para esse texto a intenção foi trazer muitas questões, resultados de várias pesquisas como forma de ter ideias de como esse período de crise sanitária se comportou no que se refere a educação.

Uso das Tecnologias Digitais na Educação durante a pandemia

Nos últimos anos, já vinha-se percebendo um crescimento tímido do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mostrando que cada vez mais vinham se inserindo no currículo escolar, pois podem facilitar a



comunicação, interação e conseqüentemente a aprendizagem, utilizando-se de dispositivos celulares, redes sociais, aplicativos, recursos, esse que quando bem utilizados podem sim favorecer o processo de ensino e aprendizagem uma vez que possuem possibilidades de aplicabilidades diversas (BOTTENTUIT-JUNIOR *et al.*, 2021).

Como bem se sabe, houve a necessidade de migração emergente das aulas presenciais para remotas utilizando-se apenas de recursos e equipamentos digitais, que foram essenciais durante toda a fase pandêmica mais grave. As tecnologias digitais foram tão fundamentais que se fizeram, segundo Oliveira e Corrêa (2020) a própria sala de aula, como possibilidade para a continuidade dos estudos. Nesse sentido, as TDICs passaram a ser a base para a comunicação e interação entre educadores e estudantes durante o ensino remoto.

Um dos problemas, é que muitos alunos, como também educadores não tinham habilidades ou familiaridade com esses recursos o que dificultou bastante, durante principalmente, os primeiros meses de ensino remoto ou falta de equipamentos e recursos, como bem já citado acima.

De acordo com Anjos e Silva (2018) as TDICs requerem do professor conhecimentos e habilidades de ferramentas digitais, e como utilizar essas ferramentas para buscar interpretação, comunicação, análise e avaliação. Essas ferramentas têm enorme potencial na sala de aula, possibilitando a mediação de ensino, dessa forma, sendo preciso enxergá-las não apenas como tecnologia em sala de aula, mas como componente de uma nova cultura da sociedade atual e, dessa forma, compor lugar no Projeto Político Pedagógico.

Costa e Lima (2022) destacam que as tecnologias digitais possibilitaram, durante a pandemia, o apoio necessário para a condução do ensino e da aprendizagem, mostrando que dispõem de ferramentas úteis que aperfeiçoam e inovam a Educação Superior, e que possuem diversas aplicabilidades no contexto acadêmico. Os autores continuam suas falas apontando que as tecnologias sem dúvidas são importantes e necessárias para o processo de ensino e aprendizagem atual, contudo, não resolvem todos os problemas e não



substituem os métodos utilizados em aulas presenciais como é possível verificar no trecho a seguir:

Mesmo com tantas possibilidades e vantagens sugeridas neste estudo, percebe-se que as TICs não substituem as metodologias aplicadas no ensino presencial, uma vez que índices como maior engajamento dos alunos e maior desempenho na aprendizagem não foram satisfatórios com o uso de tais ferramentas, ressaltando-se que as ferramentas em questão, na conjuntura do processo de ensino e aprendizagem adotado atualmente no ensino presencial formal, são consideradas apenas recursos complementares, sendo necessário planejamento adequado para inserção de tecnologias educacionais no processo de aprendizagem dos alunos e na ampliação da experiência dos professores nas instituições de ensino para efeito de inovação nas práticas pedagógicas presenciais vigentes (COSTA; LIMA, 2022, p. 39).

Além disso, é preciso deixar claro que o uso de tecnologias na Educação ainda não está disponível para todos, infelizmente. Muitos educadores e estudantes não conhecem e/ou não sabem utilizar essas ferramentas a favor do processo educativo, são inúmeras as realidades, e dessa forma, são necessárias políticas públicas de formação e acesso a essas tecnologias, tanto para educadores quanto para estudantes. Contudo, para professores o uso de tecnologias parece ser mais difícil do que para estudantes, uma vez que essa última geração já presencia e utiliza mais intensamente da tecnologia desde muito pequenos, são os chamados nativos digitais, também conhecidos como geração Y (COELHO 2012).

Santiago, Sousa e Silva (2020) trazem apontamentos relevantes sobre a temática como medidas que poderiam amenizar os impactos da implantação emergencial do ensino remoto, assim como as dificuldades que o país enfrenta que atrapalham o avançar da aprendizagem do estudante:

O ideal seria que tecnologias e softwares focados ao ensino não deveriam ser motivo de estranhamento para alunos e professores, a partir desse ponto, o governo já teria uma base na qual precisaria apenas adequar às necessidades, como a aquisição de equipamentos e pacotes de dados que possibilitaram o progresso das aulas, comumente a criação de um plano de apoio pedagógico e emocional para os docentes se fazendo necessário. Porém não se pode esperar que a educação avançasse nos três meses inicial da pandemia o que não o fez nas últimas duas décadas, pois, o ensino no Brasil

ainda é muito falho e enfrenta muitas diversidades sociais, a negligência do governo ocasiona problemas que influenciam alunos e professores, como a falta de verba, professores mal pagos e escolas com problemas nas estruturas, logo é esperado que as instituições governamentais identifiquem os fatores determinantes e corrija-los de forma eficaz e eficiente, assim garantindo a preservação da qualidade da educação e formação dos professores e alunos (SANTIAGO; SOUSA; SILVA, 2020).

Por fim, apesar das vantagens e imensas possibilidades das TDIC é preciso discutir que o uso das TDICs não está acessível para todos, muitos professores não têm conhecimentos dessas tecnologias, pelas dificuldades em se apropriar das ferramentas ou mesmo por resistência como comentado pelos autores acima, bem como muitos alunos não têm acesso a esses recursos por não ter equipamentos tecnológicos e/ou acesso à internet. São imensas as realidades no país, e precisamos pesquisar ativamente sobre o andamento do ensino e aprendizagem nesse período desafiador.

Conclusão

O objetivo desta pesquisa foi verificar quais os possíveis impactos da pandemia no contexto da Educação no Ensino Superior e como se configurou o uso das TDICs nessa etapa, deste modo buscou-se na literatura trabalhos que focassem a temática do Ensino Superior durante a pandemia, trazendo os principais pontos e achados dos artigos como, impactos, as perspectivas e possibilidades e a importância das TDICs durante o ERE.

Foi um momento de muitos desafios, que requereu muita cautela, compreensão e empatia por parte dos sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Com base nesta pesquisa pode-se perceber que foi muito difícil para educadores e estudantes, sobretudo para aqueles com poucas condições econômicas. Não impactou apenas na aprendizagem dos estudantes de forma isolada, afetou também as condições socioeconômicas, saúde mental e cansaço excessivo e diminuição das horas de sono dos educadores. Mas também possibilitou o avanço no sentido do uso das TDICs que vinham já fazendo parte do processo educativo de forma tímida, mas que



com a pandemia, avançou bastante, trazendo muitas possibilidades para o período pós-pandemia.

Não há dúvida de que ainda são necessários muitos estudos sobre os impactos do ERE na vida dos estudantes e educadores, para entender melhor como se configura diante da diversidade brasileira. Aqui restringiu-se a pesquisa ao Ensino Superior de uma forma generalizada, mas cada nível de ensino, como também cada área de formação apresenta suas particularidades que necessitam de investigação.

Referências

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ARRONA-PALACIOS, A.; REBOLLEDO-MENDEZ, G.; ESCAMILLA, J.; HOSSEINI, S.; DUFFY, J. Effects of COVID-19 lockdown on sleep duration, sleep quality and burnout in faculty members of higher education in Mexico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 2985-2993, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2022.v27n8/2985-2993/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BARBOSA, S. D. P.; DE ALMEIDA, D. V. O ensino remoto emergencial: mediação tecnológica e estratégias de ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 22, 2020. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1585>. Acesso em: 03 set. 2021.

BOTTENTUIT-JUNIOR, J. B. B.; BAIMA, G. M.; COSTA, L. M. L.; COIMBRA, V. L. O Uso Do Whatsapp Como Ferramenta Didática: possibilidades e desafios em aulas de Língua Portuguesa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33740-33751, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27496>. Acesso em 03 set. 2021.

BLANDO, A.; MARCILIO, F. C. P.; FRANCO, S. R. K.; TEIXEIRA, M. A. P. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 303-314, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1857>. Acesso em: 03 set. 2021.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 2, p. 88-95, 2012. Disponível em:



<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16621>. Acesso em: 14 mar. 2022.

COSTA, D. D. M.; LIMA, J. R. O. Ferramentas de ensino remoto: novas tendências para o Ensino Superior a partir do contexto da pandemia. **EducEaD-Revista de Educação a Distância da UFVJM**, v. 2, n. 1, p. 20-40, 2022. Disponível em: <http://revista.ead.ufvjm.edu.br/index.php/eduque/article/view/51>. Acesso em: 13 jul. 2022.

147

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. S. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista praxis**, v. 12, n. 1sup, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3464>. Acesso em: 03 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOI, M.; BERALDO KAWASHIMA, L.; ALMEIDA GOMES, L.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e4309108734, 2020. Disponível em: <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4387>. Acesso em: 03 set. 2021.

LEITÃO, K. S.; CAPUZZO, D. B. Impactos do Burnout em professores universitários no contexto da pandemia de Covid 19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 378-390, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5067>. Acesso em 13 jul. 2022.

MIYAZATO, E. S. AMARAL, J. P. N.; SOUZA, A. S.; STOLF, A. R. A Síndrome de Burnout em professores médicos durante a pandemia da Covid-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 1, p. e9597-e9597, 2022. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/9597>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, E. N. et al. Covid-19: Repercussions on the mental health of higher education students. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 206-220, 2022.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). *BOCA Boletim de Conjuntura, Boa Vista*, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível



em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>. Acesso em: 03 set. 2021.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 36, p. 252-268, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336>. Acesso em: 03 set. 2021.

OSTI, A. PONTES-JUNIOR, J. A. F.; ALMEIDA, L. S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. 2021. Disponível em: <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/74311>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 03 set. 2021.

SANTIAGO, D. S. SOUSA, L. L.; SILVA, J. C. **As dificuldades do ensino remoto no ensino superior**. 2021, 9 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência e Tecnologia). Universidade Federal Rural Do Semiárido – UFERSA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/6522>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>. Acesso em 03 set. 2021.

SILVA-BARBOSA, C. E.; LIMA, E. P. M.; COSTA, Y. X. A.; LIMA, V. S. F.; CARVALHO, S. T. A.; ROCHA, A. S. Esgotamento profissional na docência: Síndrome de Burnout em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e44111831385-e44111831385, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31385>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, M. D.; SOARES, G. C. A.; CARDOSO, C. M. L.; GUERREIRO, T. S. B.; GUIMARÃES, C. C.; CHICRE, G. R.; SIQUEIRA, L. R. M.; SEFFAIR, R. P.; DOMINGUES, N. A.; TRINDADE, F. F. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 5, p. e7120-e7120, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/7120>. Acesso em 03 set. 2021.

TELES, C. C.; TELLA, L.; BIANCHINI, L. G. B. A Síndrome de Burnout em professores do ensino superior no período de pandemia do Covid-19. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 33, n. 1, p. 172-182, 2022. Disponível em:



http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2173. Acesso em: 13 jul. 2022.

VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 183-204, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ScXyqLR49N8cNJ3WJnbQPJD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

149

Sobre a autora

Antonia Railene de Souza Rodrigues

railenerodrigues003@gmail.com

Doutoranda pelo Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (PMBqBM), na área de Biotecnologia, no estudo de Química de Proteínas, com ênfase no estudo de lectinas. Mestre em Bioquímica e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Cariri - UFCA. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Única (2022). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2019) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Estuda ainda assuntos voltados para a Educação, tais como: ensino de ciências, neurociências, emoções e afetividades e metodologias de ensino.



E-zine e cultura pop em uma prática pedagógica: relato de experiência

E-zine and pop culture in a pedagogical practice: experience report

Nathália Saidelles Cunha

Graziela Frainer Kmoll

Taís Steffenello Ghisleni

Resumo: E-zines podem ser utilizadas para a abordagem de temas específicos e ajudam a promover o diálogo e a troca de opiniões, o que pode ser propício para o processo de educação midiática. Dentro deste contexto, a finalidade deste artigo é realizar o relato de experiência de criação de E-zine como prática pedagógica em uma oficina para estudantes de ensino médio e superior. As características do formato e da cultura pop contextualizaram este tipo de gênero textual, o qual surge como uma forma de mídia. A partir da experiência, pode-se desenvolver habilidades sociocomunicativas, capacidade de síntese gráfica e habilidades textuais relacionadas a esse tipo de texto.

Palavras-chave: Educação midiática; Comunicação; Ensino; Educomunicação; Autoexpressão.

Abstract: E-zines can be used to address specific topics and help to promote dialogue and exchange of opinions, which can be conducive to the media education process. Within this context, the purpose of this article is to report on the experience of creating an E-zine as a pedagogical practice in a workshop for high school and higher education students. The characteristics of the format and pop culture contextualized this type of textual genre, which emerges as a form of media. From experience, one can develop socio-communicative skills, graphic synthesis capacity and textual skills related to this type of text.

keywords: Media education; Communication; Teaching; Educommunication; Self expression.

Introdução

Desde a popularização da internet, o termo E-zine tem sido usado para descrever uma variedade de publicações on-line periódicas, desde revistas eletrônicas até newsletters e blogs. Embora as E-zines possam assumir muitas formas diferentes, elas geralmente são caracterizadas por um foco específico em um tópico ou área de interesse, bem como uma estrutura de conteúdo semelhante às publicações impressas. Magalhães (2016) considera que as E-zines têm se tornado cada vez mais populares nos últimos anos, à medida que mais pessoas passam a consumir conteúdo online. No entanto, além de serem

uma ótima fonte de informações sobre um determinado tema, as E-zines também podem desempenhar um papel importante na educação midiática.

De acordo com Fraga, Lemos, et. al. (2020, p. 4), educação midiática é definida como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais”. Os autores defendem também que o cidadão que possui educação midiática é capaz de interpretar intenção, avaliar credibilidade, resgatar contextos e identificar *fake news*.

Vale destacar que a educação midiática é uma área da educomunicação que se dedica ao estudo das mídias e dos meios de comunicação e sua relação com a educação. O propósito da educação midiática é oferecer um olhar crítico sobre as mídias e seu impacto na sociedade, bem como proporcionar um maior acesso às tecnologias da informação e comunicação. Para Soares (2014), a educomunicação dialoga com a educação e com a comunicação, buscando transformar socialmente o cidadão, desde a alfabetização até a expressão e comunicação sociopolítica. A perspectiva educacional é capaz de despertar o interesse pela educação midiática no qual, ampliando os espaços onde essas duas práticas são aplicadas à mídia e à comunicação, sua função final acaba se tornando a de fortalecer o trabalho educativo.

Nesse mesmo sentido, a educação midiática tem como papel educar o cidadão para que ele saiba ler e interpretar de forma crítica todas as informações por ele recebidas, além de fazer uma utilização inteligente das ferramentas de comunicação. Isso fortalece sua auto expressão e consolida sua participação no ambiente informacional, empoderando o cidadão e capacitando-o para exercer seu direito à liberdade de expressão (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020). Basicamente, a educação midiática é o processo de ensinar as pessoas a analisar e interpretar o conteúdo que eles consomem, bem como a criar e compartilhar suas próprias mensagens. E, como as E-zines são uma fonte de conteúdo on-line, elas podem fornecer um meio para que as pessoas aprendam a analisar e interpretar o que estão lendo, além de desenvolver suas próprias habilidades de escrita.



Além disso, as E-zines podem ser utilizadas para a abordagem de temas específicos, que sejam colocados em debate, pois ao permitir que os leitores comentem e compartilhem suas opiniões sobre um artigo ou postagem, as E-zines ajudam a promover o diálogo e a troca de opiniões, o que pode ser propício para o processo de educação midiática.

Criar um E-zine é uma experiência enriquecedora que pode ser utilizada como prática pedagógica. Isso permite que os estudantes explorem sua criatividade, trabalhem em equipe e desenvolvam suas habilidades de escrita, autoria, publicação e *design*, já que se trata de um produto feito e editado virtualmente, com ferramentas disponíveis na Internet. Assim sendo, os E-zines podem ser utilizados como uma forma de compartilhar conhecimento e informações sobre um determinado tema (MAGALHÃES, 2016).

Os E-zines também são uma forma de fazer com que determinado conteúdo seja acessível a um público maior, além de proporcionar o engajamento dos leitores, pela facilidade com que circulam na Internet. Quanto à variedade de temas, é igualmente ampla, incluindo desde assuntos educacionais, até temas do cotidiano, como atualidades, entretenimento e cultura. No entanto, de certa forma, todos os E-zines acabam tendo um objetivo pedagógico e/ou crítico, seja despertar o interesse do público para determinado assunto, seja aprofundar um tópico ou tema cultural.

Dentro deste contexto, a finalidade deste artigo é realizar o relato de experiência de criação de E-zine como prática pedagógica em uma oficina para estudantes de ensino médio e superior. Esse gênero textual foi contextualizado a partir de características do formato e características da cultura pop, contexto em que emerge como mídia. Dessa forma, considera-se que é possível trabalhar habilidades sociocomunicativas, características do meio, capacidade de síntese gráfica e habilidades textuais relacionadas a esse gênero de texto.

Educomunicação e ferramentas digitais

De acordo com Almeida (2016), a educomunicação consiste em uma fusão entre educação e comunicação, já que a primeira é fundamental para a construção da segunda. Essa área do conhecimento surgiu como uma



sobreposição entre as duas disciplinas, buscando usar a comunicação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a educomunicação é uma vertente educacional que integra a comunicação como recurso central. Ela visa promover práticas que alinhem ambas as áreas, desenvolvendo métodos para a educação por meio da comunicação.

Segundo Soares (2014), a educomunicação é o estudo da relação entre comunicação e educação, sendo um campo cujo objetivo é criar ecossistemas de comunicativos para construir um ensino significativo. A educomunicação é uma área de estudo que se concentra na criação e no desenvolvimento de modelos de inovadores para o processo educativo e enfatiza a importância da comunicação para o ensino e aprendizagem visando criar maneiras de transmitir o conhecimento de forma eficaz. Uma das principais áreas de foco da educomunicação é o desenvolvimento de materiais educacionais inovadores, como jogos educacionais, aplicativos educacionais e outros materiais multimídia.

Segundo Machado (2003, p.51), um estudo denominado “Perfil” denominou o campo da educomunicação como tal e a partir de então, começou a conquistar espaço no campo da educação. A autora ainda relata que o Prof. Ismar Soares foi o pioneiro e coordenador desses campos de estudo: sua compreensão da relação entre comunicação e educação desenvolveu uma densidade própria e proporcionou um novo espaço de trabalho, destacando um novo perfil profissional denominado Educomunicador.

Soares foi considerado o pioneiro na identificação dessas relações no Brasil. Entre 1997 e 1999, realizou estudos com objetivo de observar e perceber como a sociedade inter-relaciona comunicação e educação. Segundo explica, a educomunicação não é uma disciplina nova, mas um paradigma que está em construção, que é composto por diversas outras categorias de análise e deve ser entendida como uma prática social com uma lógica própria (SOARES, 2003, p. 37).

Para Barroso (2020) o uso de ferramentas digitais pode ser positivo no ensino e pode auxiliar no processo educacional quando utilizadas em sala de aula como ferramentas de ensino com o apoio de recursos tecnológicos



variados, tais como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de Ensino a Distância (EAD), webconferências, lousas digitais, e-mails, armazenamento em nuvens, entre outros. As novas tecnologias estão relacionadas à interatividade e a quebra do modelo educacional, além de flexibilizar o tempo e espaço, onde o material publicado pelo professor fica de fácil acesso a todos. É preciso que o professor se habitue e se conscientize do uso da cultura digital e suas ferramentas e pense em práticas para aplicar com os alunos no âmbito escolar. Para isso, a escola precisa investir e incentivar a capacitação e qualificação profissional dos docentes sobre o uso das novas ferramentas digitais, que são grandes motivadores e incentivadores da aprendizagem e tem um grande potencial para agregar valor e qualidade na educação. Diante disso, professores possuem um grande potencial em favorecer o ensino colaborativo e deixar mais dinâmico o processo de aprendizagem, tendo em vista que a nova geração almeja um modelo de ensino que inclua as ferramentas digitais na educação.

A inteligência coletiva, conceito de Lévy (2000) que enfatiza o quanto a Internet e o ciberespaço contribuem para a democratização de acesso aos saberes, à medida que torna acessível a busca pelas informações para todos os indivíduos conectados, facilita o entendimento de que a rede torna possível um conhecimento maior do que o que cada indivíduo já possui. Segundo afirma: “[...] o Espaço do saber incita reinventar o laço social em torno do aprendizado recíproco, da sinergia das competências, da imaginação e da inteligência coletivas” (LÉVY, 2000, p. 26).

Associando a esse conceito a afirmação de Nunes (2007), as ferramentas digitais não devem somente facilitar a vida do professor e ser somente um suporte em sala de aula, mas devem ser um incentivo para que o professor adquira novas habilidades e competências e que possa de alguma forma contribuir com a vida do aluno também fora da sala de aula. Para o autor, as ferramentas digitais devem ser usadas como um meio para o professor se aproximar do aluno, para que ele possa ter acesso às suas dúvidas e questionamentos fora da sala de aula, e assim, pode ajudá-lo a crescer e se desenvolver academicamente.



E-zines

Na década de 1930, nos Estados Unidos, surgiu o Fanzine, formato midiático que somente chegou ao Brasil em 1965, através de Edson Rontani, o qual decidiu publicar uma revista com temática de quadrinhos com o objetivo de reunir os amantes dessa arte. (NEGRI, 2005) Edson foi o responsável pelo lançamento do primeiro fanzine no Brasil. Em 12 de outubro foi lançado o boletim intitulado "Ficção", com apenas 30 exemplares, produzidos utilizando um mimeógrafo. Existiram 12 edições de "Ficção", a última foi publicada em 1970. A autora relata que alguns autores acreditam que o Fanzine surgiu apenas nos anos 1970, junto com o movimento punk na Inglaterra. O termo "Fanzine" foi criado por Russ Chauvenet em 1941 para designar publicações caseiras que eram disseminadas nos Estados Unidos e destinavam-se a trocar informações sobre diversos assuntos, por correio. O primeiro fanzine do mundo foi nomeado "The Comet" e foi produzido por Roy Palmer em 1930. (NEGRI, 2005)

Em relação à definição de formato, segundo Campos (2009), a palavra Fanzine - às vezes chamada somente de "Zine" - vem da junção de duas palavras em inglês, *fanatic* e *magazine*, que se traduzido para o português significa "revista de fã". Fanzine é uma publicação independente experimental e amadora que discute seus temas favoritos, com o objetivo de fazer amigos e fazer novas conexões entre leitores interessados no mesmo tema. No Fanzine, o autor tem total liberdade de expressão e não precisa seguir o exemplo, ele só precisa se preocupar com a própria satisfação e o contentamento de quem o lê. Uma das características mais proeminentes do Zine é sua distribuição, que geralmente é pequena e sem fins lucrativos. Em sala de aula o Fanzine tornou-se uma nova ferramenta de criação de texto por ser um recurso que incentiva a liberdade de expressão. Ele é considerado pela autora como "veículo simples de ser feito, com baixíssimo custo de produção e que possui uma força de comunicação considerável" (CAMPOS, 2009, p. 1).

Ao longo dos anos, o fanzine evoluiu junto com a internet, permitindo que qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, pudesse ter acesso aos conteúdos desses pequenos jornais. Atualmente, os fanzines estão cada vez



mais populares, principalmente entre os jovens. Muitos jovens usam os fanzines como um meio de expressão e criatividade, para contar histórias, compartilhar opiniões e informações.

Além dessa natureza artesanal, o advento da tecnologia e da Internet trouxe uma nova realidade para os autores de fanzines, à qual eles tiveram que se adaptar: assim surgiu o “E-zine”, um fanzine eletrônico. Campos (2009, p.3) relata que a principal característica do E-zine é “trazer para a linguagem do computador os temas e assuntos tratados outrora nos fanzines impressos”. Os E-zines podem ser criados de várias maneiras, por exemplo, como um blog. Ainda de acordo com a autora, o Fanzine é rápido e fácil de fazer porque você não precisa de muitos recursos para criá-lo.

Certamente o meio impresso não desaparecerá, como permanecem até hoje o jornal, o livro, a revista, o boletim associativo, o panfleto, enfim todo o universo de Gutenberg que resiste há mais de 500 anos. Contudo, há que se vislumbrar as enormes possibilidades – para não dizer infinitas – que nos apresentam os meios eletrônicos, que apenas engatinham em sua revolução. Este é o grande diferencial de nossa época. A este desafio, de trilhar caminhos desconhecidos e surpreendentes, os fanzines se jogaram desde a primeira hora, fazendo jus a sua inquietação. Cabe aos editores de fanzines não só acompanhar essa trajetória de transformações, mas continuar como agentes imperativos e dinâmicos de sua história, criando caminhos de interseção entre as mídias eletrônicas e sua influência sobre os meios impressos. Por outro lado, o aprofundamento das pesquisas e estudos acadêmicos sem dúvida contribui para a compreensão desse novo tempo, tão presente, mas tão voltado para um futuro cada vez mais imediato e imprevisível. Um dos requisitos básicos para a criação de Fanzine é a criatividade, que é praticada na criação de imagens e textos para o conteúdo do Fanzine. (MAGALHÃES, 2000, p. 64).

As vantagens de criar um Fanzine são que você pode alcançar muitos leitores potenciais e pode fazer um Fanzine sobre qualquer assunto. No entanto, uma desvantagem é que o conteúdo do Fanzine pode não ser tão profundo ou bem escrito como um livro ou artigo de revista.

Metodologia



A pesquisa qualitativa se fundamenta na argumentação, na ligação e relação entre dados, uma vez que a verdade não se comprova de forma numérica ou estatística, mas sim a partir de uma análise feita de forma detalhada. Os resultados são obtidos pela análise e interpretação dos dados adquiridos pelo pesquisador. A autora ainda afirma que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta” (MICHEL, 2015, p. 36).

Segundo Limberger (2013), relatos de experiência são textos que descrevem com precisão uma determinada experiência e podem fazer contribuições relevantes para o seu campo de atuação. É uma descrição feita a partir de um acontecimento bem-sucedido ou não, mas útil para discussão, comunicação e formação da sociedade. Essa prática traz como finalidade expor as considerações que a vivência trouxe a aquele que a viveu. As principais características desse método é que o relato é feito de forma contextualizado e objetivo, mas com aporte teórico. Nem todos os relatos são de experiências positivas, mesmo assim podendo revelar dificuldades, sendo de extrema importância, já que podem alertar para mostrar novos caminhos e para ações que podem ser evitadas.

De acordo com Mussi (2021) o relato de experiência se refere ao ato de escrever suas vivências, contribuindo assim para a produção de conhecimentos de diferentes temas e é de extrema importância para iniciar novas discussões sobre o conhecimento humano, que está ligado ao saber escolarizado e aprendizagens vindas de experiências socioculturais. É importante registrar a experiência, para que as pessoas tenham acesso e consigam, assim, compreender questões sobre diversos assuntos, bem como reproduzir o conhecimento.

A prática pedagógica foi realizada em cinco etapas. A primeira etapa consistiu em uma aula expositiva, na qual foram apresentados aos estudantes os objetivos da atividade e as ferramentas que seriam utilizadas. Na segunda etapa, os estudantes tiveram uma apresentação das ferramentas a serem utilizadas. Na terceira etapa, os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por produzir um texto para o E-zine. Na quarta etapa,



foi realizada a criação do E-zine, com o auxílio da professora e monitora. Por fim, na quinta etapa, os estudantes apresentaram o E-zine para a turma, compartilhando suas reflexões sobre o processo de produção e a experiência de criação. Ao final da atividade, foi realizada uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Relato de experiência: a prática pedagógica realizada

No segundo semestre de 2022 foi oferecida uma oficina de produção do E-zine, com duração de duas horas e meia, voltada para estudantes de ensino médio e alunos do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. A oficina foi intitulada “Fanzine e cultura pop: como criar?”, cujo objetivo era apresentar um gênero textual midiático aos estudantes, com foco nas possibilidades de edição de texto e de imagem com ferramentas disponíveis na Internet. Inscreveram-se oito alunos e compareceram seis à atividade proposta.

Dessa forma, os objetivos principais da oficina foram introduzir os estudantes na criação de fanzines digitais, despertar a curiosidade dos alunos acerca de possibilidades de uso desse formato midiático, por sua versatilidade como espaço de autoria, e agregar valor ao curso de Publicidade e Propaganda, mediante o uso de práticas de criação gráfica.

Em primeiro lugar, foi realizada uma apresentação do formato, mediante apresentação oral com uso de slides, em que foram descritos conceitos e características do E-zine. A aula expositiva dialogada sobre Fanzines exibiu um pouco da história do surgimento do Fanzine até sua versão mais atual, o E-zine. O material apresentado também contava com uma lista de ideias e conteúdos que poderiam ser utilizados para preencher as páginas de seus E-zines, além de um passo a passo para guiar os alunos na criação. No material, também constavam imagens com exemplos de Fanzines, para inspirar os alunos na criação de suas próprias revistinhas virtuais.

Em seguida, foram introduzidas as ferramentas on-line (aplicativos e drive de imagens) disponibilizadas aos estudantes para a confecção das peças.



Para quase todos os estudantes, as ferramentas on-line eram conhecidas (por exemplo, *Canva*), mas as características do E-zine eram novidade.

Figura 01 - Alunos produzindo os E-zines



Fonte: Arquivo pessoal

Assim, iniciada a atividade de produção, os alunos utilizaram a plataforma *Canva* para edição das imagens e a plataforma *Flipsnack*, para a organização e montagem das imagens editadas em formato de revista, com páginas que podem ser lidas na sequência ou “puladas”. A partir de então, os alunos começaram a selecionar temas possíveis e buscar textos e imagens pertinentes. Após a conclusão da etapa de confecção, foi feita a socialização dos E-zines criados, em que cada estudante apresentou sua criação e falou um pouco sobre o tema escolhido. Dentre os temas escolhidos estavam músicas, filmes, jogos e esportes. Os temas foram pouco aprofundados, provavelmente devido ao tempo da oficina, mas segmentados de acordo com o interesse de seus autores. A seguir, são mostradas as peças criadas, todas contendo textos escritos, imagens e edições que, visualmente, dialogam com o conteúdo tratado.

Figura 02 - E-zines criados pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da oficina.

A prática pedagógica com o uso do E-zine foi importante no sentido de realizar uma atividade criativa voltada à expressão de opiniões e informações ligadas a um artefato ou tópico cultural. Além disso, a escolha do elemento foi feita pelos estudantes, para dar mais liberdade à criatividade, além de motivar o interesse pela confecção da peça gráfica. Com isso, cabe refletir o quanto essa atividade proporcionou contato com um gênero textual ainda desconhecido pela maioria dos participantes, ampliando seu repertório de gêneros midiáticos, assim como motivou a pesquisa, a escrita, a seleção de imagens e a montagem de exemplares desse gênero, motivando o desenvolvimento de ideias, a troca de saberes e as potencialidades que o meio on-line pode oferecer.

Com o uso das ferramentas on-line, foram potencializadas características próprias da era digital, tais como a autoria, o compartilhamento de ideias e a inteligência coletiva. Na posição de autor do E-zine, o estudante assume a responsabilidade pelo que é escrito e publicado, desempenhando uma função de protagonismo em relação ao texto, já que a peça é confeccionada inteiramente pelo indivíduo, fazendo uso de informações e imagens encontradas na Internet. O compartilhamento de ideias é incentivado

pelo fato de que nenhum autor escreve sozinho, todo texto requer o uso ou a menção a outras fontes de conhecimento, cabendo ao autor selecionar, recortar e ressignificar as mensagens para compor um novo texto. Por fim, a inteligência coletiva, assim como Lévy (2000) a atribui ao ciberespaço, é a construção coletiva de saberes mais amplos do que os que iniciaram essa prática pedagógica, conforme os estudantes pesquisaram sobre os tópicos, discutiram sobre os pontos que julgaram relevantes e, finalizados os E-zines, colocaram seus textos em um novo movimento, para novos leitores, proporcionando alcançar um saber mais amplo do que o que iniciou a atividade.

Os estudantes também destacaram que a utilização das ferramentas tecnológicas permitiu que pudessem trabalhar de forma mais colaborativa, compartilhando ideias e desenvolvendo as habilidades de comunicação e de trabalho em equipe. Além disso, eles destacaram que a criação do E-zine permitiu que pudessem explorar temas que não são abordados nas aulas regulares, ampliando seus horizontes e conhecimentos. O professor também destacou a importância da atividade como uma forma de incentivar a criatividade e a produção de conteúdo por parte dos estudantes, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades tecnológicas que são cada vez mais relevantes na sociedade atual.

Considerações finais

Segundo a experiência realizada, o E-zine mostrou-se como um gênero textual útil à prática pedagógica porque proporciona a produção textual criativa de um estudante que se coloca na função de autor. A atividade de criação foi planejada pensando na diversidade de temas, dentro da cultura pop, que poderia ser explorada pelos estudantes com gostos e preferências diferentes, já que escrever sobre um tema de própria escolha, certamente, motivaria a produção.

Com relação a pontos de dificuldade a serem melhorados em práticas posteriores, observou-se que o tempo de produção dos E-zines poderia ter sido maior, para a finalização de todas as peças, já que alguns demoraram mais



tempo para editar as informações e selecionar o tópico de interesse. Também se observa, no caso do E-zine, a necessidade de se utilizar um laboratório de informática com bom acesso à internet, já que os aplicativos são realmente mais bem utilizados em uma tela de computador no caso do E-zine. Ainda assim, poderiam ter sido feitos na tela de um *smartphone*, por aplicativos disponíveis, caso houvesse limitação quanto aos equipamentos, o que não foi o caso.

Destaca-se, ainda, o quanto o formato pareceu ser novidade para os estudantes, ainda que fanzines e E-zines não sejam propriamente novos, reportem, respectivamente, aos anos de 1960 e fim dos anos 1990. O fato mais surpreendente para os estudantes pareceu a compreensão de que o E-zine provoca uma liberdade de expressão, já que é totalmente feito pelo indivíduo que o produz, com seleção de temas, enfoques, textos escritos e imagens. Dessa forma, a atividade foi positiva, também, no sentido de oferecer mais um gênero textual que possa ser utilizado pelos estudantes, com diferentes propósitos, mas, sobretudo, oferecendo uma ferramenta de autoria e criatividade própria do contexto digital.

Referências

ALMEIDA, L. B. C. de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 5, n. 1, p. 124–131, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAMPOS, F.R. abraFANZINE: da publicação independente à sala de aula. **Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos**, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 65-77, fev. 2016. ISSN 1809-8150. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/txt/article/view/10053>. Acesso em: 14 jul. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1809-8150.5.10.65-77>.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma Antropologia do Ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.



LIMBERGER, J. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 969-975, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/PFVrRFtRtnCYJR4SDW3vSTx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MACHADO, E. S. Comunicação e Educação ou Educomunicação? **Novos Olhares**, p. 51-55, 2003.

MAGALHÃES, H. **A mutação radical dos fanzines**. 2. ed. Paraíba: Marca de Fantasia, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NUNES, M. F. **O papel do supervisor frente às novas tecnologias**. Projeto STOA, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4271/Supervisor_e_Novas_Tecnologias.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

NEGRI, A.C. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. In: **NP–Histórias em Quadrinhos** (V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), realizado durante o XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Rio de Janeiro/RJ–de 5 a 9 de setembro de 2005. 2005.

FRAGA, E.; LEMOS, M. et. al. Guia de Impacto na Educação Midiática. In: **Redes Cordiais**, 2020. Disponível em: <https://www.redescordiais.com.br/wp-content/uploads/2020/12/GuiaImpactoV5.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SOARES, I. de O. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: A Educomunicação. **Novos Olhares**, [S. l.], n. 12, p. 35-41, 2003. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51389. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOARES, I. de O. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v19i2p15-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 25 ago. 2022.



Sobre as autoras

Nathália Saidelles Cunha

nathaliasaidellescunha@yahoo.com.br

Aluna do Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana.
Bolsista de Iniciação Científica Probic/UFN.

Graziela Frainer Knoll

grazi.fknoll@gmail.com

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Professora Adjunta Curso de Publicidade e Propaganda e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana.

Taís Steffenello Ghisleni

taisghisleni@yahoo.com.br

Doutora em Comunicação (UFSM). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação (LAPEC). Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana.



“Missão Alfabetização”: desafios em tempos de pandemia

“Mission Literacy”: challenges in times of pandemic

Amanda Neres
Karoline Franca Santos
Márcia Perini Valle

Resumo: Esse estudo tem, como temática, o projeto de extensão desenvolvido pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli) em parceria com uma escola da rede municipal, visando a colaborar com o processo de apropriação da leitura e da escrita dos contemplados. Tem o objetivo de analisar as contribuições do projeto “Missão Alfabetização” para com o processo de alfabetização dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola da rede municipal de Linhares-ES. Foi realizado um estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Para coleta de dados, os instrumentos utilizados foram questionário aplicado aos profissionais do corpo pedagógico, análise documental do portfólio produzido ao final do projeto e relatórios escritos pelos monitores que acompanharam os estudantes. Visando a consolidar os dados, realizou-se uma entrevista semiestruturada com a pedagoga da escola. Os resultados apontam que o projeto de extensão, colocado em discussão, contribuiu para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, assumindo papel central na melhora da autoestima e da socialização dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia; Ensino Fundamental.

Abstract: This research has as its theme the extension project developed by the Faculty of Higher Education of Linhares (Faceli) in partnership with a school of the municipal network, aiming to collaborate with the process of appropriation of reading and writing of those contemplated. Its objective is to analyze the contributions of the project "Literacy Mission" to the literacy process of students of the 5th year of elementary school enrolled in a school of the municipal network of Linhares-ES. A case study was conducted with a qualitative approach. For data collection, the instruments used were applied questionnaire to the professionals of the pedagogical body, as documentary analysis of the portfolio produced at the end of the project and reports written by the monitors who accompanied the students. In order to consolidate the data, a semi-structured interview was conducted with the school pedagogue. The results indicate that the extension project put into discussion contributed to the acquisition of reading and writing role in improving students' self-esteem and socialization.

Keywords: Literacy; Pandemic; Elementary School.

Introdução

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento da sociedade, ocorre gradualmente, possibilitando aos indivíduos o exercício pleno de sua cidadania. Sendo assim, aprender a ler e escrever exige um



grande comprometimento por parte do estudante, da família, dos profissionais e dos gestores da educação.

O ato de alfabetizar não é algo simples, deve-se pensar que cada estudante tem seu tempo para aprender. Levando em consideração que esse processo vai muito além de propor conteúdos e regras, também são necessários o domínio do conhecimento, práticas sociais de leitura e escrita, bem como respeito à subjetividade de cada indivíduo.

Nesse sentido, o educador precisa pensar no estudante de forma específica, por meio de práticas educativas que proporcionem oportunidades de aprendizagem, embora essa possa ocorrer em tempo diferente entre os sujeitos. Desse modo, quando esse fato não acontece, denomina-se dificuldades de aprendizagem.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o Coronavírus (Covid-19) como pandemia devido à grande rapidez de disseminação e a gravidade da doença. No Brasil, foram identificados os primeiros casos no final do mês de fevereiro do mesmo ano e algumas medidas sanitárias foram adotadas. Isso acabou afetando toda população brasileira (OPAS, 2020).

Para tentar conter o avanço da Covid-19, uma das primeiras recomendações foi o distanciamento social. Nesse contexto, foi necessário o fechamento das escolas de todo o Brasil para preservar a saúde de estudantes e funcionários. Diversas mudanças ocorreram com o surgimento da pandemia do coronavírus, na educação não foi diferente, para que os estudantes não ficassem prejudicados, o sistema de educação brasileiro se utilizou do apoio tecnológico e de outras ferramentas para levar o conhecimento aos estudantes.

Essas medidas foram adotadas pela escola com o intuito de manter o vínculo do estudante e tornando a família mais participativa na educação do seu filho, evitando, assim, os retrocessos e as reprovações no processo de ensino e aprendizagem. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, aprovou o parecer Nº 05, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não



presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas (BRASIL, 2020a).

Com isso, foi necessário que as instituições educacionais realizassem suas atividades na modalidade não presencial, formalizando no país, assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que deveria acontecer em todos os níveis e modalidades da educação básica (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 284).

Na busca por compreender esse fenômeno, este estudo está embasado no conceito de alfabetização de Gontijo (2002), Pérez (2008) e Lemle (2007) e nos dispositivos dos documentos oficiais norteadores.

Esta pesquisa tem, como objetivo, analisar a contribuição do projeto de extensão “Missão Alfabetização” para com o processo de alfabetização dos estudantes do 5º ano de uma escola municipal de ensino fundamental de Linhares- ES.

A metodologia adotada foi um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, reunindo informações detalhadas e sistemáticas referentes ao projeto de extensão “Missão Alfabetização”. Esta pesquisa apoia-se em estudos com embasamento teórico, com interesse em colaborar com o conhecimento científico.

Para auxiliar na coleta de dados, os instrumentos utilizados foram um questionário aplicado aos profissionais do corpo pedagógico da escola, análise documental do portfólio e relatórios produzidos pelos monitores que participaram do projeto, além de uma entrevista semiestruturada com a pedagoga após o término do projeto.

Alfabetização e os documentos norteadores

A alfabetização, durante muitos anos, foi considerada como apenas decifração e cifração de um código, bastava saber ler e escrever para considerar o estudante alfabetizado. De acordo com Bessa (2010), educadores contemporâneos defendem que o ato de ler e escrever vai além do simples fato de memorizar e decodificar símbolos.



Com o passar dos anos, houve mudanças significativas no conceito e práticas de alfabetização. Apenas na década de 80, percebeu-se que o foco até então, quase exclusivo na aprendizagem do sistema alfabético, não era suficiente para formar leitores e produtores de textos.

Assim, na contemporaneidade, o conceito de alfabetização é considerado

[...] complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico, pois articula processos individuais e socioculturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (PÉREZ, 2008, p. 199).

Desse modo, tendo em vista a complexidade desse processo, percebe-se a necessidade de um conceito que abranja diferentes dimensões e oriente a prática de ensino e aprendizagem. Como enfatiza Gontijo (2008, p. 198)

[...] é importante pensar a alfabetização, como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, a capacidade de produção de textos orais e escritos, de leitura, e de compreensão das relações entre sons e letras.

De acordo com o exposto, quando um indivíduo é alfabetizado, torna-se capaz de compreender o mundo que o cerca, de perceber seus direitos e deveres, entender sua condição na sociedade e, assim, exercer plenamente sua cidadania.

Segundo Gontijo (2002, p. 2), acredita-se que a alfabetização “[...] é o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade quais sejam, da universalidade e liberdade do homem”.

De acordo com o exposto, a alfabetização contribui para a autonomia cotidiana dos indivíduos como, por exemplo, identificar o letreiro do ônibus, olhar os rótulos no supermercado, mensagens no telefone e demais interações sociais que demandam o uso da leitura e da escrita, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de várias dimensões do processo de aprendizagem.

O processo de alfabetização possui especificidades próprias e, para que aconteça a aprendizagem da leitura e da escrita, há todo um caminho a ser



percorrido que precisa acontecer de forma contínua. É um processo bastante complexo e multifacetado.

Segundo Lemle (2007), para que uma pessoa possa aprender a ler e escrever, há alguns saberes que precisam ser atingidos e algumas percepções que devem ser realizadas conscientemente: compreender a ligação simbólica entre letras e sons; ter capacidade de enxergar as distinções entre as letras, ouvir e ter consciência dos sons da fala, da unidade palavra e da organização da página escrita.

A educação é um direito de todos, seja criança, adulto ou idoso. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 6 e 205, reforça sua real importância para a sociedade, contribuindo, desse modo, para com o processo educativo e garantindo que todos tenham acesso ao ensino de qualidade (BRASIL, 1988).

Sob o mesmo ponto de vista, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 32, inciso I, afirma que a formação básica do cidadão, é o objetivo do ensino fundamental mediante “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, na busca por uma educação efetiva em relação ao processo de alfabetização dos estudantes, a Resolução CNE/CEB nº7/2010 (BRASIL, 2010, p. 8), em seu Art. 30, estabelece que “Os três primeiros anos do ensino fundamental devem assegurar: I - alfabetização e letramento [...]”, que confirma a importância e a preocupação em relação a essa etapa do ensino básico para a formação do indivíduo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 4), “[...] a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos”. Assim, podemos dizer que a educação é a ferramenta importante para que o estudante possa ampliar o conhecimento, incluindo dos seus direitos em todos os âmbitos, para não ser um agente passivo na sociedade a qual pertence.



Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, estabelece vinte metas e estratégia para melhorar a qualidade da educação básica no período de 2014 a 2024. Na meta 5, propõe “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 26).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento norteador no processo de ensino e aprendizagem, visa a contribuir com o direcionamento de quais habilidades e competências serão necessárias para o estudante alcançar em cada etapa. A partir daí, norteia a construção dos currículos de acordo com a realidade, apontando para o aprendizado integral do estudante.

Em relação ao processo de alfabetização, a BNCC preconiza que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] (BRASIL, 2017, p. 59).

Mesmo firmado nos documentos oficiais, esse aprendizado nem sempre é alcançado. No ano de 2020, o mundo inteiro sofreu com a pandemia da Covid-19, uma doença causada por um vírus que levou ao fechamento das escolas e de várias instituições com o intuito de manter o isolamento social, tão necessário para conter o contágio da doença.

Dificuldades de aprendizagem em alfabetização e o processo ensino aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem tem suas complexidades. Quando o estudante é inserido no ambiente escolar, ele começa a se aproximar dos vários conhecimentos e habilidades aos quais não precisava dar importância. Quando essas aprendizagens não são concretizadas, o estudante tende a não evoluir no processo de ensino, ocasionando dificuldade de aprendizagem (PASSOS; BATISTA, 2019, p. 30).

Segundo Ciasca (*apud* Leite, 2012, p. 17),



As dificuldades de aprendizagem correspondem a uma categoria ampla de fenômenos que podem influenciar negativamente o aprendizado. Abrangem os problemas de aprendizagem e os problemas escolares, isto é, o modo como a escola lida com o processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os problemas de aprendizagem concentram o peso da dificuldade no aluno, as dificuldades de aprendizagem incluem os fatores externos ao aluno. No caso da escola, são os problemas de origem pedagógica.

A dificuldade de aprendizagem não está somente ligada aos aspectos cognitivos dos estudantes, muitas vezes há um conjunto de fatores por trás que interferem na aprendizagem. Segundo Griffó (2002, p. 54),

[...] em grande parte, as pretensas “dificuldades de aprendizagem” de alunos que fracassam nos processos de aquisição do código escrito se devem, fundamentalmente, não a problemas pessoais, mas a um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, escolares que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar.

O processo de apropriação da leitura e da escrita é um desafio principalmente para os estudantes que ingressam na primeira etapa do ensino fundamental. Geralmente, nessa etapa, é possível constatar algumas dificuldades apresentadas. Caso não sejam identificadas e sanadas nos primeiros anos de escolaridade, elas poderão prejudicar o estudante durante todo seu percurso escolar.

De acordo com Piletti (2008), os fatores que prejudicam a aprendizagem estão ligados a questões familiares (falta de participação na vida escolar, dificuldades socioeconômicas e afetivas), características individuais (maturidade, ritmo pessoal e preferências) e, por último, em relação ao ambiente escolar (relação do professor/estudante e métodos de ensino).

Dentre esses fatores, é importante verificar a relação professor/estudante, pois se estiver baseada no autoritarismo, pode influenciar, de modo negativo, a aprendizagem e acabar contribuindo para o desinteresse, a falta de concentração, a desmotivação, levando-os a serem considerados como preguiçosos ou incapazes (PILETTI, 2008, p. 147).



Em oposição ao autoritarismo, a perspectiva interacionista prevê que a interação da criança e a valorização dos seus conhecimentos prévios. Segundo Neves e Damiani (2006, p. 7),

Na abordagem vygotskyana o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

De acordo com Freire (2003), os conhecimentos prévios do estudante devem ser levados em consideração antes de um pré-julgamento ou possíveis rótulos, visto que ele possui uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Com isso, “[...] é muito importante que se avalie o contexto vivido pelo estudante, os fatores, as vivências e as culturas desenvolvidas por ele que estão contribuindo para a dificuldade” (PASSOS; BATISTA, 2019, p. 31).

Nesse sentido, o professor bem como a família devem estar atentos às dificuldades dos estudantes, levando em conta sua individualidade no processo de apropriação da leitura e escrita, pois nem sempre as mesmas atividades funcionarão com todos os estudantes.

Alguns comportamentos podem ser observados nos estudantes com dificuldades de aprendizagem como, por exemplo: fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conservação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos (SMITH; STRICK, 2007, p.15-16).

Ainda de acordo com os autores, esses comportamentos, muitas vezes, não são identificados ou compreendidos como tais, o que pode acarretar a crença de que o estudante não está se esforçando o suficiente para aprender ou até mesmo não está prestando a devida atenção à aula.

Diante desses conceitos, pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem são bem complexas e, no contexto atual, percebe-se um agravamento em relação a essas dificuldades que se tornaram cada vez mais gritantes no ambiente escolar, em função da pandemia da Covid-19.



Alfabetização no contexto da pandemia

A Covid-19 chegou rapidamente no Brasil trazendo mudanças em todas as esferas sociais. Devido ao seu alto grau de disseminação, medidas emergenciais foram tomadas e uma das formas para conter essa transmissão foi o isolamento social.

Com esse cenário, vários estabelecimentos comerciais não essenciais foram proibidos de funcionar, muitas pessoas fizeram de sua casa seu escritório para trabalharem em formato de *home office* e, no âmbito educacional, não foi diferente, as escolas foram fechadas para preservar a saúde dos profissionais e estudantes (CNS, 2020).

Com isso, para que não houvesse maiores prejuízos, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 estabeleceu normas básicas em todas as modalidades e etapas do sistema de ensino, em virtude da pandemia da Covid-19, considerando a reorganização das atividades acadêmicas e analisando todo o contexto educacional envolvido (BRASIL, 2020a).

Com o Parecer, as escolas implementaram o ensino remoto, uma alternativa de manter-se funcionando, evitando prejuízos na aprendizagem, assegurando o vínculo com os estudantes e famílias. Além disso, previne a defasagem e a evasão escolar.

O Parecer reconhece que os estudantes do ensino fundamental anos iniciais não possuem autonomia para acompanhar as aulas remotas,

Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2020a, p. 11).

Nesse sentido, o estudante, nessa etapa, não possui maturidade suficiente para um ensino autônomo. No entanto, a supervisão/ajuda de um adulto se faz necessária, visto que o processo de aquisição da leitura e escrita



tem suas próprias especificidades e exige dedicação e empenho para o alcance das habilidades necessárias.

A BNCC prevê que a alfabetização deve ser consolidada até o final do segundo ano do ensino fundamental. E, para auxiliar nesse período emergencial de aulas remotas, o Parecer sugere que:

174

[...] no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (BRASIL, 2020a, p. 11).

Nesse contexto, a responsabilidade pelo processo de alfabetização não é somente dos professores, passa a ser compartilhada com os pais/responsáveis, pois são eles que se encontram em contato direto com o estudante, auxiliando na realização das atividades propostas pela escola.

No dia 07 de julho, em complementação ao anterior, o CNE/CP aprovou o Parecer 11/2020, afirmando que os estudantes os quais se encontram em,

[...] processos de alfabetização devem receber uma atenção maior para evitar déficits futuros de aprendizado e garantir o seu desenvolvimento integral. Considerada uma das fases mais delicadas e importantes da vida escolar, a alfabetização depende de um trabalho contínuo de estímulo, análise e conhecimento de quem vai ensinar. É bastante provável que um número significativo de crianças apresente algum tipo de prejuízo acadêmico neste ano de pandemia (BRASIL, 2020b, p. 23)

De acordo com o exposto acima, o processo de alfabetização não é simples e, com o distanciamento entre professor e estudante, tornou-se ainda mais complexo, visto que os familiares não conseguem cumprir com a função do professor, seja por falta de conhecimentos necessários para tal ou até mesmo falta de tempo devido a uma extensa jornada de trabalho.

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios para professores e estudantes, como a falta de equipamentos, rede com conexão falha, local inadequado em casa, falta de capacitação profissional, ausência de adultos



para acompanharem o momento de estudo. Com essa situação, é provável que o prejuízo educacional aumente significativamente (SILVA, 2021, p. 7).

Devido à preocupação com o rumo que a educação vem tomando, a Resolução CNE/CP nº 02, em seu Art. 28, diz:

[...] o retorno às atividades escolares regulares deve ocorrer de acordo com as diretrizes das autoridades sanitárias combinadas às regras estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino e instituições escolares das redes públicas, privadas, comunitárias e confessionais (BRASIL, 2020c).

175

Em virtude dessa Resolução, estados e municípios tiveram autonomia, de acordo com a situação sanitária, para definir a volta gradual dos estudantes e professores ao ambiente escolar, na tentativa de minimizar os impactos do ensino remoto.

Ainda com grande preocupação em relação aos prejuízos identificados no cenário educacional brasileiro, o Parecer CNE/CP nº 06/2021

[...] estabelece orientações para a urgência da reabertura das escolas com segurança; a aceleração da vacinação dos profissionais de educação; e a adoção de protocolos pedagógicos para o enfrentamento da maior crise educacional já enfrentada no país (BRASIL, 2021, p. 3).

Com o avanço da vacinação dos profissionais da educação, houve mais confiança para um retorno seguro, seguindo todos os protocolos e orientações sanitárias. Com isso, para um retorno seguro, cada estado criou um plano de retorno gradual às aulas, dando um norte aos municípios para a sua organização em relação à volta as atividades escolares presenciais, sempre observando as recomendações sanitárias vigentes.

No Espírito Santo, o retorno às atividades presenciais nas escolas públicas estaduais se deu de forma gradual e com revezamento, alternando momentos presenciais e não presenciais (com aplicação de Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNPs) e com o número menor de estudantes por turma/sala (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Nesse sentido, para o retorno das atividades escolares do município de Linhares, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o seu Plano de Retorno às Aulas e às Atividades Presenciais para todas as escolas da rede municipal



de ensino, pautando-se no que diz a Portaria Conjunta Sedu/Sesa Nº 01-R, de 08 de agosto de 2020, e a Portaria Conjunta Sesa/Sedu Nº02, de 29 de setembro de 2020. O retorno ocorreu de forma escalonada com 25% de estudantes por turma, divididos em 4 grupos, que se revezavam em uma semana na escola e três semanas em casa com aulas remotas (LINHARES, 2021).

Em 2022, o retorno das atividades escolares ocorreu totalmente presencial, visto o alto alcance da vacinação contra a Covid-19, mas ainda seguindo todos os protocolos sanitários para não haver mais contaminações como nos anos anteriores.

Encaminhamento metodológico

Este estudo analisou o trabalho realizado com os estudantes do 5º ano do ensino fundamental que apresentaram dificuldades na apropriação de leitura e escrita, participantes do projeto de extensão “Missão Alfabetização”. Para tanto, foi necessário a utilização de alguns métodos que permitissem fazer uma análise do projeto em questão.

Dessa forma, foram utilizados instrumentos que possibilitaram uma coleta de dados para a compreensão do problema de pesquisa. Essa pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso tendo, como objeto, o projeto já mencionado acima. Segundo Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. O grupo de participantes escolhidos que representa a amostra da pesquisa são estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com dificuldades de apropriação da leitura e escrita.

No primeiro momento, foi realizado um contato com a escola no intuito de identificar os estudantes que estariam com dificuldades, oferecendo vinte vagas para os estudantes e dez para monitores de Pedagogia que já estivessem cursado a disciplina de Alfabetização e Letramento I e II. O projeto



foi desenvolvido no período de 12 de agosto a 11 de novembro de 2021, das 7h e 30min às 9h e 30min, duas vezes por semana.

Para a coleta de dados, foi necessário utilizar alguns instrumentos como questionário aplicado aos profissionais do corpo pedagógico da escola, análise documental do portfólio e relatórios produzidos pelos monitores, além de uma entrevista semiestruturada com a pedagoga após do término do projeto.

Para a aplicação do questionário e realização da entrevista foi feito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido solicitando-se autorização aos participantes da pesquisa para divulgar os dados levantados enfatizando-se que a identidade destes fosse preservada. Ainda no termo foram apresentados o objetivo, a justificativa e a importância da referida pesquisa.

O questionário foi disponibilizado na plataforma digital *Google Forms* e seu *link* foi enviado por *WhatsApp* para o corpo pedagógico da instituição, no período de 12 a 19 de novembro de 2021. A entrevista com a pedagoga foi realizada presencialmente, no dia 12 de maio de 2022, após alguns meses do término do projeto.

Em seguida, foram analisados todos os instrumentos de forma detalhada, a fim de verificar as contribuições do projeto “Missão Alfabetização” na aquisição da leitura e escrita dos estudantes participantes. No questionário enviado ao corpo pedagógico, foi possível avaliar a importância das atividades desenvolvidas, com o projeto, na visão da equipe.

Nos relatórios e portfólio, foram analisadas as observações das monitoras em relação aos estudantes acompanhados: como iniciaram, seus avanços e dificuldades apresentadas diante das atividades desenvolvidas no projeto. Na entrevista com a pedagoga, foi possível verificar se o projeto contribuiu para o processo de aquisição da leitura e da escrita dos estudantes e a diferença entre os contemplados e não contemplados.

A análise dos dados apresentou o contexto do projeto “Missão Alfabetização”; a percepção dos profissionais da escola acerca do desenvolvimento e a reflexão acerca das fragilidades e a análise dos documentos de acompanhamento dos estudantes participantes, que foram agrupados em três categorias de análise. Essas três categorias são:



habilidades necessárias para a alfabetização, autoestima e aprendizagem e socialização dos estudantes.

Resultados e discussões

O projeto “Missão Alfabetização” surgiu da preocupação de que, em virtude do fechamento da escola com a pandemia do Covid-19, os estudantes estavam chegando ao 6º ano do ensino fundamental com dificuldades no processo de leitura e escrita, prejudicando assim, a compreensão dos conteúdos abordados em sala.

178

Análise dos documentos de acompanhamento dos estudantes participantes do Projeto “Missão Alfabetização”

Durante a realização do projeto “Missão Alfabetização”, as monitoras, acadêmicas do curso de Pedagogia, realizaram o registro do desenvolvimento das atividades propostas aos estudantes do 5º ano da escola. A partir dos relatórios, constaram-se inúmeras questões relativas às dificuldades e avanços ao longo da execução do projeto.

Com vistas a identificarmos mudanças nos padrões de desempenho do público-alvo, optamos por agrupá-los em três categorias de análise: conhecimento e habilidades necessários à alfabetização, falta de autoestima, capacidade de socialização com o grupo de trabalho.

Habilidades necessárias para a alfabetização

No tocante aos conhecimentos e habilidades necessários à alfabetização, os documentos destacam que os estudantes apresentaram dificuldades no momento da leitura, muitos ainda não possuíam alguns componentes importantes da consciência fonológica, como a percepção global do tamanho das palavras e a relação entre letras e sons, por consequência, interferindo no desenvolvimento da escrita.

Ao analisar a habilidade da escrita, observou-se que os estudantes escreviam apenas o primeiro nome e que alguns faziam isso com o modelo da



ficha. Outro aspecto percebido está relacionado às questões ortográficas: a troca de letras, dificuldades com a escrita da letra cursiva, com a transcrição do oral para o escrito, com a compreensão das sílabas complexas, com a grafia correta das palavras e com o uso de sinais gráficos.

“Para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente” (LEMLE, 2007, p .9). Dentre esses saberes, a consciência fonológica e as questões ortográficas se destacam como fundamentais para o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Para trabalhar as dificuldades apresentadas acima, foram desenvolvidas atividades como: a importância do nome próprio, sequências didáticas, calendário, receitas, resgate de brincadeiras antigas e, para complementar, foram utilizados alguns jogos pedagógicos, dentre eles, palavras dentro de palavras, formação de frase de acordo com a imagem e outros.

Dessa forma, no processo de apropriação da leitura e escrita, após as intervenções necessárias, os estudantes desenvolveram algumas habilidades referentes à ortografia, antes limitada e à utilização da escrita cursiva, além do aumento de seu repertório de palavras.

Autoestima e aprendizagem

No que se refere à segunda categoria, observou-se que a falta de autoestima se tornou um fator que contribuiu para o bloqueio no processo de aprendizagem dos estudantes, pois eles se sentiam desmotivados, incapazes, sem confiança em si mesmos, denominando-se como “burros”, por não compreenderem as atividades propostas.

No decorrer do projeto, para que os estudantes recobrassem sua autoestima, foram desenvolvidas algumas atividades como roda de conversa e minipalestra com um grupo de “Batalha de rimas”, que também faz Hip Hop. Nesses momentos, foi evidenciada a importância da leitura e escrita, de estudar e acreditar em si, proporcionando, assim, um momento de reflexão em relação a suas atitudes no contexto em que estão inseridos.



Nesse quesito, após o final do projeto, os estudantes adquiriram confiança em si mesmos, conseguiram expressar suas opiniões sem medo de errar, reconheceram seus valores e sentindo-se competentes. Esse resgate da autoestima dos estudantes se torna fundamental pois conforme Andrade (2017, p. 5514) “[...] a autoestima influencia no processo de aprendizagem escolar”.

Assim sendo, pode-se observar a mudança dos estudantes a partir do início do projeto até seu término. Atividades simples, de acordo com as necessidades observadas, alcançaram um resultado importante no processo de ensino e aprendizagem e que podem ser replicadas no cotidiano de sala de aula.

Socialização dos estudantes

No que se refere à capacidade de socialização com o grupo de trabalho, os documentos apontam que, no início do projeto, a interação dos estudantes era mínima devido ao excesso de timidez, eles não se envolviam nas atividades propostas que exigiam a leitura em voz alta e socialização de sua resposta durante a correção, o que também ocorria nos momentos lúdicos.

No decorrer do projeto, as monitoras sempre propunham que os estudantes falassem suas respostas e expusessem suas opiniões, sem o peso do certo ou errado, para interagir e superar a timidez. Dentre as atividades desenvolvidas, a elaboração de um livro de receitas foi um sucesso, do qual todos participaram compartilhando suas comidas preferidas e sendo possível a confecção do prato para degustação. As brincadeiras realizadas ao final de cada encontro representaram outro ponto de destaque.

De acordo com Miranda (2003, p. 28), “[...] tanto para a construção de conhecimento quanto para a socialização, a criança precisa, no grupo, sentir-se motivada e reconhecer-se capaz de alcançar voos e sonhar sonhos possíveis”. Os avanços, nessa categoria, puderam ser notados a partir do momento em que estudantes sentiram mais confiança no trabalho realizado pelas monitoras, engajando-se nas atividades ofertadas e, com isso, houve melhor interação entre os próprios participantes que passaram a cooperar uns com os outros, seja nas atividades seja nas brincadeiras propostas.



Percepção dos profissionais da escola acerca do desenvolvimento do projeto

Ao final do desenvolvimento do projeto “Missão Alfabetização”, fez-se necessária uma avaliação das atividades realizadas, a fim de verificar a contribuição do projeto. Com isso, foi aplicado um questionário aos profissionais da escola diretamente ligados aos estudantes contemplados e foi enviado o *link* a 9 pessoas do corpo pedagógico com retorno de 7.

Sobre a questão se o projeto contribuiu para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes participantes no tocante à leitura e à escrita, as respostas são apresentadas a seguir.

- Sim.
- Sim, com certeza! O projeto conseguiu ajudar as crianças principalmente nesse momento em que elas tanto precisam. O período da pandemia agravou muito os índices de crianças analfabetas, o projeto agregou muito nessa luta constante pelo tempo perdido. Parabéns a toda equipe e a nossa apreciável Faceli.
- Sim, de diferentes formas. Além de ajudar na alfabetização, promoveu interação social entre os alunos.
- Sim, o aluno que participou do projeto apresentou um bom desenvolvimento.
- Sim. O projeto Missão Alfabetização veio em uma excelente hora, contribuindo muito para a aprendizagem e autoestima dos alunos.
- Sim. O resultado foi surpreendente tanto para a autoestima quanto para o conhecimento dos alunos.
- Sim. Teve grande importância na aprendizagem dos alunos e para os professores que estão trabalhando com esses alunos.

Ao analisar as respostas da primeira questão, os profissionais apotam que houve contribuição do projeto para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, bem como para a melhora da autoestima, pois eles se sentiam desmotivados pelo fato de terem ficado um longo período fora do ambiente escolar. Assim, percebe-se que o trabalho realizado pelas monitoras na elevação da autoestima foi necessário, pois, de acordo com Sabini, citado por Andrade (2017, p. 5516),

A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima. O professor tem uma grande influência sobre o ajustamento emocional da criança, uma vez que ele é o primeiro adulto fora do círculo familiar a quem ela



deve obedecer e de quem precisa receber reconhecimento e aceitação.

O projeto possibilitou diferentes vivências e aprendizagens para ampliação dos conhecimentos dos estudantes participantes, como se observa nas respostas:

- Sim. Auxiliou a intertextualidade, domínio da linguagem.
- Sim, experiências e aprendizagens no mundo da leitura e escrita.
- Sim. Aprendizado, interação social, entre outros.
- Acredito que o convívio com os estudantes e diferentes metodologias foi vantajoso para os alunos.
- Sim. Em parceria com o projeto, os alunos estavam mais motivados e dominando um pouco mais a escrita e a leitura em sala de aula. O projeto contribuiu muito para o processo de alfabetização.
- Sim. Ver no olhar dos nossos alunos a esperança de dias melhores foi impactante.
- Sim. Os alunos tiveram muitas experiências, muitos foram alfabetizados através do projeto.

Em relação às aprendizagens dos estudantes, os entrevistados afirmaram que o projeto contribuiu para sua efetivação, de forma que importantes aspectos foram identificados, resumidamente, como: intertextualidade, domínio de linguagem, interação social, motivação e conhecimentos relativos à apropriação da leitura e da escrita. A fala dos entrevistados demonstra que o projeto, por meio das práticas adotadas, conseguiu atingir a aprendizagem dos estudantes contemplados nas principais dificuldades apresentadas inicialmente.

No que se refere à questão dos pontos que não foram considerados positivos quanto ao Projeto Missão Alfabetização, as respostas são apresentadas a seguir.

- Sem comentários.
- Absolutamente nada.
- Tempo (poderia ser mais extenso rs).
- Não tenho nenhum ponto a ressaltar.
- Não teve nada de negativo.
- Pouco tempo.
- A falta de interesse da família, faltou apoio.

Dentre as respostas dos profissionais da escola sobre o que não foi positivo, 57% responderam que não houve nada de negativo, já 28%



declararam que o tempo de execução deveria ter sido maior e 14% disseram que faltou apoio das famílias em relação à assiduidade dos estudantes, visto que alguns inscritos não compareceram ao projeto. Isso demonstra que o projeto “Missão Alfabetização” conseguiu atingir seu objetivo que é a aprendizagem e que, se houvesse mais tempo para sua permanência na escola, os resultados seriam ainda melhores.

Sobre os pontos que precisam ser melhorados em relação ao Projeto “Missão Alfabetização”, as sugestões foram:

- Maior ênfase no diagnóstico de domínio da escrita, e na alfabetização em si mais diretiva.
- Deveria continuar na escola, agregou muito conhecimento aos alunos que mais precisavam.
- Ser em um intervalo de tempo maior, mais aulas.
- Para um próximo ano eu apenas desejo o crescimento do projeto para alcançar cada vez mais alunos.
- O andamento do projeto foi ótimo.
- Maior tempo de projeto. Foi o que nossos pediram.
- Atender outras turmas.

Em relação às sugestões de melhoria, a maioria dos participantes (71%) sugeriram a continuidade do projeto e a ampliação de sua carga horária ou que seja desenvolvido com estudantes de outras turmas. Um profissional acredita que a alfabetização necessita ser algo mais direto no seu processo de ensino e aprendizagem. Outro afirmou que o trabalho realizado conseguiu ajudar os estudantes com mais conhecimentos, assim dois outros professores, sugeriram que o projeto tivesse maior duração. Dois profissionais fizeram ainda sugestões para, caso o projeto retorne à escola, que ele possa atender mais estudantes de outros anos, além do 5º ano.

Para enriquecer essa pesquisa, foi realizada uma entrevista com a pedagoga, após alguns meses da finalização do projeto, com o intuito de identificar as contribuições e se há planejamento futuro da escola para a questão dos estudantes não alfabetizados no tempo certo.

Em relação à melhora do desempenho dos estudantes, foi possível identificar, em sua resposta, que o trabalho realizado no ano de 2021 teve grandes contribuições, visto que, no diagnóstico inicial do ano letivo, os professores observaram a melhora significativa no aprendizado dos



participantes do projeto. Relatou ainda que alguns professores questionaram sobre a duração do projeto e que esse deveria ter um olhar também para os anos finais.

A entrevistada, ao ser questionada se conseguiu identificar alguma diferença entre os estudantes que fizeram parte do projeto e os não contemplados, relatou que eles gostaram de participar das atividades e que tiveram ganhos em relação aos que não compareceram nos encontros ou pararam de participar durante o desenvolvimento do projeto. Ainda acrescentou, que um dos motivos, para as desistências ou falta ao comparecimento, foi o fato de o projeto acontecer no início do contraturno, horário considerado muito cedo.

Sobre as práticas de ensino desenvolvidas no projeto, a entrevistada respondeu que as atividades ajudaram os estudantes em relação à apropriação da leitura e da escrita, pois alguns não eram alfabetizados, como podemos confirmar em sua fala:

A questão do estudante L. D, que não era alfabetizado e por não saber ler e escrever, tinha resistência em ir para a escola. E o professor não dava conta em sala de aula de dar atenção, pois tinha os conteúdos, o projeto veio naquela época e ajudou muito.

No que se refere aos materiais pedagógicos utilizados durante o projeto, a entrevistada disse que eles contribuíram para a aprendizagem dos estudantes, mas, segundo ela, “[...] *a escola deveria ter ajudado mais, pois era uma atividade direcionada podendo assim ter investido em relação a livros e jogos que iriam contribuir para desenvolvimento do projeto*”.

A pedagoga entrevistada relatou sobre a dificuldade em apoiar o projeto da forma que seria necessário, pois houve troca de pedagogos do turno matutino. Os que assumiram o cargo não tinham o devido conhecimento sobre o projeto e, como os estudantes eram do turno vespertino, esses profissionais não tinham conhecimento das dificuldades apresentadas. Ela, como pedagoga do vespertino, reconhece que deveria estar mais junto ao projeto por conhecer a realidade dos estudantes e que houve certa omissão da sua parte em relação a essa questão.



Em relação à metodologia utilizada no projeto que privilegiou atividades lúdicas envolvendo jogos de alfabetização, a entrevistada acredita que essa metodologia contribuiu para a aprendizagem dos estudantes. Segundo ela,

Quando você tem algo lúdico, que chame mais a atenção deles, a aprendizagem fica mais prazerosa, e quando é algo maciço acaba se tornando maçante e com isso, não desperta interesse, eles não vão querer fazer. Então se o professor não tiver uma proposta legal, um material diferenciado, o estudante não demonstrará interesse. E o aprender que deveria ser prazeroso acaba tornando-se monótono.

Ao ser questionada se, na escola, os professores costumam adotar práticas lúdicas, a entrevistada relatou que desenvolvem, porém não faz parte do cotidiano de sala de aula, visto que os professores estão preocupados em dar conta dos conteúdos, avaliações, notas e registro no sistema. Com isso, acabam deixando de trabalhar a ludicidade por conta das cobranças, então, às vezes, alguns professores acreditam que é perda de tempo fazer algo diferente com os estudantes.

Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos estudantes, foi perguntado se há algum planejamento em vista para superá-las, a entrevistada respondeu que esse ano, com o retorno 100% presencialmente, ao realizarem um diagnóstico, identificaram que a situação está grave, pois estudantes do 6º e 7º anos apresentam dificuldades em relação à leitura e escrita e os do 4º e 5º anos não se encontram alfabetizados. Por isso, a escola está realizando dois projetos: um destinado aos estudantes do 4º e 5º anos com foco na alfabetização e outro aos estudantes do 6º e 7º anos, direcionado às dificuldades apresentadas.

Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) colocou à disposição uma professora três vezes na semana, que trabalha as questões de produção de texto, estruturação de um texto, compreensão, leitura e caligrafia. Finalizou afirmando que ambos os projetos estão sendo muito bons e dando resultados.

Mediante a análise realizada, pode-se identificar que o projeto “Missão Alfabetização” contribuiu significativamente para o processo de apropriação da leitura e escrita, da autoestima e interação social dos estudantes



contemplados; constatou-se, ainda, que houve avanços relacionados ao ensino aprendizagem.

Reflexões finais acerca das fragilidades e das virtudes do projeto

Ao analisar o projeto “Missão Alfabetização”, foi possível identificar suas virtudes e fragilidades. Nesse sentido, o diagnóstico inicial realizado com os estudantes foi para verificar em quais estágios do desenvolvimento da escrita eles se encontravam no momento foi de suma importância.

Os planejamentos, oriundos da análise acima descrita, foram realizados tendo como base interesses e necessidades dos estudantes, sempre com supervisão das professoras orientadoras. As atividades foram pensadas semanalmente de forma a acompanhar os avanços e as dificuldades apresentadas, possibilitando aos estudantes assistidos um processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico. Foram priorizadas atividades lúdicas, dinâmicas e interativas em que os estudantes pudessem participar ativamente.

O uso de jogos despertou o interesse dos estudantes e contribuiu para o seu aprendizado e sua interação social. Conforme a necessidade, algumas dinâmicas foram trabalhadas em relação a expressarem suas opiniões, já que a vergonha, a timidez e a baixa autoestima dificultava a sua interação, tirando suas dúvidas ou expressando seus sentimentos.

No que se refere às fragilidades observadas no contexto do projeto “Missão Alfabetização”, foi possível identificar, durante sua execução, o pouco envolvimento por parte da equipe pedagógica da instituição e o atraso na entrega e preenchimento da ficha de inscrição de parte dos estudantes prejudicou em alguns dias o início do projeto.

Durante o desenvolvimento do projeto, houve a substituição de professores de algumas turmas do 5º ano (saíram os contratados e entraram alguns recém-efetivados). Essa troca foi prejudicial uma vez que os novos professores não conheciam as necessidades e os interesses dos estudantes, o que atrasou ainda mais a identificação daqueles que necessitavam das intervenções propostas no projeto.



Outro aspecto desfavorável foi a questão da execução do projeto no contraturno, visto que a maior parcela dos estudantes, relatou que não conseguia acordar cedo para chegar no horário de início das atividades. Alguns chegavam ainda sonolentos, sendo um desafio despertar sua atenção para as atividades apresentadas.

Inquestionavelmente, outro ponto observado, como sendo prejudicial ao projeto, foi a questão do tempo para sua execução, apenas três meses, com encontros duas vezes por semana, que foi pouco devido às demandas apresentadas no decorrer das intervenções. O trabalho ofertado contribuiu consideravelmente diante das intercorrências enfrentadas, mas o entendimento de que mais tempo seria necessário para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes contemplados em questão ficou evidente, tendo em vista todas as dificuldades apresentadas por eles.

Mesmo diante das adversidades postas pela realidade socioeconômica da localidade, o projeto “Missão Alfabetização” conseguiu atingir o seu objetivo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do 5º ano não alfabetizados. Houve uma incontestável melhora na formação daquelas crianças, que passaram a possuir maior confiança em solicitar a ajuda dos professores, quando em dúvida, isso foi um avanço importante na construção de seu conhecimento.

Referências

ANDRADE, J. A. **Autoestima e aprendizagem escolar: uma visão psicopedagógica.** XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/55298224-Autoestima-e-aprendizagem-escolar-uma-visao-psicopedagogica.html>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BESSA, M. M. R. F. **Alfabetização e construção da cidadania.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto A vez do Mestre Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2021.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 11, de 7 de julho de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 6, de 19 de maio de 2021**. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 5/8/2021, Seção 1, Pág. 34.

CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE (CNS). **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020**. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020#:~:text=Recomenda%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20medidas,dos%20servi%C3%A7os%20atingido%20n%C3%ADveis%20cr%C3%ADticos>>. Acesso em: 29 maio 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Plano de retorno às aulas presenciais da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo**. Vitória:



SEDU, 2020. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/documentos-de-retorno-as-aulas-presenciais>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v.12, n.2, jul./dez., 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIFFO, C. Dificuldades de aprendizagens na alfabetização: perspectivas do aprendiz. *In*: GOMES, M. de F. C.; SENA, M. da G. de C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEITE, V. A. M. **Dimensões da não aprendizagem**. Curitiba, PR: IESDE, 2012.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo, 2007.

LINHARES. **Portaria Nº 001, de 29 de janeiro de 2021**. Linhares: Secretaria Municipal de Educação (Seme), 2021.

MIRANDA, S. de. **Um voo possível: o Sucesso escolar nas asas da autoestima**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NEVES, R. de A., DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem, **UNirevista**, v.1, n.2, p. 1-10, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PASSOS, F. C.; BATISTA, T. da L. **Projeto de extensão Alfabetização e o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades em apropriação das habilidades de leitura e escrita**. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faceli, Linhares, 2019.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. *In*: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. G. dos S. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 2008.



SILVA, A. M. C. e. Alfabetização e Letramento em tempos de pandemia: realidade e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021. Disponível:

<https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Alfabetizacao_e_letramento_em_tempos_de_pandemia_SILVA-A-W.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de A a Z**: um guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

190

Sobre as autoras

Amanda Neres

amandaneres0409@gmail.com

Licenciada em Pedagogia na Faculdade de Ensino Superior de Linhares-FACELI (ES). Professora da Educação Infantil na escola Cooperativa Educacional de Linhares-CEL.

Karoline Franca Santos

karolfranca68@gmail.com

Pós-graduada em Gestão Pública e Cidade pela Faculdade Vale do Cricaré (ES). Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Pitágoras/Unopar/Anhanguera (ES). Licenciada em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR (PR). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares-FACELI (ES). Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Linhares. Técnico Comportamental na Clínica Casulo Comportamento e Saúde.

Márcia Perini Valle

marciapvalle@gmail.com

Mestre em Educação, Administração e Educação pela Universidade São Marcos (SP). Psicopedagoga formada pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (ES). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (ES). Professora da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI. Pedagoga aposentada da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Linhares.



Psicologia e docência no Brasil: desafios e condições de possibilidade

Psychology and teaching in Brazil: progress, challenges and conditions of possibility

Lucas Antunes Machado

Resumo: O artigo discute a atual situação da licenciatura em psicologia a fim de descortinar os desafios e condições de possibilidade para a docência em psicologia na Educação Básica. Toma-se como contexto de estudo a atual Resolução CNE/CES nº 5/2011 que propõe a formação de professores de psicologia para Educação Básica. A metodologia empregada foi a de análise exploratória e descritiva do banco de dados da Sinopse Estatística da Educação Superior – Censo da Educação Superior (INEP/MEC). Os dados analisados foram: quantidade de cursos por habilitação; categoria administrativa de instituições ofertantes; e número de matrículas/conclusões em cursos de licenciatura em psicologia. A partir de recentes pesquisas sobre a crise da profissão docente no país concluiu-se que habilitação de bacharelado mantém hegemonia em detrimento da licenciatura em psicologia como resultado de um projeto formativo de ciência psicológica calcada no modelo de profissional liberal/biomédico.

Palavras-chave: Psicologia; Docência; Formação de Professores.

Abstract: The article discusses the current situation of the degree in psychology in order to unveil the challenges and conditions of possibility for teaching psychology in Basic Education. The current CNE/CES Resolution nº 5/2011, which proposes the training of psychology teachers for Basic Education, is taken as a study context. The methodology used was the exploratory and descriptive analysis of the Statistical Synopsis of Higher Education database – Higher Education Census (INEP/MEC). The data analyzed were: number of courses per qualification; administrative category of offering institutions; and number of enrollments/completions in psychology degree courses. Based on recent research on the crisis in the teaching profession in the country, it was concluded that the qualification of a bachelor's degree maintains hegemony at the expense of a degree in psychology as a result of a training project in psychological science based on the liberal/biomedical professional model.

Keywords: Psychology; Teaching; Teacher Training.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão e uma discussão acerca da docência em psicologia nos contextos escolares de Educação Básica, tendo em vista a promulgação em 11 de março de 2011, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em psicologia onde, na ocasião de sua homologação estabeleceram, dentre outros, a elaboração de projetos pedagógicos *complementares* de formação de professores de psicologia para a Educação Básica. Embora diversos trabalhos (KOHATSU, 2013, 2015;



KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO; TIMM; STÖBUS, 2016; MACHADO; VITÓRIA, 2018; MACHADO, 2021; SOUZA, 2007) dediquem-se a compreensão de como se configura a formação docente e ensino de psicologia, ainda se observa uma lacuna no que tange à compreensão sobre o desinteresse e aparente invisibilidade da licenciatura e docência em psicologia.

A homologação do Parecer nº 338/2009 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em psicologia (Resolução CNE/CES nº 5/2011) e institucionalizou a obrigatoriedade da oferta de licenciatura em psicologia para todas as instituições com cursos de psicologia no país. Assim, prevê-se no parágrafo 7º, do art. 13 das DCNs que as atividades atinentes à formação do professor de psicologia deverão ser assimiladas e adquiridas no decorrer do curso, em caráter *complementar* ao curso de psicologia e oferecida a todos os alunos (BRASIL, 2011). Segundo as DCNs para os cursos de graduação em psicologia, “a formação do professor de psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (BRASIL, 2011, p. 1), qual seja, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015.¹

O atual contexto educacional em que se insere a obrigatoriedade da licenciatura em psicologia deve ser levado em conta. Sendo assim, pode se citar a retirada da psicologia como disciplina do currículo do Ensino Médio – Lei nº 9.396/1990 – LDB (BRASIL, 1996), outrora mencionada como disciplina transversal no Ensino Médio pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2004); a falta de clareza para alunos e professores quanto ao papel da psicologia no currículo escolar e as diferentes interpretações realizadas entre os papéis de psicólogo escolar, psicólogo clínico e professor de psicologia (MRECH, 2001; 2007; MACHADO; SEKKEL, 2013; MACHADO, 2016) podem ser mencionados como fatores a interferir no contexto de

¹ É importante recordar que as Resoluções em vigor sobre formação de professores na época da implementação das DCNs de psicologia eram as CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Atualmente a Resolução que define das diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores em nível superior é a Resolução CNE/CP nº 2/2015.



inserção da Resolução CNE/CES 5/2011 e da obrigatoriedade da formação de professores de psicologia.

De acordo com dados atualizados do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2021), existem no Brasil, 413.878 psicólogos/as² registrados em seus respectivos conselhos. Tais números não contemplam o total de psicólogos licenciados e/ ou bacharéis que exercem atividades de docência na Educação Básica, no Ensino Médio e na modalidade de Educação Profissional de Nível Médio em cursos de magistério. A insuficiência de informações sobre a licenciatura e docência em psicologia na Educação Básica também constitui um parecer importante a ser explorado³.

A partir do contexto apresentado, o presente artigo tem por objetivo discutir a atual situação da licenciatura em psicologia a fim de descortinar os desafios e condições de possibilidade para a docência em psicologia na Educação Básica. O artigo se organiza em três momentos: no primeiro, realiza-se uma incursão histórico-legal sobre ensino e formação de professores de psicologia nos últimos anos no Brasil, em seguida são apresentados dados relativos à situação dos cursos de licenciatura em psicologia a partir de análise do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) a fim de identificar quais os desafios, perspectivas e condições de possibilidades da formação de professores de psicologia no país e, por fim, os dados são analisados a partir da discussão sobre a evasão nos cursos de licenciatura e os problemas enfrentados pela carreira docente. A desvalorização e intermitência da docência em psicologia é discutida a partir dos pressupostos foucaultianos referentes à emergência do saber psicológico na modernidade.

² Dados retirados do Infográfico: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>

³ Em artigo sobre atuação de professores de psicologia do Ensino Médio, Kohatsu (2013) aponta que, no ano de 2009, havia 125 professores de psicologia concursados e efetivos na rede pública estadual do Estado de São Paulo. Este número, de acordo com o autor, estava em redução gradativa em função da aposentadoria dos docentes. Os dados apresentados por Kohatsu (2013) podem ser considerados o levantamento mais recente sobre a atuação de professores de psicologia na Educação Básica.



Notas sobre docência e licenciatura em psicologia no Brasil

O campo do ensino da docência e da formação do professor de psicologia vem se constituindo em problemática de estudos e reflexões. Observa-se tendência de análises sobre a temática concentrada nas possibilidades de atuação do professor de psicologia no Ensino Médio e na Educação Profissional (DADICO, 2009; KOHATSU, 2013; KOHATSU; MACHADO, 2018; MACHADO, 2021; PANDITA-PEREIRA, 2012).

O ensino de psicologia nas escolas secundárias se deu através da substituição da matéria de *Filosofia* (que posteriormente se estabelece como disciplina autônoma) pela disciplina nominada por Benjamin Constant em 1890, como *Pedagogia e Psicologia*. (MASSIMI, 1993; MRECH, 2007, 2013; PFROMM NETTO, 2001; SOLIGO, 2010). Apesar da presença da psicologia no currículo escolar, reportam Cirino e Miranda (2013) e Soligo e Azzi (2008) sobre a constante presença dessa disciplina nas Escolas Normais de formação de professores para o magistério no ensino público primário do século XX. Ainda, algumas pesquisas sobre o ensino de psicologia como disciplina nos currículos de cursos das áreas de educação, saúde, administração, recursos humanos e direito (AMADO, 2013; PANDITA-PEREIRA; SEKKEL, 2012; SOLIGO; AZZI, 2008) vêm reiterando as contribuições da psicologia na Educação Básica.

Anterior à regulamentação da profissão no país, pode-se observar que o ensino de psicologia no currículo das escolas de ensino secundário, técnicas e cursos normais detinha certo prestígio, dada a presença quase constante da mesma como disciplina obrigatória ou eletiva. As *Reformas Francisco Campos* e *Capanema*, nos anos de 1932 e 1940, respectivamente, bem como a Lei Federal nº 4.024/1961 – LDBEN, emergem como *locus* de inclusão do ensino de psicologia nos cursos secundários e técnicos (SOLIGO, 2010; SOLIGO; AZZI, 2008; SOLIGO; CONDE; MORENO; LEITE; AZZI, 2008) constituindo-se em importantes marcos de consolidação do ensino de psicologia no currículo da Educação Básica e Superior no Brasil.

Todavia, o espaço conquistado pela psicologia no campo do magistério progressivamente perde-se com a implementação da Lei Federal nº 5.692/1971



– LDBEN que retira a psicologia dos currículos secundários, sobretudo em razão do espírito conservador engendrado pela Ditadura Militar (DADICO, 2009; SOLIGO; AZZI, 2009; SOLIGO, 2010). Soligo et al. (2008), referem a inclusão da psicologia como disciplina obrigatória no segundo segmento do ensino secundário profissionalizante neste mesmo período. Pode-se levar a cabo a hipótese de que o ensino de psicologia na educação profissionalizante deste período esteja voltado muito mais para uma formação instrumental do que crítico-reflexiva.

No período de redemocratização do país há a sugestão do ensino de psicologia, pela Lei Federal nº 7.044/1982, constituindo a parte diversificada do currículo do segundo grau (MRECH, 2000; MELLO, 2013; SOARES, 1996; SOLIGO et al., 2008). Verifica-se, portanto, uma retomada da discussão sobre os fins do ensino de psicologia na formação e no processo de redemocratização da educação. É nessa perspectiva que o ensino de psicologia retoma seu lugar como disciplina curricular independente em diversas instituições escolares, sobretudo no Estado de São Paulo.

Neste contexto, as diversas mudanças instituídas no campo da legislação educacional têm implicado (re)direcionamentos no campo do currículo educacional, em que a psicologia vem mantendo presença intermitente nos currículos de cursos normais ou de Educação Profissional de Nível Médio. Nesse ínterim, embora não se obtenha um consenso a respeito da retirada ou inclusão da psicologia como disciplina integrante do currículo nacional em diferentes momentos da história da política educacional, é importante que se verifique e reconheça a historicidade que compõe o campo da licenciatura e do ensino de psicologia no Brasil, sobretudo na esfera das políticas educacionais vigentes da época e de sua importância na constituição da psicologia enquanto profissão.

Nessa perspectiva, os dados da história do ensino de psicologia nas escolas brasileiras apontam que o ensino dessa disciplina no currículo da Educação Básica já se fazia presente antes da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil. Portanto, anterior à existência de cursos de licenciatura em psicologia e da própria prática profissional de psicólogos, a docência constitui-



se enquanto campo de atuação para profissionais da psicologia (MACHADO, 2021). Anterior a regulamentação oficial da profissão de psicólogo, o Projeto de Lei nº 3.825-A, que dispunha sobre os cursos de formação em psicologia e regulamentava a profissão em dois níveis (bacharelado e licenciatura), no capítulo III, Art. 10, ao dispor sobre as funções do psicólogo licenciado, previa:

O diploma de licença em psicologia, modalidade pesquisa e ensino, após registro do título, habilita o portador ao ensino de psicologia e filosofia em escolas de ensino médio, bem como, após estágio de 4 (quatro) meses em serviços na espécie, em estabelecimentos oficiais ou colégios de aplicação anexos a faculdades de filosofia, ao exercício das funções de orientador educacional (BRASIL, 1958a, p. 2).

A oficialização da profissão de psicólogo, regulamentada pela Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962), contempla, em linhas gerais, as proposições atinentes à formação do licenciado em psicologia propostas pelo Projeto de Lei 3.825-A. O art. 1º da regulamentação já explicita a formação de psicólogo dado a partir de três ênfases: bacharelado, licenciatura e psicólogo. No capítulo III, que dispõe sobre os direitos conferidos aos diplomados, o Art. 12º desvela que “ao portador do diploma de licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas” (BRASIL, 1962, p. 2), sendo que nos Art. 11º e 13º o direito de ensinar psicologia é reiterado. Embora não exista consenso entre os estudiosos da história da psicologia sobre em qual dos artigos do capítulo III há referência explícita ao ensino de psicologia para Educação Básica, em linhas gerais, a regulamentação da profissão reconhece o ensino como atividade do profissional do formado em psicologia.

Partindo desta breve reconstituição histórico-legal de como se deu a construção da docência e licenciatura em psicologia nos últimos anos, bem como de como se articularam as políticas educacionais vigentes em cada período, apresenta-se, a partir de agora, resultados de uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório que objetivou mapear a atual situação da licenciatura em psicologia no Brasil.



Percursos Metodológicos

Trata-se de um artigo teórico que se utiliza de uma metodologia descritiva e exploratória para traçar um panorama geral da atual situação dos cursos de licenciatura em psicologia a partir da compreensão dos desafios e condições de possibilidades desta habilitação para os licenciados em psicologia. Primeiramente foi realizada revisão teórica histórico-legal sobre a licenciatura e o ensino de psicologia em bases de dados indexadas, a partir de estudos já realizados sobre o tema. Posteriormente coletou-se informações estatísticas sobre os cursos de formação de professor de psicologia junto aos dados do Censo do Ensino Superior, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019).

Os dados coletados junto ao Censo da Educação Superior se referem à habilitação (bacharelado/licenciatura em psicologia); à categoria administrativa da instituição (pública/privada); e matrículas/conclusões nos cursos de licenciatura em psicologia de instituições universitárias brasileiras.

Utilizou-se como critério de inclusão, os dados relacionados aos cursos de licenciatura em psicologia registrados na Sinopse Estatística da Educação Superior a partir do ano de 2009. Portanto, serão apresentados neste texto dados que cobrem a situação da licenciatura em psicologia do período 2009-2019. Optou-se por esse critério de inclusão em função da instituição da obrigatoriedade da licenciatura através do projeto pedagógico *complementar* para formação pedagógica do professor de psicologia para a Educação Básica (Resolução CNE/CES nº 5/2011). Nesse sentido, é a partir do ano de 2011 que a licenciatura em psicologia passa a ser obrigatória nas IES.

Um breve panorama da situação da licenciatura em psicologia no Brasil

Serão apresentados a partir de agora os dados referentes à situação atual dos cursos de licenciatura em psicologia no Brasil. Fez-se um recorte do banco de dados do Censo de Educação Superior no período de 2009-2019 (INEP, 2019) e levantados, para fins de análise, as seguintes informações: i) relação de cursos de psicologia por habilitação (bacharelado e licenciatura); ii) instituições de ensino superior com oferta da habilitação licenciatura em



psicologia; iii) número de matrículas na licenciatura em psicologia; e iv) número de concluintes/egressos dos cursos de formação de professores de psicologia. Estes dados se tornam relevantes a fim de descortinar a atual configuração destes cursos em função das determinações da Resolução CNE/CES nº 5/2011, qual seja a formação pedagógica do professor de psicologia.

Inicialmente procurou-se identificar a relação de cursos de psicologia por habilitação ofertada no país, qual seja, licenciatura e bacharelado. Identificou-se que os cursos de bacharelado perfazem quase a totalidade de cursos ofertados no país, com 755 (99%) cursos ativos. A licenciatura em psicologia é ofertada por apenas 11 instituições em todo o país, representando apenas 1% dos cursos.

Os dados relativos a inexpressiva oferta de cursos de licenciatura em psicologia requerem investigações mais aprofundadas, dado que, desde 11 de março de 2011, a Resolução CNE/CES nº 5/2011, prevê a obrigatoriedade da oferta desta habilitação em todas as instituições com cursos de psicologia ativos. Ademais, esses dados podem ser corroborados com o que pesquisas sobre o perfil de atuação profissional de psicólogos brasileiros vêm demonstrando há alguns anos. Bastos e Gomide (2010) agrupam o conjunto de atividades e objetivos da atuação do psicólogo brasileiro em quatro grandes áreas: clínica, escolar, industrial e docência. Destas quatro áreas a docência ocupa 11,5% das práticas profissionais dos psicólogos investigados contra 43,4% de atuações na clínica, 18,8% na organizacional e 14,3% na escolar. Embora a docência tenha sido referida na pesquisa supracitada, vale mencionar que esta não especifica se a atuação em docência reportada pelos profissionais é na Educação Básica, no Educação Superior ou em ambos.

Outro dado de destaque sobre a atuação profissional é que 18,9% dos psicólogos brasileiros entrevistados reportam instituições de ensino e pesquisa como local de trabalho. Como é de esperar, consultórios particulares e empresas são o local de atuação profissional de mais da metade da amostra de profissionais inquiridos. (BASTOS; GOMIDE, 2010). A pesquisa sobre a trajetória profissional de psicólogos conclui que, embora a docência tenha atingido um aumento de interesse entre os profissionais, ainda é vista como



complementar. A clínica, por sua vez, revela grande poder de atração, seguida das áreas organizacional e escolar.

No que concerne aos dados relativos às instituições de ensino com oferta da habilitação licenciatura em psicologia no período de 2009 a 2014, não constam informações oficiais de oferta da formação de professores de psicologia em universidades brasileiras. Em análise ao Censo da Educação Superior (2019), observou-se que houve diminuição considerável no número de instituições de ensino superior com cursos de licenciatura em psicologia no período de 2015 a 2019. Segundo os dados do Censo, dos 11 cursos de formação de professores de psicologia, 8 são ofertados por instituições públicas e apenas 3 por instituições privadas, como demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 – Instituições com cursos de licenciatura em psicologia

Ano	Total					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comum./Confes.
2009	7	5	1	.-	1	.
2010	nc	-	-	-	-	-
2011	nc	-	-	-	-	-
2012	nc	-	-	-	-	-
2013	nc	-	-	-	-	-
2014	nc	-	-	-	-	-
2015	16	11			5	
2016	15	10			5	
2017	11	8			3	
2018	11	8			3	
2019	11	8			3	
2019*	755	79			676	

*Total de Cursos de psicologia

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior (2019).



Nota-se, portanto, que a maioria das instituições que ainda oferecem a licenciatura são públicas. Considerando o número total de cursos de psicologia no Brasil (755), são pouquíssimos os que oferecem a formação de professor de psicologia. Esse dado corrobora a forte presença e compromisso das instituições públicas com a formação de professores, ao passo que revela o pouco investimento por parte dos cursos pertencentes a instituições privadas na formação do professor de psicologia. Dentre as principais causas para este fenômeno estão o custo para abertura de turmas, contratação de professores da área da educação, infraestrutura, dentre outros.

Quanto ao número de matrículas nos cursos de licenciatura em psicologia, a tabela 2, aponta para a classificação de três períodos. No período que corresponde ao ano de 2009, constatou-se que, de um total de 430 matrículas em cursos de licenciatura em psicologia no Brasil, 429 concentraram-se em instituições públicas (federais e estaduais) e apenas 1 em instituição privada. Num segundo período (2010-2014) não houveram informações relativas ao número de matriculados nos cursos de licenciatura, perfazendo um período de cinco anos sem dados desta habilitação nas universidades. Esse fato pode estar relacionado ao período que antecede as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de psicologia em que a oferta da licenciatura não era obrigatória, bem como ao fato de a disciplina de psicologia ter sido retirada do currículo escolar do Ensino Médio. No terceiro período, que perfaz os anos 2015-2019, observa-se que, além do número de matrículas nos cursos de formação de professores de psicologia voltar a ser computado pelo Censo da Educação Superior, nota-se um declínio no período de 2015 a 2018, com uma elevação significativa no ano de 2019. O número de matrículas nas instituições públicas e privadas não demonstra discrepância. Inclusive em alguns anos (2015, 2018 e 2019), o número de matrículas nas instituições privadas foi maior do que nas públicas. Em comparação com o número total das matrículas nos cursos de bacharelado em psicologia (270.239), tomando como referência o ano de 2019, o número de matrículas na licenciatura (1.022) é insignificante (0,38%).



Tabela 2 - Matrículas em cursos de formação de professor de psicologia

Ano	Total Geral					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comum./ Confes.
2009	430	105	324	.	1	.
2010	nc	-	-	-	-	-
2011	nc	-	-	-	-	-
2012	nc	-	-	-	-	-
2013	nc	-	-	-	-	-
2014	nc	-	-	-	-	-
2015	1.426	622			804	
2016	1.071	565			506	
2017	857	507			350	
2018	882	434			448	
2019	1.022	491			531	
2019*	270.239	27.644			242.595	

*Total de Cursos de psicologia

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo da Educação Superior (2019).

Os dados relativos ao número de concluintes/egressos na formação de professor de psicologia também demonstram tendência decrescente, a exceção do ano de 2019, que teve um número superior em relação aos dois anos anteriores (2018 e 2017) e inferior a 2016 e 2015, sendo 2015 o ano com o maior número de egressos desde o início da vigência das DCN de cursos de psicologia (Resolução nº 5/2011 (BRASIL, 2011)). Em comparação com o número total de egressos dos cursos de bacharelado em psicologia no país (37.584) referente ao ano de 2019, os egressos dos cursos de formação de professores de psicologia (174) representam apenas 0,46%.

Schwerz, Deimling, Deimling e Silva (2020) destacam como fatores que têm afetado de forma mais decisiva a diminuição no número de professores formados em cursos de licenciatura a alta taxa de evasão e a pouca procura por esta habilitação, haja vista a não atratividade da carreira docente. Melhores



condições de permanência, apropriação de conhecimento, investimento financeiro em políticas públicas para educação, melhores condições objetivas e subjetivas de trabalho, formação qualificada, condições mínimas e suporte humano são algumas das questões que estão relacionadas ao baixo aproveitamento de vagas e alta evasão em cursos de licenciatura e que, caso solucionadas e superadas, poderiam contribuir para efetiva melhora nos números relativos à carreira docente no país (SCHWERZ; DEIMLING; DEIMLING; SILVA, 2020).

Como se observa, os cursos de bacharelado em psicologia aparentam possuir uma atratividade maior em relação à licenciatura, possivelmente em função do prestígio social que a psicologia tem alcançado em função da inserção dos profissionais ligados à psicologia no campo da clínica e ao modelo biomédico de profissão liberal que tem sustentado a formação em psicologia no país. Aliado à crescente desvalorização do magistério e da carreira de professor, a licenciatura em psicologia tem perdido seu valor profissional e social dentro do próprio campo da psicologia. Os dados disponíveis no banco de dados do INEP/MEC demonstram que, embora a licenciatura em psicologia tenha se mantido entre permanências e ausências nos últimos anos, ainda se caracteriza como habilitação descartada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que as ofertam, como é de depreender pela ausência de dados por cerca de cinco anos do Censo da Educação Superior. Também não se pode deixar de citar a pouca procura pela habilitação de professor entre alunos dos cursos de psicologia que, se comparadas com as matrículas e conclusões de cursos de habilitação de psicólogo se tornam ínfimas.

Docência e psicologia: notas para reflexão

É consenso da literatura educacional a crise pela qual os cursos de licenciatura e a profissão de professor vêm passando nas últimas décadas. Diversos autores (ARANHA; SOUZA, 2013; DINIZ-PEREIRA, 2015; GATTI, 2013; SCHWERZ; DEIMLING; DEIMLING; SILVA, 2020) apontam as dificuldades que os cursos de formação docente vêm apresentando no que diz



respeito a captura e permanência de alunos nos cursos de licenciatura. De acordo com Gatti (2010), esta crise não é atual, haja vista o modelo histórico de formação de professores implementado no início do século XX e destinado a complementar a formação do bacharel com mais um ano de disciplinas pedagógicas. Esse modelo de formação ficou historicamente conhecido como “três mais um” (CANDAU, 1987; GATTI, 2010; 2013) e ainda hoje é questionada sua superação pelas políticas de formação docente (KHRAE, 2009; BRASIL, 2009).

Uma outra contribuição de Gatti (2010) se refere a denúncia sobre a fragmentação dos currículos de formação de professores em que áreas disciplinares se sobrepõem à formação pedagógica. A autora ainda aponta a ausência no país de Instituições de Ensino Superior voltadas para a formação específica de professores, tal qual ocorre em outros países. Outro aspecto abordado pelas pesquisas, com base na crise das licenciaturas, refere-se ao forte investimento estatal de lógica neoliberal nas reformas educacionais intensificadas na década de 1990 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) que se faz presente também nas políticas de formação docente no país. Segundo Diniz-Pereira (2015, p. 273) a “hegemonia da educação empresarial e mercantil” se faz presente sobretudo nos cursos de licenciatura em que se observa forte tendência de formação de professores realizada em instituições privadas, cursos noturnos e à distância.

Como se pode verificar, são diversos os problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura em relação ao interesse pela carreira de professor, quais sejam, problemas estruturais e institucionais crônicos que, ao que parece, estão longe de cessar. No caso da licenciatura em psicologia, guardadas suas especificidades, encontra-se em um cenário muito próximo da crise das licenciaturas em geral. Conforme apontam Barros (2007) Simões e Paiva (2007), Mrech (2007), Machado, Timm e Stobaus (2016) existe um desinteresse dos profissionais da psicologia pela docência. Dentre as razões para a pouca atratividade da profissão docente entre psicólogos está a valorização maciça dentro dos próprios currículos de formação em psicologia, bem como em áreas como a clínica.



Questões relacionadas à falta de infraestrutura, salários abaixo do piso nacional, cursos de formação inicial e continuada pouco ou nada relacionados com a realidade, violência, desânimo e sofrimento mental – consequências das condições materiais mencionadas -, são apenas alguns exemplos dos motivos pelos quais professores em atividade e até alunos de licenciatura têm demonstrado desmotivação pelas licenciaturas e docências.

Contudo, como procura-se argumentar neste artigo, a desvalorização da formação de professores de psicologia e do seu ensino na Educação Básica, no campo específico da psicologia, tem relação com o estabelecimento da psicologia como ciência objetiva e neutra do comportamento humano em um período de estabelecimento das ciências humanas aos moldes das pesquisas em ciências naturais e experimentais no século XIX. Apresenta-se a hipótese de que esta situação combinada com a crescente desvalorização das licenciaturas, já aventadas nas páginas precedentes, pode ser uma possibilidade para se refletir e problematizar sobre o desinteresse pela licenciatura e ensino entre os profissionais da psicologia.

A partir das discussões até aqui empreendidas fica clara a relação entre poder e formação de professores no interior dos cursos de graduação. No caso específico da psicologia, compreende-se que a relação entre bacharelado e licenciatura tem se mostrado mais aguda e premente. No intento de avançar as discussões e compreender o atual estado de coisas em que se encontra a licenciatura e a docência em psicologia, quais sejam, o aparente desinteresse e invisibilidade dados a essas áreas no interior da formação em psicologia, procura-se problematizar o tema a partir de alguns pressupostos teóricos foucaultianos.

Na perspectiva de Nardi e Silva (2004) a invenção da psicologia científica na modernidade está relacionada com a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, portanto, apresenta forte tendência adaptacionista e normalizadora. Michel Foucault, em sua genealogia das Ciências Humanas, reporta que a emergência dos saberes “*psi*” esteve alinhada ao projeto de uma sociedade moderna que visava disciplinar e esquadriñar os corpos. Essa disciplinarização – ou poder disciplinar – se dá



no âmbito de instituições como as escolas, quartéis, prisões, hospitais e indústrias. E é no interior das instituições escolares que os saberes “*psi*” – psicologia, psicanálise e psiquiatria – se farão presentes em suas finalidades de adaptar e esquadrihar os corpos adestrando:

as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se ficar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2014, p. 167).

É neste meandro, que a psicologia científica se configura junto ao projeto da sociedade moderna emergente com base nos pressupostos que sustentavam as pesquisas em ciências da natureza e experimentais (FOUCAULT, 2002). Com isto, se consolidaram áreas como a psicologia educacional já na primeira metade do século passado, imbuída de fortes imperativos objetivistas advindos das ciências clássicas positivistas, consolidando na psicologia, ao longo de todo o século XX, toda uma “tradição de familiaridades com práticas de normalização social” (FILHO; TRISOTTO, 2007, p. 7). Foucault (2014) ainda entende que as instituições escolares integram em seu interior três procedimentos de controle eficazes e necessários para a produção e engrenagem do poder disciplinar que são o ensino em sua integralidade, a aquisição de conhecimento advindo da atividade pedagógica e a observação recíproca e hierarquizada do contexto escolar. Para o autor, a fiscalização regular é intrínseca à prática de ensino e constitui “um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficácia” (p. 173).

Neste preâmbulo, é que ao final do século XIX e durante o século XX os “psicologistas”, como eram denominados os profissionais que se dedicavam às ciências “*psi*” naquele período, são chamados sobretudo para atuar no ensino de psicologia em Escolas Normais de formação de professores. Cirino e



Miranda (2013) recordam que as primeiras décadas do século XX foram marcadas por discursos de progresso e modernização do país e a educação toma centralidade nesses discursos na medida em que se inicia um processo de ampliação e investimentos no campo da formação de professores “cientificamente preparados” (p. 45). Nesse sentido, áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a biologia e a estatística passam a ser demandadas enquanto saberes científicos da dinâmica escolar. Mesmo quando estava concentrada no currículo como disciplina, no caso da “Psicologia Infantil”, por exemplo, era organizada para aplicação de testes de psicomotricidade e inteligência (CIRINO; MIRANDA, 2013, p. 46).

Hünning e Guareschi (2014), a partir do pensamento foucaultiano, afirmam que os emergentes incômodos em relação às práticas psicológicas tradicionais dizem respeito justamente a tentativa e pretensão de se desvelar o sujeito a partir de meios e técnicas inspirados no paradigma positivista. Afirmam que a cisão entre indivíduo e sociedade na psicologia ocorre “em grande parte de seu investimento no sentido de produzir medidas, testagens e previsões” (p. 160).

É preciso apontar para o fato de que a psicologia e sociologia são demandadas enquanto conhecimento científico explicativo do comportamento humano escolar junto às ciências tidas como “puras” no campo científico – biologia e estatística - este período tem relação com todo o engajamento que estas áreas intentaram ao longo do século XIX de constituírem-se a partir de bases científicas sólidas por meio de uma filosofia positivista de ciência. Inclusive, os discursos e práticas em que a psicologia e a sociologia – enquanto ciências das humanidades – vão se tecendo têm fortes tendências na “crença de que a razão é capaz de captar a dinâmica do mundo material e de que a lei natural, inscrita no coração dos homens, pode ser descoberta espontaneamente” (QUINTANEIRO, BARBOSA; OLIVEIRA, 2009, p. 13). É sob o espírito do empirismo, do racionalismo cartesiano e do avanço das ciências experimentais que as ciências das humanidades vão tomando forma e, tomam emprestado destas as bases para a sua produção de conhecimento. Não obstante, problematizações a partir de Foucault apontam que a



emergência das ciências humanas advém de formações discursivas que foram sendo tecidas ao longo de três séculos sobre o sujeito da modernidade (HÜNNING; GUARESCHI, 2014) e, em específico, constitui-se a psicologia como ciência positivista que institui uma “noção de um sujeito universal que tornaria inquestionável a generalização a partir de pesquisas fundadas metodologicamente em testes de probabilidades estatísticas” (p. 163).

Na perspectiva de Patto (2007), a psicologia pouco se beneficiou da primazia dada às ciências experimentais, pois, em detrimento da metafísica, os critérios de cientificidade esvaziaram-se do pensamento e da reflexão ético-política, elemento essencial do comportamento científico. Nesse ínterim, afirma que a psicologia acaba por ser utilizada como “instrumento político de reprodução da ordem social em vigor” (p. 4), contribuindo para reprodução de valores burgueses.

Portanto, frente ao contexto acima exposto, compreende-se que o atual estado de coisas em que se encontra o ensino e docência em psicologia não pode ser explicado somente pelo fato de a psicologia não estar incluída na legislação educacional (currículo escolar) ou pela crescente desvalorização e desprestígio da profissão de professor no Brasil. Questões vinculadas a um projeto de formação do sujeito moderno e da própria constituição dos saberes da psicologia também apontam para certa desvantagem e apagamento de uma possibilidade de fazer e atuar psicologia na escola de Educação Básica. Mesmo quando a psicologia se volta para o campo da educação – sobretudo na emergência da psicologia escolar e educacional – se observa uma prática profissional alinhada a um projeto político comprometido com uma prática de governamentalidade liberal.

Considerações finais

Este artigo objetivou traçar um breve panorama da atual situação da docência e da licenciatura em psicologia no Brasil. Recorreu-se a uma revisão histórica e legal sobre a inserção e situação do ensino de psicologia em escolas secundárias entre os séculos XIX e XX. A fim de descortinar a situação da formação do professor de psicologia, optou-se por analisar os dados do



Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), com recorte para a habilitação licenciatura e bacharelado nos cursos de psicologia, categoria administrativa das instituições que ofertam a formação docente e relação de matrículas e conclusões em cursos de licenciatura em psicologia. Por fim, recorreu-se à discussão e análise dos dados inquiridos a partir da discussão sobre a evasão nos cursos de licenciatura e os problemas enfrentados pela carreira docente. A desvalorização e intermitência da docência em psicologia foi analisada a partir dos pressupostos foucaultianos referentes à emergência dos saberes psicológicos na modernidade.

Em relação à licenciatura em psicologia, compreende-se ser importante conceituá-la dentro do contexto do campo da psicologia, dada a especificidade desta formação referida nas diretrizes curriculares. A licenciatura em psicologia refere-se ao curso de formação pedagógica *complementar* ao de formação de psicólogos e destina-se a formar professores habilitados a ministrar disciplinas de psicologia na Educação Básica, sobretudo nas modalidades de Educação Profissional de Nível Médio e Ensino Médio. Embora as diretrizes incluam a atuação do professor de psicologia em todos os contextos que envolvam a Educação Básica, as modalidades de Educação Profissional de Nível Médio e Ensino Médio destacam-se como contextos de atuação e intervenção para licenciados e docentes de psicologia.

A partir do exposto, destaca-se a importância da retomada histórica e legal da docência e licenciatura em psicologia. A atual política de formação de professores de psicologia, engendrada no bojo das DCNs (Resolução CNE/CES nº 5/2011), para os cursos de graduação em psicologia, embora esteja situada na retomada da discussão histórica sobre a (re)inserção e importância da psicologia no currículo do Ensino Médio, constitui também como forma de legitimação de um campo de atuação histórico para o psicólogo brasileiro. O artigo também apresentou uma constatação já reportada na literatura referente a escassez de produções acadêmicas sobre a licenciatura em psicologia. Embora a formação docente em psicologia seja uma realidade em diversas instituições do país, se encontra invisível do ponto de vista da



produção de conhecimento, o que pode incidir diretamente na qualidade da formação e profissionalização de futuros docentes de psicologia.

Como hipótese final do artigo, levanta-se a possibilidade de que as poucas matrículas e conclusões nos cursos de licenciatura em psicologia estejam relacionadas ao pouco investimento de políticas de formação nesta área, dentro e fora do campo da psicologia. Embora existam campos de atuação na Educação Profissional de Nível Médio para o licenciado e exemplos de práticas pedagógicas de professores de psicologia no Ensino Médio documentadas na literatura, assim como discussões de possibilidades de práticas docentes para professores de psicologia na escola, encontra-se poucos espaços de discussão e difusão de conhecimento sobre experiências docentes em psicologia como possibilidade de atuação para o psicólogo, inclusive, no interior dos próprios cursos de formação em psicologia. Esta situação constitui-se em obstáculo para a própria manutenção da licenciatura como possibilidade de formação complementar nos cursos.

Conclui-se, a partir dos dados coletados do Censo da Educação Superior, que o contexto em que se insere a licenciatura em psicologia não é favorável por dois motivos principais. O primeiro refere-se ao contexto de desvalorização e desprestígio do ofício docente frente a crise histórica das licenciaturas no Brasil. A segunda razão está ancorada no lugar histórico em que o campo da psicologia, enquanto ciência e profissão, tem se inserido como se observa mediante estudos sobre a constituição da psicologia como profissão no contexto da emergência da modernidade e das ciências em geral.

Destaca-se também a valorização atribuída aos cursos de licenciatura em relação aos de bacharelado/formação de psicólogos, que não se encontra na pauta de discussões da própria categoria profissional, como possível verificar pela expressiva quantidade de cursos de formação de psicólogos em relação aos de licenciatura, assim como pela indisponibilidade de dados relativos à atuação de licenciados em psicologia nas bases de dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Essa situação leva a outra questão que se refere à construção de uma identidade profissional para o professor de psicologia. Tendo sua formação realizada em uma instituição que valoriza em



seu currículo a formação do bacharel/psicólogo, que condições favoráveis terá o aluno de licenciatura em construir uma identidade profissional docente? Quais as epistemologias que norteiam o pensamento e prática de licenciandos e licenciados em psicologia em sua atuação em escolas de Educação Básica? Nesse contexto, há a necessidade que os cursos de psicologia repensem a estrutura e modelo da formação *complementar* do licenciado.

Outra questão a ser pensada a fim de se problematizar as condições de possibilidade para uma identidade profissional para o docente de psicologia é o fato de a licenciatura em psicologia ser apresentada como projeto pedagógico *complementar* à formação de psicólogos. Embora ajustada à legislação educacional vigente para a formação de professores, compreende-se que essa situação pode levar a uma descaracterização e subalternização da formação docente em psicologia, colocando não só a situação da habilitação licenciatura em desvantagem no campo curricular da graduação, como também a uma repetição do modelo formativo “três mais um”, há tempos criticado e superado por mudanças no campo legislativo.

É importante ressaltar também, que a defesa da licenciatura em psicologia não deve se pautar em perspectivas mercadológicas ligadas a mais um campo de atuação para o psicólogo. Suspeita-se que defesas dessa natureza podem levar a desvalorização desta formação e prática profissional, bem como a justificativas de escolha desta formação ligadas a uma complementação financeira. É importante que se investiguem quais os campos possíveis de atuação para o licenciado em psicologia e, feito isto, se (re) pense desenhos curriculares de formação de professores de psicologia coadunados com as reais possibilidades de atuação de licenciados em psicologia na Educação Básica.

Referências

AMADO, Ana Cristina Silva da. O ensino de psicologia: o cenário atual. In: SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César. (Orgs.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 77-94.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, v. 29, n. 50, p. 69-



86, 2013. Disponível em: <
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34745/21530>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. In: YAMOMATO, Oswaldo Hajime; COSTA, Ana Ludmila Freire. (Orgs.). **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal: EDUFRN, 2010, p. 228-255.

211

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.825-A, de 04 de agosto de 1958**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologia, tendo pareceres: pela constitucionalidade, da Comissão de Constituição e Justiça; e, com substitutivo, da Comissão de Educação e Cultura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1958 Disponível: <
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=216279>>.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. (1962). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1962. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 07 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. (2004). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2004. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer 338, de 12 de novembro de 2009**. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. (2009). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. (2011). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 dez. 2021.



BARROS, Carlos César. Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 33-39, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/05.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CIRINO, Sérgio Dias; MIRANDA, Rodrigo Lopes. Ensinando psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia e a licenciatura. In: SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César. **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 43-60

DADICO, Luciana. Práticas educacionais distintas: A psicologia no ensino médio paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 421-440. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a06.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p.

273-280, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In: MOTTA, M. B. de (org.). **Ditos e escritos. Vol. I**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

FILHO, Kleber Prado; TRISOTTO, Sabrina. A Psicologia como disciplina da norma nos escritos de M. Foucault. **Revista Aulas**, n. 3, p. 1-14, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lucas/Downloads/1943-Texto%20do%20artigo-5423-1-10-20150320%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Lucas/Downloads/1943-Texto%20do%20artigo-5423-1-10-20150320%20(2).pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GATTI, Bernadete Educação, escola, e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, v. 29, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <



<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34740/21529>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neusa Maria Fática de. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: GUARESCHI, Neusa Maria Fática de; HÜNING, Simone Maria. (Org.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 159-182.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. In: Censo da Educação Superior, 2019.

KOHATSU, Lineu Norio. O ensino de Psicologia no ensino médio? Relatos de professores da rede pública do Estado de São Paulo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 4, n. 2, p. 34-64, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v4n2/v4n2a04.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

KOHATSU, Lineu Norio. Narrativas de professoras de psicologia do ensino médio: entre memórias e reflexões. **Psic. da Ed.**, n. 41, p.65-81, 2015.

KOHATSU, Lineu Norio; MACHADO, Lucas Antunes. A disciplina de Psicologia no Ensino Médio: revisitando as práticas de professores da rede pública do Estado de São Paulo. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 398-417, 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27862/17604>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

KRAHE, Elisabeth Diefenthaeler. **Reforma curricular das licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile) – décadas de 1990**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MASSIMI, Mariana. Projetos de lei prevendo a inserção da psicologia nos currículos do ensino superior e secundário no Brasil do século XIX. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 9, p. 2, p. 261-269, 1993.

MACHADO, Lucas Antunes. Psicologia no ensino médio e psicologia escolar: história, diferenças e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 20, n. 1, p. 101-108, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/YZFR843rGjKbgFpFchCB8FF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MACHADO, Lucas Antunes; TIMM, Jordana Wruck; STOUBÄUS, Claus. D. A Formação de Professores de Psicologia: O Projeto Pedagógico Complementar da Licenciatura em Psicologia de uma Universidade Privada de Porto Alegre/RS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 75-86, 2016.

MACHADO, Lucas Antunes. O ensino de psicologia na educação básica: análise da formação docente. **Revista Educação Online**, n. 27, p. 189-216, 2018. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/405/194>. Acesso em: 09 dez. 2021.



MACHADO, Lucas Antunes. Ensinar e aprender psicologia na escola: reflexões sobre o ensino engajado nas salas de aula. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021012, 2021. DOI: 10.30715/doxa.v22i00.15386. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/15386>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MRECH, Leny Magalhães. Casa de ferreiro, espeto de pau: o campo da psicologia no Ensino Médio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.), **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 149-159.

MRECH, Leny Magalhães. Um breve histórico a respeito do ensino de psicologia. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 255-235. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/657>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MRECH, Leny Magalhães. O Ensino de Psicologia: A Imagem Escura de uma Profissão Difusa. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. (Org.). **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 147-160.

MACHADO, Adriana Marcondes; SEKKEL, Marie Claire. Licenciatura em Psicologia: A Experiência do IPUSP. In: SEKKEL, Marie Claire; BARROS, Carlos César. **Licenciatura em psicologia: temas atuais**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 147-160.

NARDI, Henrique Caetano; SILVA, Rosane Neves. da. A emergência de Saber Psicológico e as Políticas de Individualização. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 187-198, 2004. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25425/14751>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

PFROMM NETTO, Samuel. As origens e o desenvolvimento da psicologia Escolar. In: WECHSLER, Solange Muglia. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. A psicologia em questão. In: PATTO, Maria Helena Souza; FRAYZE-PEREIRA, João Augusto. (Orgs.). **Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 4-15.

PANDITA-PEREIRA, Angelina; SEKKEL, Marie Claire. Possibilidade de Atuação para o Licenciado em Psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 4, p. 972-985, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n4/v32n4a15.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia Oliveira de; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.



SOARES, Rosângela. Fundamentos da educação nos currículos de II grau: Psicologia. **Reflexão e Ação**, 4 (½), 63-68, 1996.

SIMÕES, Sônia Pires; PAIVA, Maria Graças Vasconcelos das. Licenciatura em Psicologia: legislação e nova proposta curricular na Universidade do Estado Rio de Janeiro. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 115-125, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/12.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SOLIGO, Ângela Fátima et al. **Psicologia no ensino médio: desafios e propostas**. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). Nota Técnica encaminhada aos senadores e deputados. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2008.

SOLIGO, Ângela Fátima; AZZI, Roberta Gurgel. **Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Conselho Regional de psicologia, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/Texto_Base_Eixo_4_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SOLIGO, Ângela Fátima. Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). **Ensino de Psicologia no Nível Médio: impasses e alternativas**. São Paulo: CRPSP, 2010, p. 9-12.

SCHWERZ, Roseli Constantino; DEIMLING, Natália Neves Macedo; DEIMLING, Cesar Vanderlei; SILVA, Daniele Cristina da. Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, v. 31, p. 1-28, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

Sobre o autor

Lucas Antunes Machado

lucas.machado@outlook.com.br

Possui mestrado em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI/UFRGS) e é doutorando em Sociologia (PPGS/UFRGS). Psicólogo e licenciado em Sociologia. Professor de Sociologia na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Atualmente é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ecologias Cognitivas (NUCOGS/UFRGS) e do Coletivo bell hooks: Formação e Políticas do Cuidado (PPGPSI/UFRGS). Pesquisador colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Violência (NEPEVI/PUCRS).



Alimentação Saudável em Gibis: Contribuições da Aprendizagem Baseada em Projetos para o Ensino de Ciências

Healthy food in gibis: contributions of project-based learning to science teaching

Andressa Antônio de Oliveira
Talita Molina Lopes Tanes
Rosane Maria Muñoz
Giovani Zanetti Neto
Marize Lyra Silva Passos

Resumo: Este artigo relata uma experiência que foi realizada em uma escola particular no município de São Mateus (ES), em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, referente ao projeto intitulado “Alimentação Saudável em Gibis”, desenvolvido por meio da metodologia ativa denominada Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj). O objetivo deste trabalho foi de promover um processo de ensino e aprendizagem que contextualiza o conteúdo construído em sala de aula com a realidade vivida pelos estudantes, além de desenvolver habilidades e competências tais como a autonomia, o pensamento crítico e o trabalho em equipe. Para tal, os alunos se dividiram em grupos e foram desafiados a pesquisar sobre a temática a partir de questões norteadoras construídas por eles e produzir uma história em quadrinhos sobre o tema Alimentação Saudável. O projeto foi dividido em seis etapas realizadas em um período de quatro semanas. A motivação e engajamento dos alunos durante a realização das atividades, foram fatores imprescindíveis na construção dos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências transversais.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Aprendizagem Baseada em Projetos; Tecnologias.

Abstract: This article reports an experience that was carried out in a private school in the city of São Mateus (ES), in a class of the 8th grade of Elementary School, referring to the project entitled “Alimentação Saudável em Gibis”, developed through the active methodology called Learning Based on Projects (ABProj). The objective of this work was to promote a teaching and learning process that contextualizes the content built in the classroom with the reality experienced by students, in addition to developing skills and competencies such as autonomy, critical thinking and teamwork. To this end, students were divided into groups and were challenged to research the theme based on guiding questions constructed by them and produce a comic book on the theme of Healthy Eating. The project was divided into six stages carried out over a period of four weeks. The students' motivation and engagement while carrying out the activities were essential factors in the construction of learning content and development of transversal skills and competences.

Keywords: Science teaching; Project-Based Learning; Technologies.



Introdução

Os altos índices de problemas de saúde associados à alimentação inadequada têm cada vez mais preocupado as autoridades da saúde no mundo inteiro. Além da obesidade, outras doenças como as doenças cardiovasculares e diabetes também têm contribuído efetivamente para esta preocupação. De acordo com as Estimativas Globais de Saúde, publicadas em 2019, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as doenças cardiovasculares permanecem sendo a principal causa de morte em todo o mundo nos últimos vinte anos (2009-2019). O número de mortes por doenças cardiovasculares aumentou em mais de 2 milhões desde o ano 2000, para quase 9 milhões em 2019, representando 16% do total de mortes por todas as causas (OMS, 2020).

De maneira geral, pode-se dizer que uma dieta equilibrada é aquela que fornece ao organismo as quantidades necessárias de nutrientes para seu desenvolvimento e manutenção. No entanto, muitos são os fatores que influenciam na qualidade da alimentação das pessoas, como a escolha de alimentos e suas quantidades, cuidados com higiene e a correta manipulação dos alimentos, além da escolha de um ambiente e horário adequados das refeições, sendo estas consideradas boas práticas que deveriam ser adotadas por todos (COLNAGO; LEE; MASCARENHAS, 2020).

Para se entender temas como o citado anteriormente, o ensino de Ciências tem um papel fundamental para a formação crítica dos cidadãos. Entretanto, é notório que, infelizmente, muitas instituições de ensino ainda adotem métodos essencialmente expositivos que, de maneira em geral, resultam em um aprendizado abstrato e sem contextualização com a realidade dos alunos (SANTOS *et al.*, 2013). Logo, os temas relacionados ao ensino de Ciências têm se tornado, muitas vezes, desinteressantes, evidenciando a real necessidade de mudanças nas estratégias de ensino empregadas pelos professores.

Considerando esse cenário, a utilização de metodologias ativas de aprendizagem pode ser uma alternativa na solução dessa problemática, pois, nelas os estudantes assumem papel de protagonista da construção do próprio aprendizado e o professor se torna um facilitador e orientador, sendo que



ambos aprendem juntos. Entre as diversas Metodologias Ativas de Aprendizagem apresentadas na literatura mundial, este trabalho, para abordar a temática da alimentação saudável, deu foco ao uso Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP ou ABProj), uma metodologia que tem como ponto de partida, problemas reais do cotidiano dos estudantes.

Recorremos a Cecílio (2019) ao refletir acerca da ABProj enquanto metodologia baseada na construção do conhecimento por meio de um trabalho de investigação, que responde a uma pergunta complexa ou desafio e a partir de uma questão inicial, os estudantes se envolvem em um processo de pesquisa, elaboração de hipóteses, busca por recursos e aplicação da informação para chegar ao produto final. Nela, o professor assume o papel de orientador e o aluno torna-se protagonista no seu processo de aprendizagem. Para Bordenave e Pereira (1982, p. 233), a ABProj “[...] tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”.

O estudo sobre alimentação saudável baseada na ABProj pode contribuir para a vida pessoal dos alunos, haja vista desenvolver a criticidade acerca do assunto, bem como a relevância de se adotar uma rotina saudável de alimentação, além de levá-lo a refletir sobre as consequências de uma alimentação inadequada para a saúde.

Com base no que foi exposto anteriormente, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de um projeto desenvolvido nas aulas de Ciências em uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada do município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, a partir da utilização da ABProj em aulas sobre o conteúdo de alimentação saudável.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj)

Referendar a educação na contemporaneidade com vistas a elucidar o conhecimento científico-conceitual exige-nos a prática pedagógica de agregar as diferentes metodologias de aprendizagem em situações do cotidiano escolar a fim de que os estudantes percebam as inter-relações dos saberes por meio de ações reflexivas-propositivas-criativas, plurais.



Num mundo globalizado não há limites entre territórios e aprendizados, assim, os estudantes, por meio dos recursos digitais, estabelecem a conectividade com os diferentes sujeitos e, apoiados pela mediação do professor, ressignificam as informações, transformando-as em conhecimento (ANTUNES, 2001). Deste movimento pedagógico, garante-se a perspectiva de compreender as abordagens da ciência, tecnologia e sociedade (CTSA), haja vista as exigências que emergem acerca da sustentabilidade das sociedades humanas e do próprio planeta.

Para cumprir tal desafio pedagógico, parte-se do princípio que não há mais espaço para o professor que insiste em ser o centro do saber, com a tarefa profissional de quem só transmite o conteúdo aos indivíduos, evidenciando assim uma educação bancária refletida por Freire (1975), secundarizando as inteligências múltiplas dos seus interlocutores. Há a necessidade de perceber a escola em sua multiplicidade, a qual convive com sujeitos que têm o direito ao protagonismo crítico-pedagógico consolidado por meio de diálogos desafiadores em que a turma reflita acerca de determinado contexto, crie e analise as hipóteses, compartilhe ideias, estabeleça estratégias e, sobretudo, defina a tomada de decisões acerca do objeto do conhecimento e os modos de construir caminhos eficazes de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Bender (2015) aponta a Aprendizagem Baseada em Projetos como um caminho ao ensino diferenciado qualitativamente, sobretudo, em consonância às salas de aulas na contemporaneidade, haja vista tratar-se de um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os estudantes selecionam muitos aspectos de suas tarefas e são motivados por problemas do mundo real, que podem, em muitos casos, contribuir com soluções às demandas em sua própria comunidade. Sem dúvida, conhecimentos contextualizados.

Em se tratando de ensino diferenciado, recorreremos aos estudos de John Dewey (1959), pautados pela estratégia aprender fazendo (*learning by doing*) em experiências com potencial educacional, os quais convergem com as ideias de Freire (1996), à medida em que as experiências de aprendizagem



despertem a curiosidade do aluno, permitindo assim, o pensar sobre o que lhe é concreto, conscientizando-o da realidade em questão.

A postura de refletir acerca de algo e compreender as nuances de alternativas e intersecções estabelecidas, trata-se de uma ação pedagógica que privilegia a construção de conhecimentos para ser realmente transformadora. Em acordo com os argumentos dos autores supracitados, Moreira (2018) ratifica que a aprendizagem é ativa e significativa para a turma quando avançamos em espiral, ou seja, de níveis mais simples para os mais complexos dos conhecimentos e competências nas dimensões variadas da vida, sobretudo atentos às configuradas numa sociedade cada vez mais exigente, reside aí o diferencial pedagógico.

Com vistas a pensar o sujeito para além dos espaços da escola, inseridos no mundo do trabalho por meio do ensino contextualizado, na ampliação dos saberes potencializados com a utilização das tecnologias digitais ativas de aprendizagem, trata-se de uma necessidade urgente para que a escola, efetivamente, seja um lugar de interesse e sentido para os estudantes da geração da conectividade, considerado os nativos digitais.

De acordo com Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa trabalha com estratégias para intensificar a aprendizagem do aluno, o que leva o professor a ter uma posição instigadora ao ensinar, haja vista recorrer a novos estudos e selecionar informações adequadas que se encaixem a aprendizagem efetiva, assim, diferenciando-se das aulas rotineiras com caráter passivo. Santos (2005) acrescenta que o professor é quem direciona e conduz o processo de ensino e sua relação com o aluno deve ser horizontal, ambos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento, criando vivências significativas às inteligências múltiplas.

A partir da opção do professor em estruturar com a turma a ABProj, permite-nos referendar o posicionamento de Perrenoud (2000, p .70) que afirma que "a metodologia do professor deve criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer e/ou reforçar a decisão de aprender". Neste sentido, é tarefa primordial do professor é criar e sugerir estratégias, utilizar metodologias que envolvam os estudantes, as quais cumprem o papel de



grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, estabelecidas por meio de estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas (BACICH; MORAN, 2018).

Tal configuração, no ensino de Ciências, conforme defendido por Segura e Kalhil (2015), pode desenvolver no estudante a capacidade de enfrentar as situações do cotidiano, trabalhos em grupo, a redescoberta, a resolução de problemas individualmente e coletivamente com exercícios de competências de vida em comunidade, pois a organização de um processo de aprendizagem ativa baseia-se na construção de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que o estudante já dispõe, permitindo assim que o ensino seja interativo, centrado no estudante e auto direcionado.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, descritiva baseada na observação participante, pois ocorreu a interação entre os pesquisadores e os quinze estudantes investigados no período de maio a junho de 2022. Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 27), “[...] observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Para esses autores, a observação é vital para o estudo da realidade e de suas leis, pois sem ela, o estudo seria reduzido “[...] à simples conjectura e simples adivinhação”.

Ressaltamos, ainda, que os participantes foram informados acerca dos objetivos de cada etapa do estudo e o modo que este seria desenvolvido, bem como os pesquisadores asseguram a solicitação de autorização das famílias, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca do uso de imagens para fins de registro da pesquisa e divulgação em espaços acadêmicos/científicos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada do município de São Mateus (ES) que oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, localizada na região metropolitana do município. O público-alvo refere-se a 15 (quinze) estudantes do 8º ano do Ensino



Fundamental e o tema escolhido para trabalhar a sequência metodológica baseada na ABProj foi “Alimentação Saudável”, visto que a temática possui concordância ao conteúdo que a turma estava estudando nas aulas de Ciências, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), enquadrando-se na unidade temática “Vida e Evolução” e habilidades do Ensino Fundamental: itens EF05CI09 e EF05CI08 do referido documento.

A sequência metodológica deste estudo foi planejada em seis etapas principais que foram nomeadas e apresentavam objetivos específicos para cada uma delas, conforme apresentado no Quadro 1. As etapas foram planejadas para serem executadas durante o período de, aproximadamente, quatro semanas. As informações mais detalhadas sobre cada etapa serão apresentadas em seguida.

Quadro 1. Descrição das etapas planejadas para a execução da sequência metodológica utilizando ABProj na temática de Alimentação Saudável.

Etapas	Objetivos
Check-in	Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática a partir da construção de uma nuvem de palavras.
Descoberta	Apresentar o projeto a ser desenvolvido com a ABProj e a questão norteadora principal para que os estudantes propusessem novas questões.
Investigação e Ideação	Iniciar as pesquisas pelos estudantes a partir das questões norteadoras formuladas e planejar a organização das atividades.
Construção	Apresentar as tecnologias digitais que poderiam ser utilizadas para a construção do produto e desenvolvimento das atividades.
Check-out	Avaliar a construção dos conhecimentos dos estudantes a partir da questão norteadora principal, proposta inicialmente.
Culminância e compartilhamento	Organizar e compartilhar o produto final produzido pelos estudantes.

Fonte: Os autores (2022).



1 - Momento Check-in: Nesta etapa foi realizado um processo investigativo com a construção de uma nuvem de palavras com a utilização da plataforma *Mentimeter* para a avaliação do conhecimento prévio a respeito da temática Alimentação Saudável. De forma geral, o Mentimeter¹ é uma plataforma *online* para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade, disponível em planos gratuitos e pagos. A ferramenta oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas de forma online. Após essa etapa de investigação, os estudantes foram organizados em três grupos de cinco alunos para desenvolverem as atividades que seriam propostas.

2 - Momento Descoberta: Esta etapa compreendeu a apresentação da proposta da ABProj para os estudantes, bem como sua organização e etapas. Neste momento foi proposto iniciar as pesquisas a partir da questão norteadora: “O que as pesquisas na saúde pública têm revelado sobre os hábitos alimentares de crianças e adolescentes do século XXI?”. Com base nessa questão, cada grupo se reuniu e formulou sua própria questão norteadora.

3 - Momento Investigação e Ideação: Nesta etapa, os estudantes discutiram em seus respectivos grupos, e realizaram a busca de conteúdos e materiais relacionados às questões. Além disso, também houve a organização das tarefas de acordo com as habilidades de cada um e a construção de um cronograma de execução das atividades planejadas. Foi explicado aos estudantes que eles deveriam construir, como produto final, que seria uma história em quadrinhos acerca das pesquisas realizadas.

4 - Momento Construção: Nesta etapa, foram apresentadas aos estudantes diversas ferramentas e tecnologias digitais que poderiam possibilitar a construção do produto final através de um momento denominado “Caixa de ferramentas” (Pixton², Make Beliefs Comix³ e Storyboard⁴). Os

¹ <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

² <https://www.pixton.com/>

³ <https://makebeliefscomix.com/>

⁴ <https://www.storyboardthat.com/pt>



grupos tiveram a oportunidade de planejar e replanejar as ações da construção do produto final a partir das novas ferramentas apresentadas.

5 - Momento Check-out: Este momento foi a avaliação da construção dos conhecimentos dos estudantes acerca da temática proposta, a partir da mesma pergunta norteadora que foi proposta no início e com a utilização do Mentimeter.

6 - Momento Culminância e Compartilhamento: Nesta etapa ocorreu a organização da apresentação das histórias em quadrinhos produzidas para toda a turma. Os estudantes produziram histórias em quadrinhos que foram disponibilizados em uma página na internet produzida com a plataforma online *Canva* e disponibilizada para toda a comunidade escolar através de cartazes informativos espalhados pela escola com o QR Code de acesso às histórias em quadrinhos produzidas.

De forma geral, a avaliação de todo o processo de aplicação da sequência didática baseada na ABProj se deu por meio da avaliação formativa com a utilização de rubricas para cada uma das etapas descritas anteriormente.

Rades (2018, p. 168) afirma que:

A avaliação formativa exige, portanto, uma atitude de parceria entre professor e aluno, colocando estes numa relação horizontal que promova a busca pela aprendizagem como responsabilidade de ambos. O aluno deve conhecer suas potencialidades e limitações, buscando superá-las; já o professor organiza as ações necessárias para que todos alcancem as aprendizagens esperadas, realizando alterações em sua prática pedagógica, caso isso se mostre necessário.

Corroborando com o posicionamento de Rades (2018), os estudantes, também, participaram de um processo de autoavaliação com base em uma escala numérica, denominada escala Likert (LIKERT, 1932). Esta escala é popular por ser uma das formas mais confiáveis de mensurar opiniões, percepções e comportamentos. Comparadas às perguntas binárias, que exibem apenas duas opções de resposta, às perguntas apoiadas na escala Likert oferecem um *feedback* mais granular sobre um determinado assunto ou aspecto e podem ajudar a decidir, por exemplo, se uma atividade em sala de



aula foi satisfatória ou não para os estudantes. Além disso, os estudantes também realizaram uma autoavaliação aberta.

Como coleta de dados foram aplicados questionários via *Google Forms*, também foram utilizados os dados registrados do momento check-in e check-out além da observação dos pesquisadores.

A seguir, serão apresentados os resultados e discussão relativas a esta intervenção pedagógica

Resultados & Discussões

A abordagem do conteúdo “Alimentação Saudável” pautada na Metodologia Ativa de Aprendizagem ABProj foi desenvolvida em um projeto denominado “Alimentação Saudável em Gibi” durante os meses de maio e junho de 2022. Em sua etapa inicial, denominada Momento Check-in, os estudantes foram convidados a responderem para a análise do conhecimento prévio dos mesmos diante do tema a seguinte pergunta: “Para vocês, o que é alimentação saudável?”.

Os resultados dessa fase foram compilados em uma nuvem de palavras construída na plataforma online Mentimeter (Figura 1A). A partir dela foi possível observar que as palavras que mais se destacaram, ou seja, que foram mencionadas mais de uma vez pelos estudantes foram: “Saúde”, “Verdura” e “Frutas”. Outras palavras apareceram com menor frequência como: “Se alimentar bem”, “Alimentação correta”, “Consciência”, entre outras. Entende-se que o tamanho de cada palavra indica sua frequência.

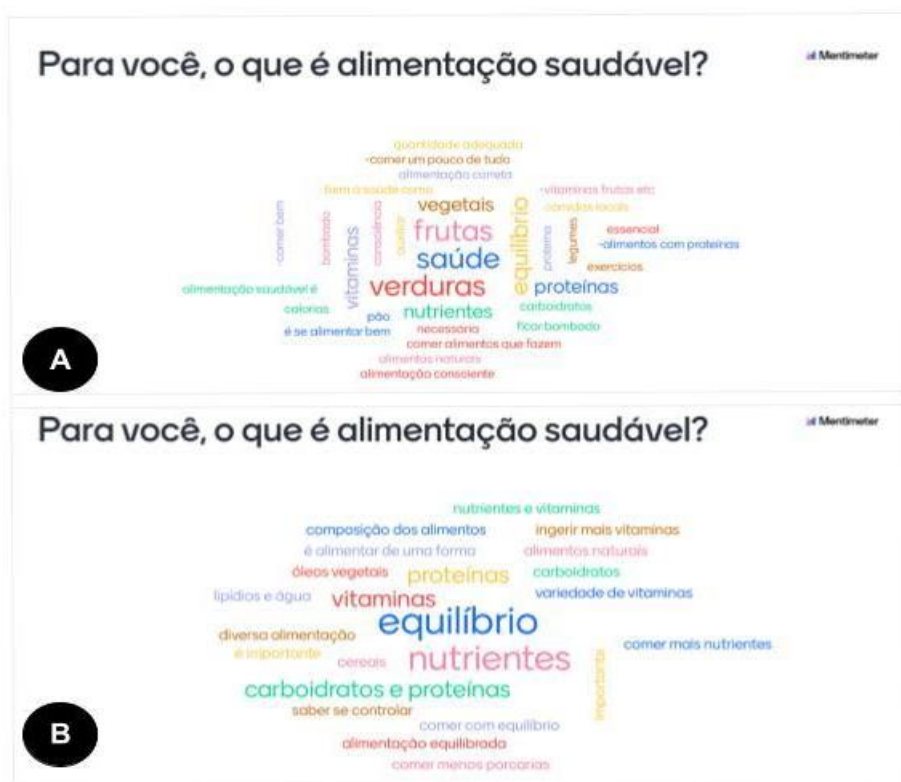
A partir da análise realizada nesta etapa, observamos que os estudantes restringem a alimentação saudável a conceitos muito superficiais e que na maioria das vezes, repetem o que é evidenciado pelas mídias, sem qualquer aprofundamento e/ou consideração criteriosa. De acordo com as palavras representadas, os estudantes enfatizam que devemos ingerir frutas e verduras em nossa alimentação e, conseqüentemente, teremos uma boa saúde. Todavia, sem conectar isso aos aspectos químicos e funcionais de cada alimento, bem como, quais as funções dele para nosso organismo em busca de



uma saúde equilibrada ou até quais as consequências do excesso ou ausência de ingestão dos mesmos

A mesma questão inicial que foi proposta no Momento Check-in foi proposta aos estudantes na etapa final do projeto, denominada Momento Check-out, na qual foi solicitado que os estudantes construíssem uma nova nuvem de palavras (Figura 1B) com o intuito de analisar o conhecimento construído e, sobretudo, comparar a fim de identificar o nível de aprimoramento dos conceitos construídos com o a proposta do projeto acerca da temática apresentada para os estudantes.

Figura 1. Nuvem de palavras construída pelos estudantes no Mentimeter. (A) Momento Check-in e; (B) Momento Check-out.



Fonte: Mentimeter (2022).

Após a etapa inicial, os estudantes participaram da etapa Momento Descoberta, onde houve o esclarecimento sobre a metodologia da ABProj, detalhando cada fase e como se daria o processo avaliativo em cada uma delas, reduzindo assim, as chances de possíveis dúvidas. Outro aspecto



relevante refere-se às equipes de trabalho, as quais foram formadas a partir da divisão dos estudantes em três grupos de cinco alunos. Tal organização fortalece o uso da ABProj, que é uma estratégia de ensino e aprendizagem que oferece aos estudantes a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo e realizar tarefas comuns, além disso, exige que os professores possam refletir sobre a sua prática docente e mudar sua postura tradicional de especialista em conteúdo para treinador de aprendizagem (MARHAM, LARMER, RAVITZ, 2008).

Ainda nesta fase, foi apresentada aos estudantes a questão norteadora que mediou todo o processo: “O que as pesquisas na saúde pública têm revelado sobre os hábitos alimentares de crianças e adolescentes do século XXI?”. A construção da questão apoiou uma das principais características da ABProj a apresentação de uma questão norteadora. Bender (2015, p. 14) denomina a questão norteadora de âncora e defende que ela “[...] é a base da pergunta. Serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real, que é projetada para preparar o cenário para o projeto”.

Como resultado da etapa denominada Momento Investigação e Ideação, as equipes elaboraram suas próprias questões norteadoras que orientaram o processo de investigação dos conteúdos para a construção do produto. Foram construídas pelos estudantes as seguintes questões norteadoras:

1) Como a alimentação saudável contribui na imunidade?

2) Carlinhos sofre de obesidade, possui diabetes, colesterol alto, doenças cardiovasculares, e outros problemas relacionados. Um dia teve uma parada cardíaca, mas conseguiu sobreviver. Após esse acontecimento, ele decidiu mudar a sua vida, e foi em busca de uma vida mais saudável. Como Carlinhos pode alcançar essa vida?

3) Qual a importância de manter uma boa nutrição para uma bailarina?

Após a construção das questões norteadoras e organização das funções dos estudantes dentro das equipes, iniciou-se a fase denominada Momento Construção, que foi dedicada à construção das histórias em quadrinhos. Foram apresentadas aos estudantes, através da aula denominada “Caixa de ferramentas”, algumas possibilidades de ferramentas e aplicativos digitais que



poderiam ser utilizados, bem como, seu funcionamento. Os aplicativos explorados para a construção dos personagens foram: Pixton, Make Beliefs Comix e Storyboard. Para a construção dos cenários, optamos por apresentar a eles o Canva⁵ e para a construção das histórias em quadrinhos, três critérios foram observados e analisados através da avaliação formativa de rubricas: (1) Enredo; (2) Personagens e; (3) Cenários.

A rubrica é um instrumento de comunicação e avaliação baseado em dois elementos principais: um conjunto de critérios e uma descrição em níveis de desempenho (BROOKHART, 2013). Nesta intervenção foi apresentado de forma detalhada o que seria avaliado e qual a expectativa de aprendizagem relacionada com cada critério aos estudantes. Percebemos o quanto isso é importante para proporcionar aos estudantes informações importantes sobre as expectativas do professor em relação a eles durante o processo.

Na penúltima fase denominada **Momento Check-out**, os estudantes foram submetidos à mesma pergunta inicial realizada no Momento Check-in e que resultou novamente na construção de uma nuvem de palavras (Figura 1B), estratégia que permitiu a comparação com o momento inicial. A comparação aqui realizada é com intuito de analisar os conceitos científicos que foram construídos pelos estudantes ao longo do processo e podemos observar a mudança das palavras e o que antes era evidenciado como “verduras e frutas”, agora nessa fase ganham evidência palavras como “nutrientes”, “equilíbrio” e “vitaminas”. Percebemos uma apropriação qualificada no vocabulário conceitual dos estudantes de termos científicos para se referir à alimentação saudável e acreditamos que eles foram impactados nesse processo educativo.

Os resultados obtidos na sexta e última fase de aplicação desta metodologia denominada Momento Culminância e Compartilhamento foi a apresentação dos produtos produzidos pelos estudantes. Três histórias em quadrinhos foram elaboradas (Figura 2) e o desdobramento foi a divulgação para a comunidade escolar, que se deu com o uso da plataforma online Canva, uma página na internet com o link de acesso às histórias disponibilizado na escola através de cartazes com o QR Code de acesso para os demais

⁵ <https://www.canva.com/>



estudantes. As histórias em quadrinhos estão disponíveis no link: <https://alimentacaosaudavelemgibi.my.canva.site/>.

Figura 2. Divulgação do website para o compartilhamento das histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes à toda comunidade escolar.



Fonte: Os autores (2022)

Em suas apresentações, as equipes contaram como foram produzidas as histórias, quais aplicativos foram utilizados e como foram pensados os personagens para atender às questões norteadoras estabelecidas na fase de investigação e ideação. Todo processo foi avaliado em cada fase com o uso de rubricas produzidas para cada uma delas. Ao final da execução e culminância do projeto, os estudantes foram convidados a responderem questionários para a autoavaliação e também para analisarmos a percepção deles quanto ao uso dessa metodologia.

Para tal, optamos como ferramenta de medição a escala *Likert*, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa que apresenta principalmente dois componentes: direção e intensidade. Construímos uma escala com cinco níveis em dois pontos analisados: quanto à concordância e quanto à importância. Os cinco níveis do aspecto da concordância foram: concordo totalmente, concordo, indeciso, discordo e discordo totalmente. Quanto aos níveis do aspecto da importância: muito importante, importante, razoavelmente importante, pouco importante e sem importância. As perguntas que foram realizadas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Perguntas realizadas no questionário de autoavaliação dos estudantes no processo de aprendizagem da ABProj

Questionário da autoavaliação dos estudantes no processo de aprendizagem na ABProj

Quando solicitado para executar uma tarefa no grupo EU executo na mesma

hora?
EU ajudo minha equipe?
EU escuto as ideias dos meus colegas?
EU compartilho minhas ideias com minha equipe?
EU trato meus companheiros com respeito?

Fonte: Os autores (2022).

Em relação às respostas que foram obtidas, quando questionados sobre o que acharam da utilização da metodologia da ABProj para o aprendizado dos conteúdos, 78,6% dos estudantes informaram que acham muito importante, 14,3% acreditam que é importante e apenas 7,1% acredita ser razoavelmente importante (Figura 2). A partir da análise dessas respostas, percebe-se que, de forma geral, os estudantes possuem boas perspectivas em relação à utilização da metodologia ABProj. Pôde-se observar que, através do projeto proposto, os estudantes conseguiram demonstrar os conhecimentos construídos durante as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, além do desenvolvimento de habilidades como análise crítica, iniciativa, trabalho em equipe, autonomia, entre outras.

Figura 2. Porcentagem de respostas dos estudantes quando questionados sobre o



que acharam da ABProj para o aprendizado.

Fonte: Os autores.

Ao serem questionados sobre a experiência de aprender um conteúdo através de perguntas e questionamentos (questão norteadora) realizados por eles mesmos e se isso traz mais contextualização e sentido aos conteúdos estudados, 64,3% concordaram totalmente, enquanto 14,3% apenas

concordam e 21,3% mostram-se indecisos. De maneira geral, podemos afirmar, então, que a utilização da ABProj para o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências pode ser, de fato, considerado relevante pedagogicamente para que as aulas sejam mais contextualizadas e proporcionem mais engajamento aos estudantes.

Figura 3. Porcentagem de respostas dos estudantes quando questionados sobre a



experiência de aprender um conteúdo através da ABProj.

Fonte: Os autores (2022).

A respeito da utilização da metodologia da ABProj para a aprendizagem do conteúdo, alguns dos relatos dos estudantes (denominados pela letra “E”, seguidos por um número) tiveram destaque:

E1: “Eu gostei dessa nova forma de aprender, achei bem dinâmico e consegui aprender de uma forma diferente.”

E2: “Muito legal por ser um jeito diferente de aprender e se divertir com os amigos ao mesmo tempo.”

E3: “Achei legal, ao mesmo tempo que é algo diferenciado de certa forma, ainda se aprende ao mesmo tempo por causa da maior atenção e importância que damos para atividade, nisso o aprendizado fica melhor na cabeça.”

E4: “Eu adorei essa metodologia, pois nós aprendemos nos divertindo.”

As narrativas dos estudantes reforçam o potencial que esta metodologia possui de estimular características como trabalho em equipe, criatividade, comunicação, envolvimento e interesse pelo conteúdo proposto. Pouco ou quase nada de rejeição, que pode ocorrer se não se tomar os cuidados iniciais de apresentação da metodologia (ROSS *et al.*, 2007), foi observado. De maneira geral, percebemos um receio do que é desconhecido, mas visto de

forma positiva pelos estudantes como em outros casos (SHAWAQFEH *et al.*, 2020) e com potencial de desenvolvimento de competências socioemocionais, uma contribuição que vai para além do conteúdo das disciplinas. A percepção dos estudantes se mostrou alinhada com os objetivos da ABProj.

Considerações finais

A metodologia da ABProj tem aplicabilidade e capacidade de construção de novos artefatos tão ampla e variada, que um mesmo cenário pode atrair diferentes olhares, produzindo inúmeros resultados com qualidade pedagógica no ensino. Outro aspecto positivo da ABProj é a possibilidade de melhores relacionamentos interpessoais e do trabalho em equipe. Na nossa experiência, ela foi capaz de orientar o processo de ensino e aprendizagem no conteúdo de Alimentação Saudável, além do cuidado em saúde de forma atrativa, interativa e reflexiva.

Fica evidente, de acordo com o resultado geral dos questionários aplicados e as considerações dos estudantes durante o desenvolvimento do projeto, que a ABProj fortalece o aprendizado, consegue demonstrar de forma clara a relação entre teoria e a prática, bem como, desenvolve as competências e habilidades em nossos estudantes. O projeto proporcionou aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica, investigativa, inovadora e científica a respeito de bons hábitos alimentares, além de promover um engajamento da comunidade escolar e o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Podemos considerar que os objetivos de se utilizar a ABProj para ensinar o conteúdo de Alimentação Saudável foram plenamente alcançados com o desenvolvimento das atividades apresentadas de modo articulado com a disciplina e as diversas mídias digitais que são realidade no contexto dos estudantes. A realização do projeto possibilitou a criação de aspectos importantes para a difusão de boas práticas de alimentação dentro e fora da escola.

Dessa maneira, conclui-se que a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos mostrou ser efetiva no desenvolvimento de competências,



habilidades e atitudes no ensino de Ciências, especificamente no conteúdo de Alimentação Saudável. Por meio da utilização da ABProj, o estudante amplia as suas capacidades de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, consolidando o seu conhecimento e experiências prévias e construindo novas competências e habilidades de forma autônoma e pautado no contexto real de sua vivência.

Agradecimentos

Agradecemos ao colégio Conhecer São Mateus pela autorização em desenvolver essa pesquisa e em especial aos estudantes que aceitaram participar.

Referências

ANTUNES, C. Como transformar informações em conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Penso Editora, 2015.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, Virginia, USA: ASCD 2013.

CECÍLIO, Waléria Adriana Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 9, e002600, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2600>.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.



COLNAGO, N. A. S.; LEE, D. A.; MASCARENHAS, Y. P. Metodologias Ativas e interdisciplinaridade no ensino de Ciências e Matemática: Projeto “O que eu como reflete no que eu sou?”. In: **10º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, 22(140), 1-55, 1932.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **OMS revela principais causas de morte e incapacidade em todo o mundo: 2000-2019**. World Health Assembly. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/09-12-2020-who-reveals-leading-causes-of-death-and-disability-worldwide-2000-2019>. Acesso em: 25 julho, 2022.

MARHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. Buck Institute for Education; tradução Daniel Bueno, 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, 200p.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Século XXI: desafios e equívocos. **Revista do Professor de Física**, v. 2 n. 2 p. 80-94. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

RADES, T. C. **Formação docente: princípios e fundamentos 3/** Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 3)

ROSS, L. A. *et al.* Implementation and refinement of a problem-based learning model: A ten-year experience. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 71, n. 1, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MOL, G.S. **Química e Sociedade**. Volume único. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; JUNIOR, B. S.; SOUZA, I. S.; FARIA, T. L. As Dificuldades Enfrentadas para o Ensino de Ciências Naturais em Escolas Municipais do Sul De Sergipe e o Processo de Formação Continuada. In: **XI Congresso Nacional de Educação**, 2013.

SEGURA, E.; KALHIL, J. B. A Metodologia Ativa como proposta para o Ensino de Ciências. **Revista REAMEC**, Cuiabá, n. 03, p. 87-98, 2015.



SHAWAQFEH, M. S. et al. Pharmacy Students Perceptions of Their Distance Online Learning Experience During the COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Survey Study. **Journal of Medical Education and Curricular Development**, v. 7, p. 1 - 9, jan. 2020.

Sobre os autores

Andressa Antônio de Oliveira

andressa.loly@gmail.com

Doutoranda no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/ IFES/ Vila Velha)

Talita Molina Lopes Tanes

talitatanes@gmail.com

Doutoranda no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/ IFES/ Vila Velha).

Rosane Maria Muñoz

rmmunoz@edu.vitoria.es.gov.br

Doutoranda no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/ IFES/ Vila Velha).

Giovani Zanetti Neto

giovani@ifes.edu.br

Professor adjunto no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/CEFOR).

Marize Lyra Silva Passos

marize@ifes.edu.br

Professora adjunta no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/CEFOR).



Uso de materiais recicláveis como recurso didático para o ensino de ligações químicas

Recyclable materials such didactic tool to chemistry bonds teaching

Aldo Rodrigues Marinho

Whasgthon Aguiar Almeida

Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi

Erasmio Sérgio Ferreira Pessoa Junior

236

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições de modelos moleculares e iônicos elaborados com materiais recicláveis como recurso didático para o ensino de ligações químicas. Os modelos foram confeccionados artesanalmente com bolinhas de *rollon* e utilizados nas aulas de ligações químicas e geometria molecular em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Tefé, interior do Amazonas. Os resultados mostram que houve uma boa aceitação dos modelos pelos docentes e discentes. Os modelos confeccionados puderam representar a estrutura microscópica dos átomos, o arranjo das moléculas e fórmulas químicas, e contribuíram de forma satisfatória para aprendizagem do assunto de ligações químicas.

Palavras-chave: Ensino de Química; Prática docente; Sustentabilidade.

Abstract: This research aims to show contributions of molecular and ionic models produced with recyclable materials as didactic tool to chemistry bonds teaching. Models chemistry were handmade with recyclable rollon balls, and used such molecular geometry and chemistry bond lectures to high school class at public school in Tefé city, in Amazon countryside. The results show a good acceptance of the models by teachers and students. The models made could represent a atoms microscopic structure, arrangement of molecules and compound formulas, and good contributed to students learning about chemistry bonds.

Keywords: Chemistry Teaching; Teaching practice; sustainability.

Introdução

Os conteúdos de química são comumente considerados difíceis de serem compreendidos por alunos do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Superior devido a abstração associada com as teorias e reações químicas. Os fundamentos de Química ensinados apenas de forma expositiva podem contribuir com o desinteresse e desmotivação discente (LIMA et al., 2022; SOUSA; IBIAPINA, 2023). Daí, verifica-se a necessidade de se buscar alternativas que possam tornar o ensino mais atraente e acessível.

Um exemplo disso são os conteúdos de ligações químicas e geometria molecular que geralmente são trabalhados em sala de aula somente pela



representação simbólica da química no quadro, impossibilitando ao aluno entender a visão espacial dos átomos e moléculas e de compreender como os fenômenos e processos ocorrem (SILVA et al., 2017).

Há disponível modelos tridimensionais que podem facilitar a compreensão da estrutura dos íons, átomos e moléculas. Esse entendimento é essencial para explorar os mecanismos e as reações químicas. No entanto, verifica-se que tais modelos comerciais são onerosos e nem sempre acessíveis a uma estrutura escolar que apresenta escassez de recursos financeiros.

Nesse intuito, as atividades pedagógicas que envolvem a representação de modelos químicos podem promover a participação ativa, a interação social e uma melhor visualização macroscópica dos fenômenos considerados abstratos, favorecendo o envolvimento cognitivo e a construção mental de aspectos teóricos representados pelos modelos (TASKIN; BERNHOLT, 2014). Nesse sentido, Chassot (1993) reporta que os modelos representativos são ferramentas fundamentais para compreensão do mundo, cujo acesso real seja muito difícil.

Oliveira e Mortimer (2022) apontam que uso de modelos moleculares é viável e de grande valia para esse propósito, pois apoia a visualização das ligações químicas existente entre os núcleos atômicos que compõe uma molécula, como também possibilita desenvolver no aluno a percepção do arranjo espacial. Silva *et al.* (2017) evidenciam que muitos alunos concluem o Ensino Médio acreditando que as moléculas são planas e com pouca noção sobre as estruturas espaciais desses compostos, dificultando a assimilação dos conteúdos de geometria molecular no Ensino Superior.

Na literatura ainda são escassos os trabalhos que apresentam resultados de experiências de professores e alunos com uso de modelos moleculares e iônicos no ensino de ligações químicas e geometria molecular. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar as contribuições de modelos moleculares e iônicos elaborados com materiais recicláveis como recurso didático para o ensino de ligações químicas e geometria molecular.



Procedimentos metodológicos

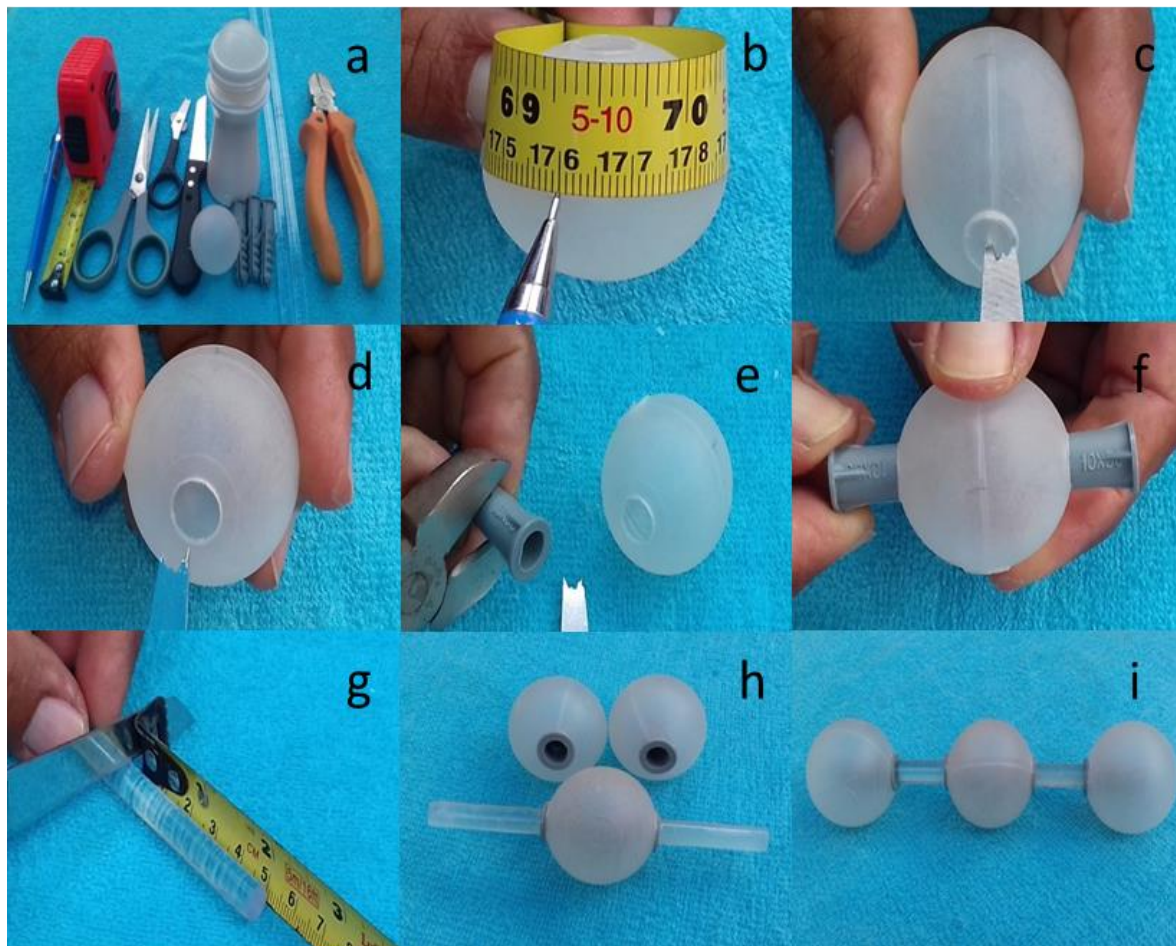
Esse trabalho apresenta um percurso metodológico resultante de uma pesquisa de campo, pois se limita a observar, identificar e coletar informações do objeto de estudo no seu contexto original de vivência, com abordagem qualitativa e quantitativa (Gil, 2002).

Inicialmente foi confeccionado modelos moleculares e iônicos a partir de materiais recicláveis, de fácil aquisição, baixo custo e de forma artesanal. A montagem padrão das estruturas deu-se a partir da utilização dos seguintes materiais: bolinhas plásticas de desodorante *rollon*, fita adesiva transparente, bucha 10 mm, haste de silicone, cola PCV, fita métrica, grafite, alicate de corte, tesoura e estilete (Figura 1a). As bolinhas que foram usadas na elaboração das estruturas são materiais que iriam para o lixo, e nesse sentido, este trabalho promove uma consciência de Química Verde, pautada na redução do descarte de resíduos ao meio ambiente e reaproveitamento de resíduos.

Com uma fita métrica foi mensurado a circunferência das bolinhas para fazer os furos de maneira alinhada, que correspondesse com os ângulos de cada geometria molecular (Figura 1b). A ponta de uma tesoura de cortar papel foi adaptada, como se fosse um compasso, como instrumento cortante, para fazer os furos nas bolinhas. Os furos foram feitos com movimento giratório (Figuras 1c e 1d), e as buchas foram cortadas no comprimento de 1,00 cm, com um alicate de corte, introduzidas nos furos das bolinhas e coladas (Figuras 1e e 1f). As hastes de silicone foram cortadas no tamanho de 5,00 cm de comprimento (Figura 1g) e suas extremidades envolvidas com fita transparente, para não haver folga nas conexões das hastes com as buchas do orifício das bolinhas (Figura 1h e 1i).



Figura 1 - a) Materiais usados na confecção dos modelos; b) Medição da circunferência das bolinhas de *rollon*; c) e d) Procedimento de furo das bolinhas; e) Corte das buchas; f) Instalação das buchas nos furos das bolinhas; g) Corte da haste de silicone que simboliza o domínio de elétrons ligantes; h) e i) montagem dos arranjos moleculares.



239

Fonte: Dados primários, 2023.

A aplicação dos modelos foi feita em uma escola pública no município de Tefé, Amazonas. Participaram deste trabalho uma professora de Química e 16 alunos de Turma do 1º ano do Ensino Médio, do turno matutino, com a faixa etária de 15 e 17 anos, como sujeito da pesquisa.

A sequência pedagógica seguiu as seguintes etapas:

- 1) a professora utilizou os modelos moleculares e iônico produzidos na aula teórica para explicar os conceitos de ligações químicas e geometria molecular para a turma. O conteúdo foi ministrado em duas aulas de 50 mim.
- 2) Na semana seguinte foi aplicado uma avaliação, com quatro questões (elaborada pela professora), para verificar o desempenho dos alunos.
- 3) Foi aplicado um questionário com questões fechadas para avaliar a aceitação do material didático pelos alunos e professora. Somente uma

questão aberta foi proposta no questionário da professora para que comentasse os aspectos positivos e negativos dos modelos no processo de ensino-aprendizagem.

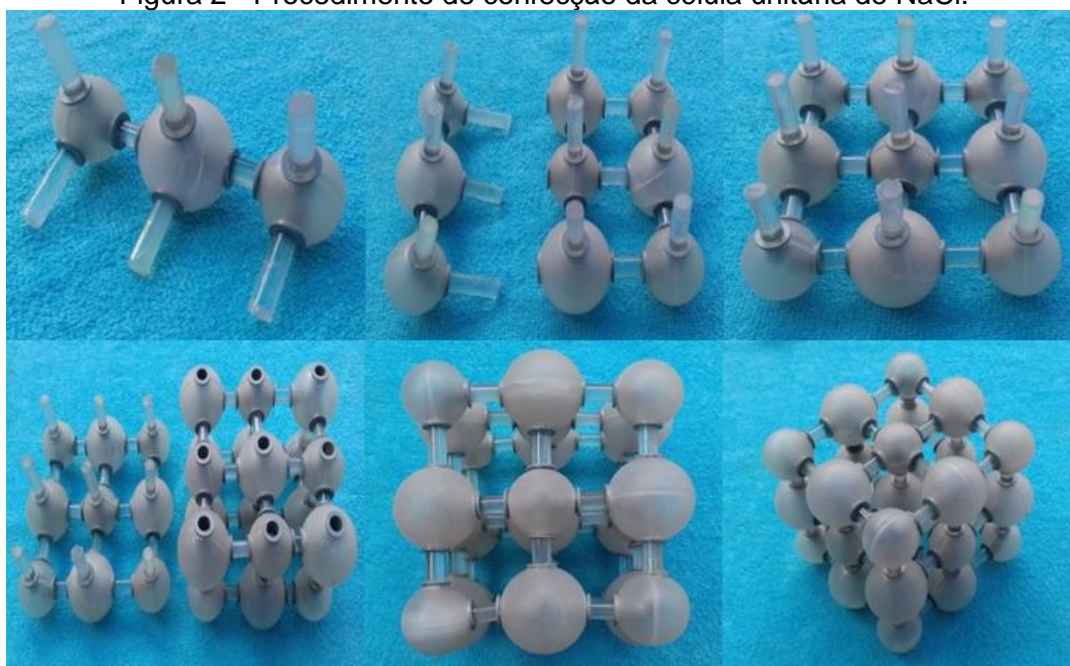
Para o tratamento dos dados foi usado uma abordagem quali-quantitativa, para analisar quantitativo de acerto do exercício avaliativo e percepção dos modelos, bem como a análise de conteúdo acerca da percepção da professora. A categorização dos conteúdos foi usada para organizar os dados coletados e os dados foram analisados pela interpretação gráfica.

Resultados e discussão

Na confecção dos modelos, elaborou-se moléculas e substâncias iônicas. Nas ligações de compostos iônicos foi confeccionado um modelo que descreve a célula unitária cúbica de face centrada, estrutura que representa o retículo cristalino do cloreto de sódio (NaCl) (Figura 2). Para tanto, precisou-se mais habilidade no dimensionamento milimétrico em cada uma das bolinhas, pelo fato de se utilizar bolinhas com tamanho diferentes. A menor bolinha para representar o íon sódio (que perde um elétron) e a maior, o cloreto (que ganha um elétron). Nesse modelo confeccionado, as hastes de silicone tiveram outro propósito. Enquanto nos modelos moleculares as hastes são a representação das ligações covalentes, no modelo iônico representam as ligações iônicas, fazendo analogia às interações entre as cargas positivas e negativas dos íons sódio e cloreto.



Figura 2 - Procedimento de confecção da célula unitária do NaCl.



Fonte: Dados primários, 2023.


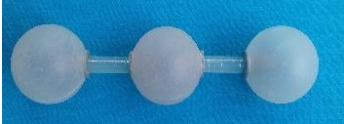
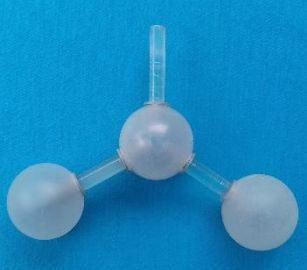

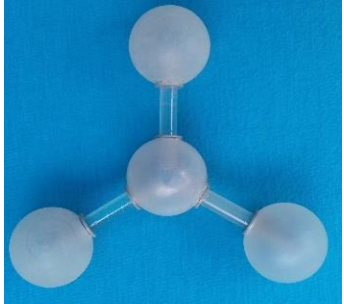




A Tabela 1 mostra os arranjos e as geometrias moleculares dos modelos produzidos artesanalmente com bolinhas de *rollon*. Os modelos são aproximações dos arranjos e geometrias sugeridos pelo Modelo da Repulsão do Par de Elétrons no Nível de Valência (RPENV). Os modelos elaborados apresentam cinco tipos de arranjos moleculares: Linear com ângulo de 180° ; Trigonal plano com ângulos de 120° ; Tetraédrico com ângulos de $109,5^\circ$; Bipiramidal trigonal com ângulos de 120° (ligações equatoriais) e 90° (ligações axiais); e Octaédrico com ângulos de 90° .


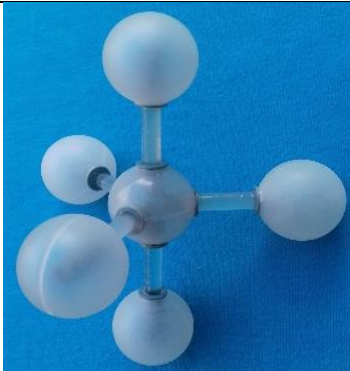



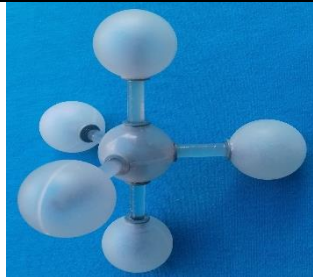



As bolinhas que foram usadas nos modelos moleculares são do mesmo tamanho e cor, o que mostra a importância do professor explicar a diferença entre os elementos químicos no tocante de suas propriedades e tamanhos nas estruturas das moléculas, conforme descrito por Silva *et al.* (2017).

No modelo produzido não foi possível representar as ligações múltiplas (dupla e tripla), nesse sentido, considera-se as ligações múltiplas como um domínio de elétrons ligantes, sendo sugerido que o professor possa explicar essa dinâmica baseados na nuvem eletrônica formada. Os domínios de elétrons não ligantes foram representados pelas hastes sem as bolinhas de *rollon* que representavam os átomos ligados ao átomo central.

Os modelos estruturais de substâncias e ligações são considerados uma boa ferramenta no ensino de Química, pois tornam mais fácil o raciocínio, pelo fato de serem representações concretas, visuais e acessíveis. É importante destacar que um modelo não é a cópia da realidade, muito menos a verdade em si, é uma representação parcial de um objeto, evento ou ideia, que tem como finalidade facilitar a visualização e possibilitar a elaboração de explicações e previsões sobre comportamentos e propriedades do sistema modelado (FERREIRA; JUSTI, 2008).

Quadro 1 - Arranjo e geometrias moleculares dos modelos confeccionados

Arranjo	Geometria Molecular	
		
Linear	Linear	Angular
		
Trigonal planar	Trigonal plana	Piramidal trigonal
		
Tetraédrica	Tetraédrica	Angular

		
Octaédrico	Bipiramidal trigonal	Gangorra
		
Em T	Linear	Bipiramidal trigonal
		
Octaédrica	Piramidal quadrada	Quadrática Planar

Fonte: Dados primários, 2023.

Para Silva et al., (2021) um modelo descreve uma representação ou simplificação da realidade ou uma interpretação de um fragmento de um sistema de acordo com uma estrutura de conceito e possibilita a compreensão das fórmulas e equações químicas, exigindo que os estudantes possam atribuir significado aos símbolos usados e consigam reconhecer a relevância e o papel de cada um deles. Os modelos didáticos são boas representações de átomos e moléculas, permitindo uma aproximação dos fundamentos de química com universo do aluno (ARAÚJO; MALHEIRO; TEXEIRA, 2014). Isto lhes propiciará condições para a compreensão dos conceitos, do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, contribuindo também com reflexões sobre o mundo em que vivem (CAVALCANTE; SILVA, 2008).

Na aplicação da atividade na escola pública, verificou-se que os discentes tiveram uma boa aceitação dos modelos que foram disponibilizados. Houve perguntas, participação e interação durante a aula. Os modelos foram avaliados como uma boa representação de moléculas e fórmulas químicas. A estrutura do modelo iônico, permitiu que os alunos pudessem visualizar e manipular a estrutura da célula unitária do NaCl, e com os cátions e ânions estão organizados no retículo cristalino e ligados por uma interação eletrostática. Com os modelos moleculares foi possível mostrar uma analogia para as ligações de compartilhamento, a geometria genérica das moléculas, através da análise dos domínios de elétrons ligantes e não ligantes. Essas observações podem ser corroboradas pelo resultado do rendimento do exercício avaliativo e avaliação dos discentes e da professora.

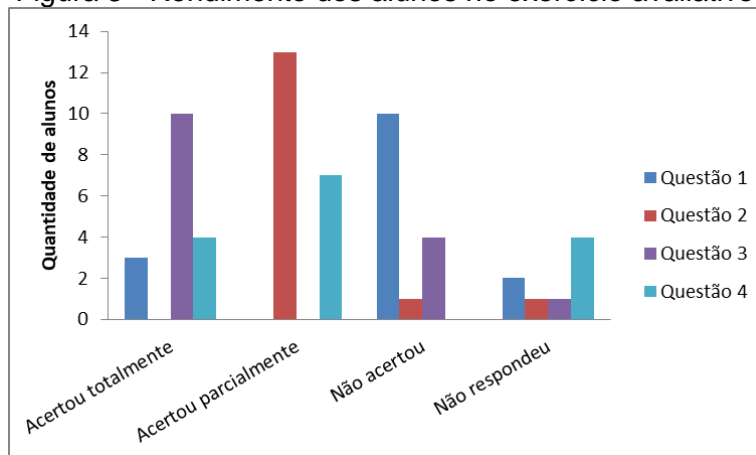
A Figura 3 mostra os resultados obtidos a partir das quatro perguntas que foi aplicado para os alunos após o término da aula. A primeira questão solicitava a citação de duas características das substâncias iônicas. Nessa questão somente três alunos responderam corretamente, citando os altos pontos de fusão e ebulição dos compostos iônicos. A maioria dos alunos não acertou a questão, sendo observado que descreveram característica sobre a ligação iônica, como por exemplo “A formação do sal de cozinha é iônica em que ocorre a transferência definitiva de elétrons” e “é obtido pela formação de íons positivos e negativos que permanecem juntos por atração eletrostática”. Nesse sentido, por mais que a maioria dos alunos não tenham acertado a questão, foi possível notar que teve a fixação do conceito de ligação iônica e sobre as interações dos cátions e ânions.

A questão 2 avaliou a habilidade dos alunos em diferenciar entre cinco compostos químicos, quais eram formados por ligações iônicas. Os resultados mostraram que a maioria apresentou acertos parciais. O não acerto dessa questão pelos alunos pode estar relacionado com a falta de entendimento do conteúdo de tabela periódica. Sabe-se que de forma geral os compostos iônicos são formados pela transferência de elétrons entre metais e ametais. É importante destacar que a maioria dos alunos para responderem à questão 2, escreveram as substâncias químicas pela representação de Lewis, ou seja, o



símbolo do elemento químico rodeado por pontos que representam os pares de elétrons da camada de valência.

Figura 3 - Rendimento dos alunos no exercício avaliativo.



Fonte: Dados primários, 2023.

A terceira questão solicitava a caracterização de uma ligação covalente. A maioria dos alunos acertaram essa questão citando que a ligação covalente apresentava como característica o compartilhamento de elétrons. As moléculas são ligadas por ligações covalentes e o compartilhamento pode ser igual ou desigual e depende da eletronegatividade dos elementos envolvidos na molécula. As moléculas podem ser polares e apolares e depende do balanço das eletronegatividades das moléculas e a sua geometria molecular.

Nesse sentido, a quarta questão pedia para que os alunos determinassem a forma geométrica e a polaridade de moléculas. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos acertou parcialmente essa questão, observando a alternâncias entre as respostas, ou seja, de acerto de geometria e erro de polaridade e vice-versa.

Pode-se dizer que em média os resultados das avaliações de verificação da aprendizagem dos alunos foram positivos, destacando a contribuição dos modelos moleculares e iônico como recurso didático nas aulas de ligações químicas e geometria molecular. Sabe-se que a aprendizagem é um processo construtivo e que para que ocorra, muitos fatores estão envolvidos.

Os trabalhos de Abraham *et al.* (2010) e Al-Balushi e Al-Hajrib (2014) também avaliaram o uso de modelos como um recurso positivo no ensino da

química, em que a manipulação e construção dos modelos motivaram os alunos e tornaram a aula mais lúdica, contribuindo na capacidade de entendimento e abstração.

Os cursos de licenciatura apresentam no seu currículo disciplinas de práticas de ensino em que os graduandos e futuros professores tem noções básicas sobre instrumentalização para trabalhar com os recursos didáticos disponíveis, visando superar as dificuldades do dia-dia nas escolas que irão atuar.

Segundo os dados da literatura, as escolas públicas apresentam muitos problemas estruturais de falta de laboratórios, materiais e reagentes. Nesse sentido, esse trabalho vem como uma possibilidade didática de elaboração de materiais que podem ser reproduzidos em diferentes contextos e com poucos recursos.

Uma forma de minimizar esse entrave também é a formação contínua e a socialização de recursos e instrumentalização de professores atuantes, não apenas em Química, mas nas demais áreas das Ciências do Ensino Fundamental e Médio, através de oficinas de práticas de ensino. Isso mostra a importância da formação continuada na atualização da atividade docente e até mesmo no estreitamento entre professores do Ensino Básico e professores e alunos do Ensino Superior, para somar forças e minimizar os entraves no processo de ensino e aprendizagem em Química.

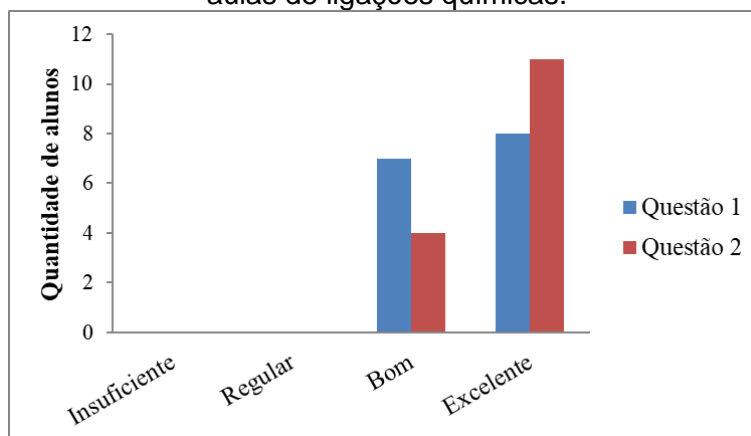
A Figura 4 mostra os resultados das duas primeiras perguntas no tocante da avaliação dos modelos utilizados nas aulas de ligações químicas e geometria molecular. Houve uma boa aceitação, em que a maioria dos alunos responderam que os modelos moleculares e iônico foram excelentes como recurso didático, contribuindo com as aulas de ligações químicas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o emprego de métodos alternativo como meios de promover a compreensão de conceitos abstratos no ensino de química foi de grande valia, além de contribuir na interação entre alunos e professor. Os resultados deste trabalho corroboram com Migliato Filho (2005) e Fernandes *et al.* (2011), que afirmam que os modelos moleculares teóricos alternativos, devido a visão tridimensional das moléculas, ajudam o aluno



compreender a estrutura atômica e suas interações, auxiliando na compreensão de conteúdos abstratos, resultando em uma aprendizagem mais significativa.

Figura 4 - Avaliação dos alunos a respeito da contribuição do recurso didático nas aulas de ligações químicas.



Fonte: Dados primários, 2023.

A Figura 5, mostra os resultados das perguntas de número 3 a 7, a respeito da utilização dos modelos moleculares e iônicos. Foi possível verificar que a maioria dos alunos concordaram totalmente que os modelos ajudaram no entendimento do assunto ministrado e que as aulas ficaram mais dinâmicas e atraentes. De modo geral, os alunos gostaram da utilização dos modelos nas aulas de ligações químicas e geometria, entretanto, quando foram questionados se com a utilização desse recurso didático, passaram a gostar mais da disciplina de Química, a maioria respondeu que concordavam parcialmente, o que mostra que o modelo por si só não é o único responsável pela afinidade do aluno com a disciplina de Química.

A maioria dos alunos também respondeu que os modelos são boas representações macroscópicas dos átomos, moléculas e fórmulas químicas, e que esse recurso ajudou a professora na explicação dos conteúdos. Nesse sentido, 87% dos alunos gostariam de ter aulas de outras disciplinas com o uso de algum modelo como recurso didático.

A confecção dos modelos em sala de aula também foi questionada, e os resultados mostraram que 94% dos alunos gostariam de construir os modelos moleculares e iônicos e 100% dos alunos confirmaram que a confecção dos

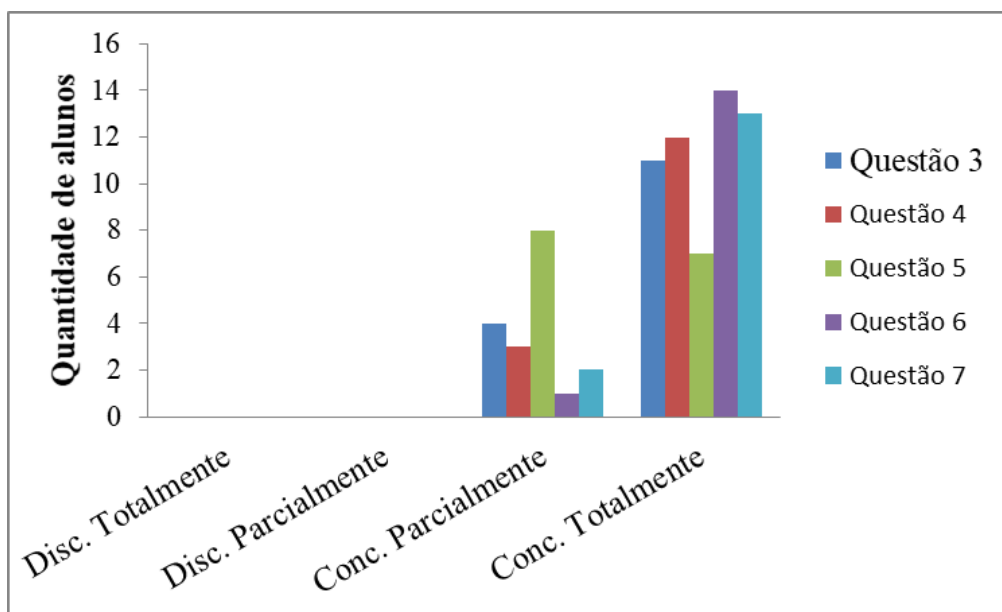
modelos em sala de aula ajudaria o entendimento do assunto de ligação química.

Uma das vantagens de incentivar alunos e professores a confeccionarem os modelos em atividades extraclasse é que possibilita aos alunos participarem do processo de construção do conhecimento e estimular a curiosidade com a manipulação. Do ponto de vista econômico os modelos podem ser construídos com poucos recursos, pois utiliza como materiais bolinhas de plásticos que iriam demorar a serem degradadas no meio ambiente. Nesse sentido, pode ser articulado nas atividades escolares questões como coleta seletiva, reciclagem e química verde. Alguns autores falam da importância do uso de recursos didáticos com materiais alternativos. Os modelos disponíveis no mercado são geralmente caros, e não muito acessíveis para serem adquiridos em escolas públicas, por isso o uso de garrafas PET, bolinha de isopor também são alternativas para confeccionar modelos com materiais do cotidiano do aluno (FABRI ; GIACOMINI, 2018; FERNANDES et al., 2011; SOUSA et al., 2012; PASSOLINI et al., 2012).

Além do mais os modelos foram bem avaliados como um recurso inclusivo podendo minimizar as dificuldades dos alunos pela abstração e simbolismo da química. Com isso, é possível trabalhar e correlacionar os aspectos simbólicos, macroscópicos e microscópicos da Química. Adicionalmente, esses modelos podem ser utilizados como ferramenta facilitadora para alunos com necessidades especiais.

Figura 5 - Avaliação contribuição dos modelos no processo de ensino-aprendizagem.





Fonte: Dados primários, 2023.

Na avaliação dos modelos moleculares e iônicos pelo docente, das 10 questões, 9 avaliaram as contribuições dos modelos como um recurso didático nas aulas de ligações químicas e geometria. A última questão relacionava sobre os aspectos positivos e negativos do uso dos modelos em sua prática pedagógica. Os resultados mostraram que a professora gostou muito de utilizar os modelos moleculares e iônicos em suas aulas e avaliou que esse recurso tornou as aulas mais dinâmica e atraente, indo de acordo com as respostas dos discentes.

Ainda, pela visão da professora, os alunos passaram a gostar mais da disciplina de Química e as aulas ficaram bem mais contextualizadas pelo fato dos modelos permitirem uma visualização tridimensional e manipulável das moléculas e fórmula química dos modelos utilizados.

A última questão pedia para professora escrever os aspectos positivos e negativos dos modelos. Nesse sentido, foi verificado que os pontos positivos foram a visualização e manipulação dos modelos, e como aspectos negativos a não representação genérica de outras células unitárias para uma maior exemplificação de compostos iônicos.

Usar a estratégia de visualização e manipulação de modelos é de sua importantes para o entendimento, análise e reconstrução do conhecimento. O envolvimento dos estudantes nas atividades de construção de modelos

representativos implica no desenvolvimento cognitivo do processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao aluno visualizar conceitos abstratos pela criação de estruturas por meio das quais ele pode explorar seu objeto de estudo e testar seu modelo, desenvolvendo conhecimentos mais flexíveis e abrangentes (SILVA et al., 2017).

Nesse contexto, o trabalho de Pucholobek et al. (2016) mostra que as atividades de construção de modelos com bolinha de isopor e palitos pelos próprios alunos, no conteúdo de classificação de cadeias carbônicas e classificação dos carbonos, trouxeram resultados significativos para a evolução da aprendizagem, pois a atividade de construção e reformulação dos modelos permitiu aos alunos serem participantes ativos no processo de aprendizagem, construindo relações significativas através de suas experiências.

Considerações finais

Os modelos molecular e iônico contribuíram de forma positiva para a prática de ensino na disciplina de Química, bem como na empatia dos alunos com os conteúdos de lições químicas e geometria molecular. A boa aceitação dos modelos tanto pela professora e quanto pelos alunos se deve ao fato da possibilidade de manipular as estruturas moleculares e iônicas e da visualização em nível macroscópico a estrutura tridimensional dos átomos, ligações e moléculas, além de contribuir para a aprendizagem de fórmulas químicas, domínios de elétrons ligantes e não ligantes e a geometria. Isso demonstra que prática de ensino com recursos didáticos visuais e manipuláveis torna as aulas mais dinâmicas, atrativas e participativa.

Referências

- ABRAHAM, M.; VARGHESE, V.; TANG, H. Using molecular representations to aid student understanding of stereochemical concepts. **Journal of Chemical Education**, v. 87, n. 12, p. 1425- 1429, 2010.
- AL-BALUSHI, S. M.; AL-HAJRIB, S. H. Associating animations with concrete models to enhance students' comprehension of different visual representations in organic chemistry. **Chemistry Education Research and Practice**, v. 15, p. 47-58, 2014.



ARAÚJO, R. S.; MALHEIRO, J. M. S.; TEXEIRA, O. B. P. Uma análise das analogias e metáforas utilizadas. *Química Nova na Escola*, p. 1-7, 2014.

CAVALCANTE, D. D.; SILVA, A. de F. A. de. Modelos didáticos e professores: concepções de ensino-aprendizagem e experimentações In; XIV encontro Nacional de ensino de química, **Anais...**, Curitiba, UFPR, julho de 2008.

CHASSOT, A. **Catalisando as transformações na Educação**, Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

FABRI, P. H.; GIACOMINI, R. A. Estudo da motivação do aluno no processo de ensino. **Química Nova na Escola**. v. 40, n. 3, p. 196-208, 2018.

FERNANDES, A. P. S. et al. Modelos moleculares para o ensino de química utilizando materiais alternativos: serragem e biscoito. In: congresso de pesquisa e inovação da rede norte e nordeste de educação tecnológica, 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/livrospara-download/vi-connepi-ciencias-exatas-e-da-terra/view>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERREIRA, P. F. M. e JUSTI, R. S. Modelagem e o “Fazer Ciência”. **Revista Química Nova na Escola**, v. n. 28, p. 32-36, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, V. M. R. .; SOUZA, K. dos S. de . Strategies for remote Chemistry teaching: A systematic review of the literature. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e444911932091, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i9.32091. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32091>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MIGLIATO FILHO, J. R. **Utilização de modelos moleculares no ensino de estequiometria para alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, L. A.; MORTIMER, E. F. Percepções de Professores de Química do Ensino Superior Sobre o uso de Modelos Moleculares em Seus Percursos Profissionais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e38016-29, 2022.

PASSONI, L. C; VEGA, M. R. G; GIACOMINI, R; BARRETO, A. M. B; SOARES, J. S. C; CRESPO, L. C; NEY, M. R. G. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 201-209, nov. 2012.

PUCHOLOBEK, G.; POSSEBON, R. C. V.; FARIAS, A. J. Modelagem no Ensino de Química e Perspectivas dentro do Estágio Supervisionado. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), **Anais...**, Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016.



SILVA, T. S.; SOUZA, J. J. N.; FILHO, J. R. C. Construção de modelos moleculares com material alternativo e sua aplicação em aulas de química. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 12, n. 2, p. 104-117, 2017.

SOUZA, A. A. F. et al. Ensino de química: modelos moleculares a partir de material alternativo e recicláveis para o ensino de química nas escolas rurais do município de ZÉ DOCA-MA. In: Reunião Anual da SBPC, 64. 2012, São Luís. **Anais eletrônicos**. São Luís: UFMA, 2012. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/3201.htm>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, J. A. de; IBIAPINA, B. R. S. . CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA. **Revista Ifes Ciência** , [S. l.], v. 9, n. 1, p. 01-14, 2023. DOI: 10.36524/ric.v9i1.1510. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/1510>. Acesso em: 28 jun. 2023.

TASKIN, V.; BERNHOLT, S. Students' understanding of chemical formulae: a review of empirical research. **International Journal of Science Education**, Philadelphia, v. 36, n. 1, p. 157-185, 2014.

Sobre os autores

Aldo Rodrigues Marinho

Aldomarinho2015@gmail.com

Licenciado em química pela Universidade do Estado do Amazonas.

Whasgthon Aguiar Almeida

wdalmeida@uea.edu.br

Doutor em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT/REAMEC (2018); Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2008); Especialista em Ciências da Educação pela UNISUL (2010); Licenciado em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2006).

Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi

klenicy@gmail.com

Professora Adjunta no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas (ISB/UFAM), em Coari - Amazonas. Bacharel em Química pela Universidade Federal do Amazonas (2010) e em Farmácia pelo Centro Universitário Nilton Lins (2008). Possui Mestrado (2011) e Doutorado (2015) em Química pela Universidade Federal do Amazonas.

Erasmó Sérgio Ferreira Pessoa Junior

esjunior@uea.edu.br

Doutor em Química pela Universidade Federal do Amazonas e atualmente é professor do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado



do Amazonas. É coordenador de área do PIBID, subprojeto de Química. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Ambiental e Ensino de Química.



Relatos de Experiência



Plataforma Wordwall: relato de experiência de um projeto de ensino para a criação de conteúdos digitais para apoio das práticas educativas

Wordwall Platform: experience report of a teaching project for the creation of digital content to support educational practices

Eduardo Oliveira Velasco
Paula Teixeira Nakamoto

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um projeto de ensino, o qual consiste em verificar as possibilidades de criação de conteúdos digitais na plataforma Wordwall como recurso de apoio às práticas educativas. A pesquisa apresenta um estudo qualitativo, exploratório e descritivo fazendo uso de pesquisa bibliográfica, que visa apresentar e discutir as possibilidades de criação de atividades personalizadas como: quizzes, competições, jogos de palavras, dentre várias outras atividades potencializando o processo de ensino e aprendizagem, dinamizando as aulas como forma de despertar a atenção dos alunos e inovando as práticas de ensino tornando as aulas mais atrativas e a aprendizagem mais significativa. Espera-se deste relato a disseminação do uso desse recurso tecnológico pelos professores estimulando sua formação e colaborando com a inserção destas tecnologias antes distantes e isoladas em seus espaços de atuação. O Wordwall possibilita um mundo cheio de opções, com a elaboração de inúmeras atividades de forma rápida e fácil, de acordo com a turma e faixa etária, facilitando o trabalho do professor.

Palavras-Chave: Produção de Conteúdos Digitais; Prática Docente; Recurso Didático.

Abstract: The present work aims to present a teaching project, which consists of verifying the possibilities of creating digital content on the Wordwall platform as a resource to support educational practices. The research presents a qualitative, exploratory and descriptive study using bibliographic research, which aims to present and discuss the possibilities of creating personalized activities such as: quizzes, competitions, word games, among many other activities, enhancing the teaching and learning process, streamlining classes as a way to arouse students' attention and innovating teaching practices making classes more attractive and learning more meaningful. It is expected from this report the dissemination of the use of this technological resource by teachers, stimulating their training and collaborating with the insertion of these technologies that were previously distant and isolated in their spaces of action. WordWall enables a world full of options, with the elaboration of numerous activities quickly and easily, according to the class and age group, facilitating the teacher's work.

Keywords: Digital Content Production; Teaching practice; Didactic Resource.

Introdução

Com a crescente onda de inovação tecnológica exige a necessidade do professor de possuir práticas educativas inovadoras e a formação inicial adequadas para o uso das tecnologias digitais na sala de aula. Os docentes



precisam incorporar as tecnologias digitais no seu desenvolvimento profissional, no processo de ensino e aprendizagem e promover as competências digitais aos alunos. Os benefícios das tecnologias digitais melhoram as práticas educativas e promovem a modernização dos espaços escolares e estratégias integradoras, e desse modo identifica fatores propulsores do seu uso na sala de aula.

As Tecnologias digitais da Comunicação e Informação - TDIC são importantes em todas as atividades humanas. Assim, devem ser inseridas também no contexto educacional, um dos maiores desafios é como inseri-las e avaliar seus benefícios no processo ensino-aprendizagem. E isso não trata apenas de implementar infraestrutura tecnológica nas escolas, esse seria apenas um dos passos (BARBOSA; MOURA, 2013).

É notório que a sociedade da informação, em pleno século XXI, exige novas maneiras de implementar o ensino em sala de aula ou até mesmo fora dela.

A tecnologia se faz importante, pois faz parte da vida do aluno e, desse modo, a escola por sua vez, não poderia deixar de implementá-la, uma vez que os recursos tecnológicos são verdadeiros aliados e permitem um processo de ensino e aprendizagem abrangente que possibilita ao docente a elaboração de diferentes atividades sem limites para suas ideias, com seu aluno no papel de protagonista.

Dentre as diversas ferramentas disponíveis na rede para criação de conteúdos digitais interativos temos o Wordwall, que possibilita a elaboração de inúmeras atividades que facilitam o trabalho do professor e possibilitam um mundo cheio de opções de acordo com a turma, faixa etária, área de ensino e gostos. Certamente, a aula será mais prazerosa.

O Wordwall possibilita a criação de jogos didáticos que são recursos disruptivos proporcionando ao aluno novas experiências, fazendo com que ele aprenda de forma mais leve, simples e com eficiência. Dessa maneira, amplia a produção do conhecimento de forma dinâmica, incentivadora e auxilia no desenvolvimento de novas habilidades e interação com os colegas.



Com a experiência dos últimos anos, devido a pandemia da Covid-19, o acesso remoto virou uma realidade e os alunos passaram a conhecer mais ferramentas tecnológicas e os professores repensarem suas metodologias de ensino. Com a vasta possibilidade de criação de conteúdo digital que o Wordwall proporciona faz com que os alunos vivenciem experiências diferentes e avassaladoras participando de maneira ativa na construção do seu conhecimento.

Assim sendo, esse relato de experiência apresenta um projeto de ensino que visa analisar e apresentar essa ferramenta para professores de diversas áreas e conteúdos, verificando suas dificuldades, facilidades e possibilidades para um ensino de melhor qualidade.

Utilizar recursos didáticos diferentes em sala de aula tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando ganho no processo educativo, não somente para o aluno, mas também para o professor, que acaba por aprender coisas novas, tendo o recurso com um novo aliado e auxílio em suas aulas. (NICOLA; PANIZ, 2016).

Conhecendo o Wordwall

É uma plataforma projetada para criar atividades personalizadas e interativas em modelo gamificado para a sala de aula de forma presencial ou remota. Podem ser criados jogos, questionários, competições, jogos de palavras e um vasto acervo de atividades. Uma maneira fácil de criar seus próprios recursos didáticos. Permite ao professor criar atividades personalizadas e embora seja ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização, é versátil e tem uma multiplicidade de atividades que podem ser criadas para o uso em diversas disciplinas.

É projetada para elaborar atividades interativas online e imprimíveis (somente na versão paga) e para ter acesso é necessário realizar uma inscrição no site: <https://wordwall.net/pt> utilizando uma conta de e-mail válido.



Figura 1: Página inicial



Fonte: <https://wordwall.net/pt> Acesso em 20/07/2022

O site possui a versão gratuita que permite a criação de até cinco atividades distintas que o professor pode editar livremente depois, caso queira criar novas tarefas sem custo. Porém, para criar e armazenar atividades ilimitadas é necessário optar pelo modo profissional que tem custo muito acessível a todos usuários.

Figura 2: Criar atividades



Fonte: <https://wordwall.net/pt/create/picktemplate> Acesso em 20/07/2022

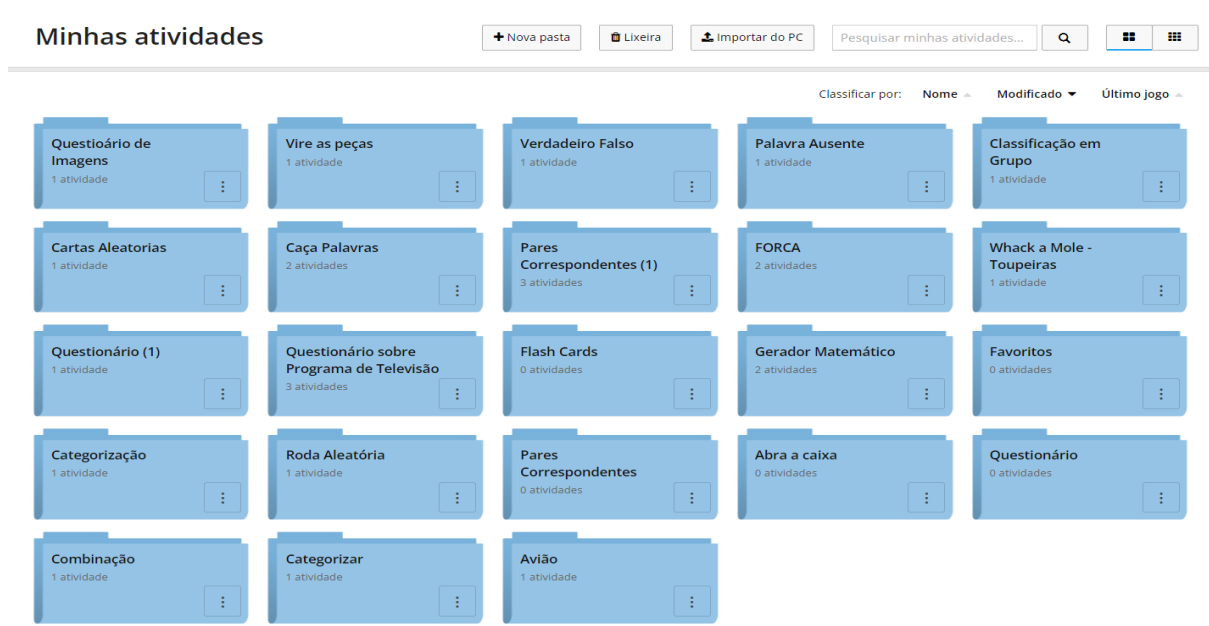
A plataforma apresenta no menu superior “criar atividade” onde encontra-se uma variedade de modelos de atividades (18 na versão gratuita e 33 na versão paga) e a descrição de cada uma delas, depois de realizada uma atividade um link é gerado no final que pode ser compartilhado com os alunos

de diversas formas: geração de um Código QR, Incorporação em um site, google Meet e no google Classroom.

O usuário pode tornar pública as atividades compartilhando o link que pode ser utilizado na íntegra ou editadas conforme o planejamento de quem vai utilizá-las ou se preferir pode manter a atividade em modo privado, assim só você pode acessá-las. As atividades ficam salvas na aba “minhas atividades” onde podem ser criadas pastas para melhor organização das mesmas.

As atividades interativas também podem ser apresentadas em diferentes temas mudando a aparência com diferentes gráficos, fontes e sons, tornando a atividade mais agradável e atrativa. Podem ser utilizados em múltiplos dispositivos (computador, smartphone, tablet, entre outros). Sendo assim, responsivo é adaptado a qualquer tipo de tela.

Figura 3: Minhas Atividades

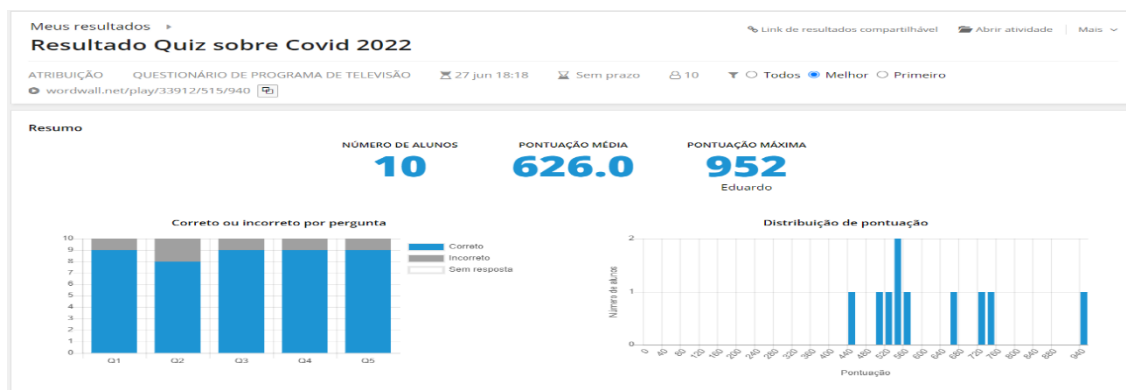


Fonte: <https://wordwall.net/pt/myactivities> Acesso em 20/07/2022

Na aba “meus resultados” é o local onde ficam salvas as atividades realizadas pelos alunos com várias formas de avaliação (ranking e gráficos), possibilitando ao professor analisar e refazer seu planejamento como forma de revisar os conteúdos para uma melhor aprendizagem.



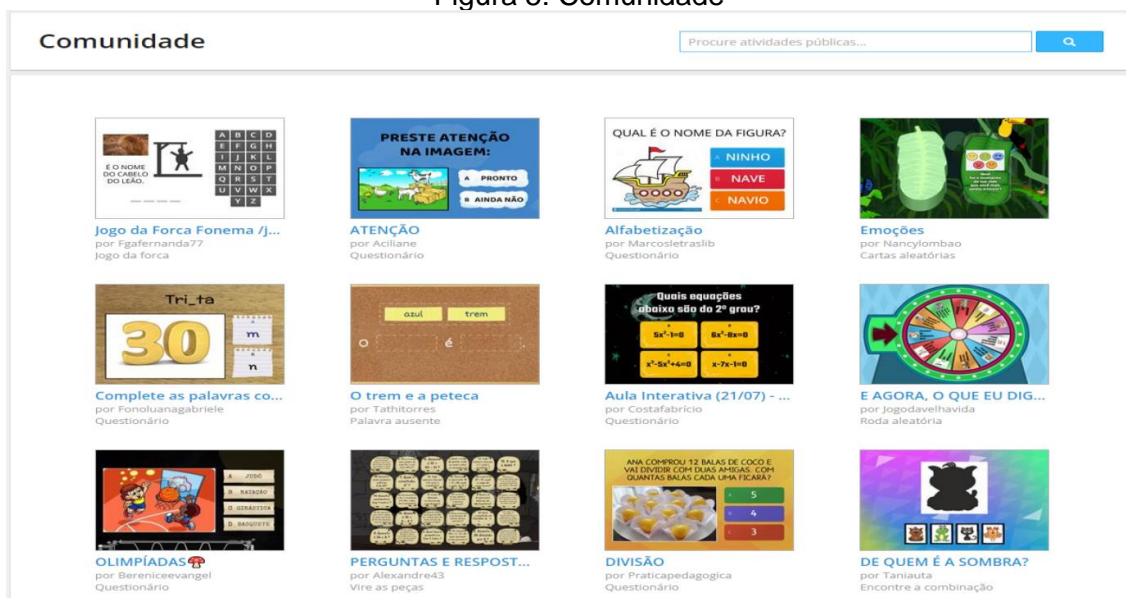
Figura 4: Meus Resultados



Fonte: <https://wordwall.net/pt/result/a/27760012> Acesso em 20/07/2022

Na construção de uma atividade o professor seleciona um dos modelos disponíveis inserindo o assunto que será abordado, de acordo com os objetivos traçados no planejamento da sua atividade. Pode também fazer atividades interativas pré-fabricadas onde o professor escolhe na aba “Comunidade” a atividade que estiver adequada ao seu conteúdo.

Figura 5: Comunidade



Fonte: <https://wordwall.net/pt/community> Acesso em 20/07/2022

Um recurso muito útil é que pode transformar as atividades após a elaboração para qualquer modelo disponível em sua lista de opções com

apenas um clique economizando tempo, fazendo assim diferenciação de interatividade e reforço das atividades.

O Wordwall é uma ferramenta extremamente importante e, quando aliada ao processo de ensino aprendizagem, podem gerar impactos importantes na vida dos estudantes, de forma lúdica. A referida ferramenta não funciona de modo offline, necessitando de internet a todo o tempo. Em casos onde não há conexão virtual, deve-se optar pelo modo impresso, o que gera custos, além da assinatura mensal da plataforma, também com o material impresso.

Metodologia

O relato de experiência é a aplicação de um projeto de ensino que tem como objetivo conhecer e testar ferramentas para o uso no ensino e aprendizagem, de cunho exploratório e descritivo. Foi baseado em estudos bibliográficos sobre o uso de tecnologias na educação, ferramentas digitais para o ensino e aprendizagem e do recurso digital Wordwall no site oficial <https://wordwall.net/pt> e configura-se em uma pesquisa qualitativa.

O projeto de ensino teve como objetivo a busca de uma ferramenta de criação de conteúdos digitais e atividades personalizadas de modo colaborativo que potencializasse o processo de Ensino e Aprendizagem, dinamizando as aulas, despertando a atenção dos alunos e inovando as práticas de ensino tornando as aulas mais atrativas favorecendo uma aprendizagem mais leve, simples e significativa através de experiências diferentes.

As vantagens da utilização do WordWall é o acesso fácil e gratuito da plataforma, possibilidade de trabalhar com conteúdos já desenvolvidos e prontos, economia de tempo na elaboração das atividades, interação entre o professor e o aluno e também aprimora o senso crítico. Os desafios são grandes para que a tecnologia chegue a todos de maneira igualitária, muitos alunos não possuem celular, Smartphones ou computadores e alguns não possuem internet.

Participaram do estudo sete estudantes do mestrado profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro da



disciplina de Informática e Educação no Ensino Tecnológico que já atuam como professores em diferentes áreas e conteúdos de diversos níveis de ensino, no dia 30 de junho de 2022 com carga horária de 4 horas.

O estudo iniciou-se com reflexões dos participantes sobre a necessidade atual do docente em buscar novas práticas pedagógicas, se adaptar e se reinventar, de modo a fugir da monotonia das aulas expositivas tradicionais.

Percebe-se a necessidade de utilizar ferramentas digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa é o que estabelece as competências da Base Nacional Comum Curricular que apresenta como sugestão “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais” (Brasil, 2017, p. 9) para avançar a comunicação, a conexão e a formação de conhecimento, além de “resolver problemas e exercer o protagonismo na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2017, p. 9).

Nesse cenário de mudanças do modelo de aprendizagem determinado pela BNCC surge as metodologias ativas que são novos métodos de ensino que facilitam o cumprimento das diretrizes estabelecidas de maneira a orientar o educador na inclusão e na utilização das novas TDIC como recurso para auxiliar as práticas pedagógicas.

Após as reflexões iniciais, o próximo passo foi procurar uma ferramenta que poderia ser usada de forma fácil, rápida e eficiente para a criação de conteúdos digitais interativos. A busca da ferramenta foi realizada no site: <https://www.toptools4learning.com/>. Foi nessa pesquisa que achamos a plataforma Wordwall que vislumbramos uma excelente ferramenta para dinamizar e estimular a aprendizagem dos alunos e facilitar a criação de conteúdos digitais para os professores.

Lara (2003) traz orientações para os professores que desejam fazer uso de jogos:

Devemos refletir sobre o que queremos alcançar com os jogos, pois, quando bem elaborados, eles podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos, que variam desde o simples treinamento até a construção de determinado conhecimento (Lara, 2003, p. 21).



Em consonância com a autora, o Wordwall se configura como uma ferramenta de produção de jogos interativos fazendo com que, desde que bem elaborados, e de acordo com a proposta de aula é uma excelente ferramenta para que o aluno aprenda de forma lúdica o conteúdo ministrado em sala de aula, seja como reforço das aulas, revisão e assimilação do conteúdo e aprofundamento dos conceitos.

Desenvolvimento

O projeto de ensino ocorreu no dia 30 de junho de 2022 no turno da tarde, em uma aula regular da disciplina de Informática e Educação no Ensino Tecnológico do mestrado profissional, sendo realizada em 4 momentos:

1º Momento: houve uma aula expositiva, fazendo o uso de slides com imagens e utilizando outras ferramentas de aprendizagem como o Pixton (criação de avatares) integrando a aula com outras metodologias pedagógicas para facilitar a compreensão dos alunos e deixar a aula mais prazerosa e com maior interação. Apresentação da plataforma do Wordwall. O que é a plataforma, quais suas funcionalidades, características, planos disponíveis, Idiomas, atividades prontas, meios de compartilhamento, recursos e resultados.

2º Momento: foi apresentada a demonstração de vários tipos de atividades no Wordwall. A primeira atividade foi a realização de uma atividade de questionário de programa de televisão em que o aluno responde questões de múltipla escolha e vai acumulando pontos de acordo com acertos e o tempo de resposta. Em seguida, foi apresentada uma atividade de geração de problemas de soma matemática em que a cada acerto os balões estouram e caem em cima de um trem em movimento, uma atividade que é muito agradável principalmente para alunos do ensino fundamental I. Por fim, foi a realização de uma atividade de cores em inglês, utilizando uma ferramenta chamada “Combinação” em que o aluno combina as cores com as palavras das cores da língua inglesa.

3º Momento: Foi entregue aos alunos da disciplina de mestrado um planejamento de aula do Wordwall contendo o objeto de conhecimento, as habilidades, conteúdos e as ações a serem realizadas na aula. Foram



disponibilizados computadores conectados à internet, no qual cada aluno fez acesso pela primeira vez à ferramenta Wordwall pelo link: <https://wordwall.net/pt>. Os alunos foram orientados a fazer o login com seu e-mail escolhido e escolher uma das 18 atividades da versão gratuita e realizar a criação na prática uma atividade da sua área de conhecimento. Depois de concluída a atividade, o aluno deveria disponibilizar a atividade via e-mail ou QRCODE para que todos os demais alunos realizassem a solução do conteúdo digital produzido. Essa etapa foi a mais participativa, em que cada aluno apresentava ideias e opiniões diversas sobre a utilização da plataforma em suas atividades, seja em sala de aula ou trabalho.

4º Momento: Foi disponibilizado um formulário online <https://forms.app/pt>, uma ferramenta tecnológica online para coleta de dados segura, rápida e de fácil utilização, onde através de Qrcode os alunos fizeram a leitura do código via smartphone para que todos os participantes respondessem perguntas sobre a apresentação do Wordwall, suas funcionalidades, facilidade do uso, dificuldades, tempo de apresentação da plataforma e suas potencialidades para seu uso em sala de aula.

Conclusão

Com esse projeto de ensino muitas observações importantes trazidas pelos participantes, na apresentação de criação de conteúdos digitais na plataforma Wordwall, como uso de ferramentas educacionais contribuem para a aprendizagem e para as práticas pedagógicas inclusivas:

- A utilização da ferramenta de forma rápida e simples não deixando a aula cansativa e entediada.
- O acompanhamento das transformações na educação por meio da utilização de ferramentas pedagógicas de apoio e de acesso online.
- Todos os recursos podem ser utilizados de forma personalizada e aplicados em aulas online ou presencial.
- A importância da explicação do conteúdo da aula antes da aplicação do conteúdo digital proposto para que o aluno identifique a integração do conteúdo teórico com a ferramenta digital proposta.



- A plataforma Wordwall não se limita à criação de jogos educativos, e sim à produção de diversas ferramentas interativas para além da sala de aula, no trabalho, reuniões e aquisição de dados de pesquisa.

- Sua forma gamificada contribui muito para a educação e pode ser um meio facilitador da aprendizagem.

- Oferece muitos conteúdos interdisciplinares de diversas áreas sendo um facilitador para que o professor tenha agilidade na produção de materiais educacionais ainda mais que ela oferece através de um clique modificar o modelo interativo da atividade.

A excelente participação dos alunos nas atividades desenvolvidas ressaltando os diálogos, as trocas de ideias e o compartilhamento de saberes no desenvolvimento de toda a atividade proposta, conclui-se que as ferramentas tecnológicas têm efeitos positivos na aprendizagem dos alunos e que o professor possa oferecer formas e metodologias de estudo para que o aluno alcance a construção crítica do seu conhecimento de forma autônoma.

A prática aplicada em sala de aula nos permitiu um real entendimento de como os alunos podem se sentir ao estar em contato com tecnologias em sala, diferenciando assim o jeito diário de dar aula, bem como elaborar futuros planejamentos com o uso de formas dinâmicas e colaborativas para todos os estudantes dos dias atuais.

Inevitavelmente essa ferramenta fará parte da vida escolar de alunos e professores, assim, é fato que a utilização desses conteúdos digitais é essencial para alunos e professores para que possam fazer de forma lúdica e proveitosa o melhor aprendizado em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Os desafios são imensos, principalmente no Brasil, onde as desigualdades sociais são muito grandes. Portanto, a produção de práticas pedagógicas inovadoras é essencial e fundamental para que os alunos aprendam com a melhor qualidade possível.

Concluimos que são necessárias estratégias para aumentar o uso dessas ferramentas digitais pelos professores e alunos para o desenvolvimento da educação no Brasil, para que sejam efetivamente inseridas no processo de ensino-aprendizagem. A plataforma é um recurso relevante para os dias atuais,



tanto para as aulas síncronas como para as assíncronas. Uma forma divertida e educativa que prende a atenção do aluno e incentiva o conhecimento, fazendo assim que docente e discente falem a mesma língua.

Referências Bibliográficas

JESUS, Rafaela Rodrigues de. MOTA, Vania Corrêa. Ensino remoto: apresentação de jogos da plataforma Wordwall para ensinar estatística nos anos iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 04, pp. 102-122. Dezembro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/apresentacao-de-jogos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/apresentacao-de-jogos Acesso em: 29/06/2022

LOIOLA, B de A, MOURÃO, C, L. Jogo didático: a utilização do Wordwall® como abordagem metodológica para contribuição no processo de ensino aprendizagem. Belém, **Revista Cocar**. 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76968>>. Acesso em: 29/06/2022 19:21

MONTEIRO. J.C.S. MARINHO, S.E.S., **Jogos digitais como recurso didático para potencialização da aprendizagem**. Anais do I Simpósio Internacional e IV Nacional de Tecnologias Digitais na Educação.2019.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. **A importância da utilização de diferentes recursos no ensino de ciências e biologia**. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167/pdf>>. Acesso em: 19 julho. 2022.

ROLINDO, J. M. R.; ALVES DOS REIS, M.; MACEDO MELO ANDRADE, J.; CAEXETA ARANHA, T.; O.A.B. MEIRELES, G. **METODOLOGIA ATIVA DURANTE AS AULAS SÍNCRONAS COM O APLICATIVO WORDWALL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**. Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/6484>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SANTOS, S. R. M., FERREIRA, D., MANESCHY, P. Concepções críticas sobre tecnologias digitais de informação e comunicação e processos de ensinar e aprender: contribuições possíveis para as práticas pedagógicas. **Interfaces da Educação**, v.11, n.32, p. 735 - 763, 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/344291951> Acesso em: 21 julho 2022.

SILVA, José Victor Soares Da et al. **Ensino da geometria plana com o auxílio da plataforma WordWall: uma experiência vivenciada no programa**



residência pedagógica. Anais do VI CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/177>>. Acesso em: 29/06/2022 19:21

SILVA, H., JAMBEIRO, O., LIMA, J., & BRANDÃO, M. **Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania.** Disponível em <https://www.scielo.br/j/ci/a/R75CxrQRQsGM8fyGCwgjZKD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 21 julho 2022.

267

Sobre os Autores

Eduardo Oliveira Velasco

velasco.eduardo@gmail.com

Graduado em Engenharia da Computação pela Universidade de Uberaba (2004) e Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Analista Educacional e Coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Apoio administrativo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

Paula Teixeira Nakamoto

paula@iftm.edu.br

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Goiás (2001), mestrado em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (2004), doutorado em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (2011) e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra - Portugal. É professora titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, atuando nos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Tecnológica do IFTM, no Programa de Pós-graduação em Rede ProfEPT. Atuou como coordenadora no curso de Licenciatura em Computação (2014-2017) e como coordenadora do mestrado ProfEPT IFTM (2017-2021). Tem interesse nas áreas: Tecnologia Educacional, Gamificação, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Realidade Virtual, Realidade Aumentada, Educação à Distância e Programação para WEB.



Pedagogia culturalmente sensível e observação em sala de aula

Culturally sensitive pedagogy and observation in the classroom

Aline de Abreu Curunzi

Letícia Gabriele Zilli

268

Resumo: A Sociolinguística estabeleceu-se como ciência no Brasil e tem se mostrado muito importante, não só para demonstrar que o objetivo da linguagem é a comunicação, mas para valorizar a língua aprendida por cada indivíduo. Este trabalho tem por objetivo estabelecer a relação entre Sociolinguística e formação de professores em atividade, articular o diálogo entre a pedagogia culturalmente afetiva e a observação em sala de aula. De início temos alguns conceitos de Sociolinguística propostos por Labov (2008) e Coelho (2010) e também sobre pedagogia culturalmente sensível apontados por Bagno (1999) e Bortoni-Ricardo (2009). A metodologia se baseia em um estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo, no qual professores são observados em sala de aula para que reflitam sobre uma metodologia que inclua todos os alunos. Com isso, este estudo abrange a necessidade de orientar os professores sobre a pedagogia culturalmente afetiva durante a realização das suas aulas para que esta possa proporcionar progressos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia; Sociolinguística, Observação de sala de aula.

Abstract: Sociolinguist has established itself as a science in Brazil and has proven to be very important, not only to demonstrate that the purpose of language is communication, but to value the language learned by each individual. This work aims to establish a relationship between sociolinguistics and active teacher training to articulate the dialogue between culturally affective pedagogy and classroom observation. At first some concepts of Sociolinguistics proposed by Labov (2008) and Coelho (2010) and we also have some concepts about culturally sensitive pedagogy proposed by Bagno (1999) and Bortoni-Ricardo (2009). The methodology is based on a qualitative and descriptive teaching case study, which teachers are observed in the classroom, so that they reflect on a methodology that includes all students. With this, this study covers the need to guide teachers on the affective realization of their classes so that it can provide the teaching and learning process.

Key-words: Pedagogy; Sociolinguistic; Observation in the classroom

Introdução

Este trabalho tem como tema “Pedagogia culturalmente sensível e observação em sala de aula”, no qual abordaremos a Sociolinguística e sua contribuição direta na escola, como o professor pode trabalhar para que todos os alunos se sintam incluídos com a metodologia.

O objetivo do artigo é estabelecer uma relação entre a Sociolinguística e a formação de professores que estão em serviço. Observamos algumas aulas



para que pudéssemos aplicar os conhecimentos da Sociolinguística, para apresentar proposições construtivas para o docente.

Espera-se que com esse trabalho consigamos demonstrar ao docente como os conhecimentos da sociolinguística aliados à prática de observação em sala de aula pode aprimorar a prática pedagógica. Tendo em vista a formação pedagógica em serviço.

A Sociolinguística é responsável pelos estudos linguísticos que buscam investigar os aspectos da relação entre língua e sociedade, a maneira como a língua é utilizada e suas variedades presentes no dia a dia dos falantes.

O princípio fundamental da língua é a comunicação a expressão, no dos pensamentos, opiniões, sentimentos de cada indivíduo. Os falantes de uma língua fazem arranjos com a linguagem de acordo com as suas necessidades linguísticas, então as há variações e mudanças na língua considerada padrão.

Coelho (2010) propõe que a Sociolinguística abrange as questões de variação e mudança linguística, contato linguístico, política e um planejamento linguístico proposto.

Segundo Labov (2008) a variação é fundamental e faz parte do comportamento linguístico humano, tendo como objeto de estudo os padrões linguísticos que são observáveis em uma comunidade dentro de um contexto social.

Os procedimentos metodológicos estão baseados em Labov (1972) e Coelho (2010) que retratam a Sociolinguística como ciência prática e que pode ser utilizada em sala de aula. Ainda, utilizamo-nos dos conhecimentos do método de observação de sala de aula para a formação em serviço, que propõe em Reis (2011) que o docente ao ser observado em sala de aula pode aprimorar suas práticas e assim colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

O que pretendemos demonstrar é que, o docente tem que estar aberto para modificar as metodologias de sala de aula sempre que necessário em prol do processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos da sociolinguística propõem o respeito à linguagem do outro, e na escola se refere principalmente



ao aluno, na sua ambientação. Um ponto de partida para o desenvolvimento de outras variedades no âmbito escolar.

Sociolinguística como ciência consolidada no Brasil

Em meados de 1960, a Sociolinguística se tornou um campo específico de estudo, apresentando duas vertentes distintas.

A primeira vertente, a “sociolinguística”, tem como objetivo descrever e analisar a língua. A segunda vertente, a “sociologia da linguagem” busca estudar e analisar a linguagem em uma sociedade e como essa linguagem funciona.

Para a Sociolinguística a língua é formada por uma “heterogeneidade sistemática” permitindo a identificação das diferenças sociais de uma comunidade, constituindo-se também como parte da competência linguística dos falantes, com o domínio de formações heterogêneas. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p.101).

No Brasil, a Sociolinguística passou a ser uma ciência, sendo uma área da Linguística que estuda os usos da linguagem em uma comunidade de fala, voltando a investigar seus aspectos linguísticos e sociais, com uma certa precisão científica. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação (linguagem e sociedade) é a base da constituição do ser humano (ALKMIN, 2001, p. 21).

Esta ciência se faz presente em usos interdisciplinares, atribuindo uma relação entre língua e sociedade, tendo como principal fundamento o conceito heterogêneo da língua, ou seja, suas variedades presentes, seja em uma comunidade de fala; em um grupo de indivíduos; nas escolas etc.

Segundo Labov (2008), a variação é fundamental e faz parte do comportamento linguístico humano, tendo como objeto de estudo os padrões linguísticos que são observáveis em uma comunidade dentro de um contexto social.

Ainda assim, no Brasil, a Sociolinguística passa por um processo de formação das duas grandes normas do português brasileiro, sendo a norma culta, derivada de um uso linguístico escolarizado e a norma popular, que faz

parte da maioria da população, com as pluralidades da língua e suas variações presentes. É o campo do conhecimento que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística (CEZARIO, VOTRE, 2013, p. 141).

Para o docente e para o discente em sala de aula é importante estar consciente que há diferenças possíveis na língua portuguesa, ou seja, há variação linguística. “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou o mesmo valor de verdade, e com o mesmo significado.” (PAULISTA, 2016,p.161)

A língua é um sistema vivo e pode ser modificado durante os falares dos indivíduos. A língua portuguesa pode apresentar várias mudanças e variações linguísticas, onde os conceitos das palavras “variação” e “mudança linguística” apresentam diferenças.

A variação linguística está presente em todos os lugares e ambientes diversificados, segundo Faraco (2008) o fenômeno da variação só nos mostra que nenhuma língua é imutável, ou seja, todas apresentarão mudanças no decorrer do tempo, nenhuma permanecerá igual todos os dias e cabe aos indivíduos aceitarem essas mudanças e se adaptarem a isso.

A escolarização está diretamente ligada ao uso de uma variação mais próxima da chamada “língua culta”. Muitas vezes, pessoas que se utilizam de uma variação mais popular sofrem preconceito linguístico. É na escola que o preconceito deve ser primeiramente combatido. Todos os professores, não só o de língua portuguesa, devem aceitar as mais diversas variações da língua e construir conhecimentos linguísticos adequados para cada situação social.

É importante que a escola mostre aos educandos que não existe um português incorreto e sim uma forma variada para utilizar a linguagem.

Pedagogia culturalmente sensível

A diferença entre a cultura da escola e a cultura dos alunos vindos de minorias étnicas ou de segmentos desprovidos economicamente, representada



muitas vezes na linguagem, causam conflitos que frequentemente refletem no processo de ensino e aprendizagem e no desempenho escolar.

A pedagogia culturalmente sensível (*culturally responsive pedagogy*), termo cunhado por Erickson (1987), diz respeito a um tipo de ação empreendida pela escola que busca diminuir a dificuldade de comunicação, principalmente entre professores e alunos, no intuito de “desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores”. (ERICKSON, 1987, p.53)

O ambiente escolar precisa ser um espaço no qual o professor esteja disposto a aprender a lidar com as diferenças, descendo do pedestal onde ele muitas vezes se coloca, conscientemente ou não, e, ainda, respeitar a diversidade social, econômica, linguística de seus alunos buscando práticas pedagógicas e de letramento que proporcionem um desenvolvimento melhor no processo de ensino e aprendizagem e da competência linguística de seus educandos.

O preconceito linguístico é abordado nas obras como ponto conflituoso, na medida em que o uso do português popular desvaloriza e discrimina seus usuários. O conflito intercultural e sociolinguístico pode manifestar-se de várias formas, todas elas conduzindo à desvantagem das crianças portadoras de cultura não prestigiada na sociedade.

A solução se inicia, no que Bortoni-Ricardo chama de identificação: quando se reconhece o português popular como uma variação de nossa língua e o aluno como falante legítimo do nosso idioma e que é capaz de interagir satisfatoriamente nas situações comunicativas. Por parte do aluno, há o processo de conscientização quanto a relação entre as diferentes formas de expressão “para que ele possa monitorar seu próprio estilo”. (2005, p. 196).

A partir daí, professores podem desenvolver estratégias de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar “à medida que os alunos desenvolvem hábitos linguísticos para a prática de eventos de letramento, podem transferir tais hábitos para tarefas comunicativas de oralidade que pressupõem planejamento do discurso”. (op.cit. p.197)



Outro processo mencionado pela autora diz respeito ao que ela chama de “andaimagem ou scaffolding”. O professor como parceiro mais competente linguisticamente falando, serve como apoiador na construção do conhecimento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.197)

A identificação, a conscientização e a andaimagem são processos que só são possíveis pela visão sociolinguística dos processos interativos em sala de aula e na escola como um todo. Todo falante da língua é alguém que merece ser ouvido e respeitado como usuário profícuo dela, em sua variação. É na escola que a ampliação do campo conceitual da criança, novas aprendizagens e reflexões sobre a língua devem acontecer. O professor deve ser o agente facilitador, parceiro na construção do conhecimento, sensível a uma pedagogia transformadora.

Educação Bidialetal

A escola como instituição de ensino, prioriza, não só nas aulas de português, a apropriação da norma-padrão em detrimento e, até mesmo exclusão, da variedade linguística do educando. Mesmo falando uma língua em comum, alunos sentem-se em um território estrangeiro, em meio às situações comunicativas que são artificiais e inatingíveis. A sociedade brasileira assumiu o preconceito de tudo que foge à norma padrão, tratando como errado variedades linguísticas. Nesse sentido:

Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou variação dialetal não tem qualquer realidade psicológica. O que existe como valor bem cultural arraigado, é a noção de erro gramatical e algumas pronúncias regionais que tem caráter de estereótipos. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.138)

Não é difícil encontrar na fala e nas atitudes de professores, muitas vezes inconscientemente, o preconceito e a negação no que diz respeito à variação de seus educandos. Claramente as diferenças linguísticas vindas das diferenças sociais, não são levadas em conta. A imposição da aprendizagem da língua padrão fica escondida atrás de formas de pensar tão arraigadas, que nem permitem dúvidas.



Professores que usam geralmente a norma urbana de prestígio, nem percebem que a linguagem que usam não atinge seus alunos e até dificultam a aprendizagem dos conteúdos.

O desafio maior é habilitar nossos alunos a usar a norma padrão em situações que requerem seu uso, sem cercar de preconceitos a sua própria variação. Para Labov (1972), seria impossível já que “Nunca encontramos falantes que houvessem ganhado um bom controle da língua padrão e ainda assim tenham preservado o controle do vernáculo não padrão.” (p.215)

Diante desse quadro, Bortoni-Ricardo descarta a viabilidade de uma educação bidialetal, mas considera a possibilidade de “planejar uma educação bidialetal que se adapte às características sociolinguísticas - e principalmente psicossociais- da situação do contato dialetal” (Bortoni-Ricardo, op.cit, p.139)

É uma proposta de consideração e de reconhecimento por parte da escola ao conhecimento linguístico de seus alunos:

O respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção da autoestima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha. O conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo da formação escolar. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.139)

Observação de Sala de Aula

Há mais de uma década, a observação em sala de aula tem sido considerada uma ferramenta de formação continuada desenvolvida na própria escola. No estado do Paraná esta prática foi oficialmente designada aos diretores e vice-diretores das instituições de ensino estaduais, como parte de suas atribuições a partir de 22 de junho 2021, conforme parágrafo 1º, do artigo 1º do protocolado nº 17.690.406-2:

§1º A Gestão Pedagógica constitui responsabilidade fundamental no desenvolvimento do ensino-aprendizagem eficaz e efetivo, com vista ao alcance dos objetivos educacionais da instituição de ensino, para a qual o Diretor e o Diretor Auxiliar atuarão liderando, coordenando e conduzindo o trabalho coletivo e colaborativo por meio das seguintes ações:



I-Realizar metodologia de observação de sala de aula, presencial ou remota, assistindo pelo menos uma aula por dia letivo, com cronograma prévio combinado com o professor; (PARANÁ, 2021)

A finalidade desta ação é analisar as interações que são edificadas entre o professor, os alunos e os conteúdos a serem trabalhados. Para Reis, 2011:

275

Especialmente durante as últimas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Para tal, a observação é integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola. (REIS, 2011, p. 11)

Antes de mais nada, é necessário que haja uma cultura de parceria para o desenvolvimento profissional acima de tudo. O observador não deve ser tomado como um intruso ou alguém que vem para fiscalizar.

Para estabelecer uma relação de confiança primeiramente o momento da observação precisa ser negociado com o professor. Ele precisa permitir que essa experiência aconteça, inclusive sabendo a hora que acontecerá e com qual objetivo. Reis (2011, p. 12) aponta que “a observação em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para observar e apoiar seu desenvolvimento profissional. Pretende-se a criação de um clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos”.

Algumas atitudes do observador colaboram para que o professor observado se sinta mais confortável: primeiramente respeitar o espaço de sala de aula como espaço do professor, sentando-se nas laterais ou no fundo da sala; não interferir na fala do docente e procurar não interagir com os alunos.

Após a aula, o observador analisa suas anotações e analisa o que foi bom e o que pode melhorar na aula do professor. O retorno da observação é uma ação muito importante. Iniciar com os pontos positivos é sempre recomendável. Os pontos negativos devem ser apontados e debatidos com o professor como forma de melhorar a sua prática pedagógica. Um feedback



construtivo e formal é indicado no ambiente escolar. Ouvir o professor em suas potencialidades e dificuldades colabora para um bom relacionamento pessoal. Esta prática é considerada eficiente na medida em que acreditamos que o educador é um profissional capaz de construir e reconstruir suas estratégias de ensino com base na reflexão de sua prática.

A Sociolinguística e o Feedback para o Professor

A proposta deste estudo é, através da observação em sala de aula e do *feedback*, propor aos professores uma reflexão sobre a linguagem que utilizam durante suas aulas e incluir propostas que possam melhorar a comunicação, respeitar a variação do aluno trazendo possibilidades reais da norma-padrão em situações comunicativas, pensando que a pedagogia sensível pode ser aplicada nas aulas de qualquer componente curricular.

O experimento a ser descrito foi realizado entre os meses de setembro e outubro de dois mil e vinte e um, em uma escola periférica da cidade de Londrina, Paraná. Para descrever o público atendido pela escola se faz necessário contar um pouco do bairro no qual eles moram. A escola tem cerca de mil alunos, todos moradores próximos geograficamente. O bairro foi construído há cerca de dez anos e, pela sua constituição principalmente vertical, abriga pelo menos oito mil pessoas nos arredores da instituição de ensino. Há, pelo menos, quinze condomínios, cada um com diversos blocos. São apartamentos pequenos, de dois quartos, nos quais vivem de três até dez pessoas, pelos relatos dos próprios alunos. Além dos condomínios, há casas populares e barracos nos fundos de vale. São crianças de famílias que têm a renda familiar baixa e muito baixa, a maioria é beneficiária do bolsa família e do programa leite na escola.

Podemos considerar a variação que utilizam como português popular. Quando estão conversando entre eles, a linguagem é carregada de gírias e de muitas palavras de baixo calão. Aliás, a violência é algo que se reflete bastante na linguagem e na interação. Temos a impressão de que as palavras de baixo calão são tão comumente utilizadas que já tem um valor menos agressivo. Um fato interessante é que, os mais velhos, alunos do ensino médio, articulam bem



a linguagem a seu favor, tem argumentos fortes e negociam bem quando tem que pedir algo para os professores ou direção.

Os professores são na maioria jovens, não concursados e contratados pelo regime de processo seletivo simplificado (PSS). Isto se justifica, primeiramente pela localização da escola, por ter apenas quatro anos de funcionamento e por estar na modalidade cívico-militar, na qual os professores não fixam mais o padrão de trabalho.

Dois dos três professores selecionados para este trabalho são concursados há mais de cinco anos. Os três professores têm especialização na área que lecionam e experiência de sala de aula.

A observação em sala de aula inicia-se quando o observador combina com o professor, um dia, horário e turma para iniciar o processo. Na escola em questão, esta é uma prática que tem acontecido com frequência e, atualmente, não há resistência, pelo menos explícita. Geralmente, um dos diretores (são dois vices diretores e um diretor geral) assiste a aula. No dia da observação, o diretor se dirige até a sala e senta-se em um lugar que não fique em evidência. Pode-se assistir a aula inteira se julgar necessário, mas geralmente, assistem cerca de trinta minutos por aula. As características a serem observadas já estão pré definidas em um formulário vindo da Secretaria Estadual de Educação, (Anexo 1) não necessariamente, precisam ser todas analisadas. Campos objetivos e subjetivos fazem parte do formulário do observador.

Após a observação, geralmente na próxima hora atividade do professor, é feita a devolutiva em uma conversa particular. A ficha de observação é assinada, guardada em um drive que fica disponível para a Secretaria Estadual de Educação e na pasta física do professor.

O experimento foi realizado com três professores de disciplinas distintas. Foi observado apenas uma aula sendo apresentado o *feedback* em seguida. As informações da observação da aula serão omitidas. Informaremos apenas o *feedback* relativo às considerações relativas aos pontos sobre pedagogia sensível, os quais acrescentamos para este estudo.

A primeira aula que foi observada foi a de língua portuguesa. A aula era híbrida, pois havia alunos assistindo presencialmente e pela internet. A



professora usou como recurso o data show e as atividades propostas em um momento anterior da aula. O conteúdo da aula era “oração subordinada adverbial” para a turma de oitavo ano do ensino fundamental II. As explicações foram feitas através da resolução dos exercícios e de exemplos. A maioria dos alunos que estavam presentes participou da aula, porém era visível que muitos não haviam realizado a atividade e estavam fazendo junto com a professora. Os alunos que estavam online pouco participaram.

Quanto à linguagem, observou-se que havia preocupação com a nomenclatura, a qual era retomada a todo tempo pela relação do advérbio e a oração subordinada. Apesar de a professora sugerir mudanças, apresentar vários exemplos, a aula ficou em torno de repetições de frases bastante distantes de uma situação comunicativa que normalmente os alunos não teriam. Embora não fosse o objetivo observar a metodologia de ensino de língua neste momento, sugerimos que o trabalho fosse desenvolvido com a linguagem em uso, com suas variações, na modalidade oral e escrita.

Quanto à interação com os alunos, a professora sempre estava chamando um ou outro aluno para participar das atividades e colaborava com a participação efetiva. Usa a variação urbana com os alunos. Durante a correção dos exercícios, a ratificação é parcial. Ela intervém na fala do aluno quando não é considerada totalmente apropriada para a ocasião, buscando adequar ao mais apropriado. Estabelece-se um diálogo entre professora e alunos no sentido de buscar maior adequação ao conteúdo da fala do aluno participante. Há, portanto, uma ratificação do aluno enquanto falante, mas não há ratificação total do conteúdo de sua fala. No final da análise dessa aula, verificamos que a professora tem uma boa interação com os alunos desta turma, desenvolve diálogos com eles, explicita o conteúdo proposto, não julga a variação utilizada por eles, porém tem na gramática o forte componente das suas aulas. Durante o feedback, expusemos este ponto a ela e ressaltamos que seria interessante refletir sobre o português brasileiro e sobre o trabalho com a nossa língua materna em sala de aula. Se valorizarmos menos as regras prescritivas e usar nosso idioma com confiança como falantes nativos que somos, mostrar-nos-emos mais competentes e podemos contagiar nossos alunos a fazer o mesmo.



A segunda aula observada foi uma aula de história, para o sexto ano do ensino fundamental II, que tinha como tema “as grandes navegações”. A aula era de revisão e trazia um jogo muito divertido. O interessante nesta aula foi que o professor se encontrava de afastamento com suspeita de COVID e os alunos estavam em sala de aula de maneira presencial. Foi usado o Google Meet para a transmissão ao vivo da aula. Gostaríamos de ressaltar que, a relação que o professor tinha com esses alunos era tão intensa que não houve nenhum problema de indisciplina, mesmo com o professor atendendo-os à distância. Outro fator interessante é que o professor é carioca e os alunos reconhecem a sua variação e seu sotaque e o nomeiam como “aquele professor que fala diferente”. Porém, enquanto falam não há sinais de preconceito e sim de aceitação do que não é igual a fala deles. No início da aula, há as instruções para o jogo e a divisão da turma. Durante o jogo aparecem diversos vocábulos referentes ao conteúdo que os alunos reconhecem e quando não reconhecem, pistas são dadas até que cheguem ao significado. A aula flui tão bem que, quase quarenta minutos depois, os alunos ainda estão jogando, disputando e aprendendo.

Quanto ao feedback ao professor, engrandecemos a relação de proximidade e ao mesmo tempo de respeito que o professor conseguiu construir com seus alunos. Eles mantêm diálogos durante a aula, o professor auxilia na compreensão dos conteúdos e os faz aprender e revisar aquilo que já aprenderam. Pareceu-nos que palavras como “especiarias”, “naus”, “oriente”, “ocidente”, já estavam introjetadas na aprendizagem dos alunos. Verificou-se também que o professor varia o grau de monitoração de sua fala como um recurso espontâneo para obter melhor relacionamento com seus alunos.

A maneira que cada professor se relaciona com seus alunos é única, mas neste caso entendemos que este professor conseguiu administrar e desenvolver estratégias de ajustamento das crianças falantes de uma variedade popular à cultura escolar.

A terceira aula observada foi a de geografia para o terceiro ano do ensino médio e tinha como tema “globalização e comércio exterior”. A aula era



transmitida online, pelo *Google Meet*, no laboratório de informática, cada aluno com o seu login, computador e fone de ouvido.

O professor utilizou como recurso os slides e a aula expositiva já proposta pela secretaria da educação e disponibilizada pelo *Google Classroom*. A aula foi completamente expositiva e o professor falou durante quase quarenta minutos. Durante este período, os alunos só escutaram, não houve interação, perguntas provocativas ou exercício de escrita. Ao final da aula, o professor pediu para que os alunos fizessem um resumo daquilo que tinham aprendido. Os alunos imediatamente entraram no buscador e escreveram o que tinha no primeiro site pesquisado.

Como *feedback* dessa aula havia alguns pontos a serem colocados: Primeiramente, não houve chance para que os alunos verbalizassem, fizessem perguntas ou interagissem com o professor. Quando colocada esta observação ao professor, ele justificou que estava iniciando o conteúdo e que preferia explicar desta forma. Desta maneira, não pudemos nem ouvir estes alunos, se há variação linguística, se eles conseguem se posicionar perante uma situação comunicativa e como o professor administra isto. Em situações como esta assume-se a postura do professor como o detentor do conhecimento e os alunos meros observadores e depositários de conteúdos, conteúdos estes comprovadamente esquecidos assim que a aula termina. Orientamos o professor que, quando o aluno tem atividades em que se põe em uma posição de produção, quando lhe é dada a chance de verbalizar, consegue-se determinar em que ponto ele está a fim de dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

A observação em sala de aula não tem um cunho sociolinguístico. Esperamos que a continuidade deste trabalho possa prosperar e interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Considerações Finais

A observação em sala de aula é uma prática pedagógica realizada pelo coordenador pedagógico, no caso das escolas públicas do Paraná, faz parte da demanda dos diretores da instituição de ensino. Esta ação objetiva



acompanhar o trabalho do professor e ajudá-lo a aprimorar a didática e outras dinâmicas docentes.

Quanto a pedagogia culturalmente sensível, conceito relacionado à linguagem e interação entre professor e aluno e aluno/aluno, pode ser considerada uma mediação de conflito. Estes conflitos, muitas vezes nascem inconscientemente e, através da prática da observação de sala de aula, podem ser percebidos pelo profissional observador e levado para a reflexão do professor observado.

Este experimento associou a observação dos fatores técnicos da aula a fatores da pedagogia culturalmente sensível, a fim de chamar a atenção do professor para o aspecto linguístico, algo que pode ser administrado a favor do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que o aluno é o protagonista da construção do seu conhecimento, mas para trilhar esse caminho ele depende de orientadores e coprodutores que o estimulem em sua formação para que ele compreenda que todos independentemente de "raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição" (NAÇÕES UNIDAS, 1996, p. 01) podem se comunicar pela sua língua, pois ela é a identidade e a liberdade do falante.

Valorizar a oralidade é a porta de entrada para o ensino da língua e suas variedades e pouco a pouco envolver o aluno nos processos de aprendizagem pelas práticas sociais. É pelo professor e suas concepções de língua e ensino que os desafios do contexto atual educacional podem ser vencidos. É possível desenvolver um trabalho eficiente na formação de cidadãos que entendem a sua realidade e podem mudá-la se assim desejarem.

É pela atitude de respeito com o outro, com atitudes menos repressoras, que a escola se torna um ambiente de aprendizagem significativa. Implementar a pedagogia culturalmente sensível exige mudanças de atitude diária e de atenção a cada movimento. Buscar a interação permitindo que o educando fale valorizando-o como falante legítimo de sua língua, aproveitar a experiência que o alunado traz, incentivá-los a se manifestar, fornecer modelos e estilos



monitorados de língua ensinando-os quando e como usá-los, desenvolver estratégias que diferenciem eventos de oralidade e letramento.

Enfim, a escola funcionando como agência de letramentos, aceitando a diversidade e a tornando útil no processo de ensino.

Referências Bibliográficas

ALKMIN, Tania Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras I**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004

ERICKSON, Frederick. **Transformation and school success**: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

BAGNO, Marcos. **Preconceitos linguísticos, o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BORTONI, Stella Maris. Educação em língua materna. **A sociolinguística na sala de aula**. Ed. Parábola, 2009.

BORTONI, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. Parábola Editorial, 2005.

CEZARIO, Maria Maura. VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: Martelotta, M.E. (Org.) et al. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

COELHO, Izete. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: Desatando alguns nós. São Paulo. Ed. Parábola, 2008.

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

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : . Acesso em :30/12/2021.

PARANÁ, **DECRETO 7943- 22 DE JUNHO DE 2021**. Diário Oficial nº 10960. protocolado nº 17.690.406-2. Disponível em https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n_7943-2021-parana-regulamenta-a-lei-no-18-590-de-15-de-outubro-de-2015-que_define-os-criterios-de-escolha-mediante-a-consulta-a-comunidade-escolar-para_designacao-de-diretores-e-diretores-auxiliares-da-rede-estadual-de-educacao_basica-do-parana-e-da-outras-providencias Acesso em 15/11/2021



PAULISTA, Maria Lúcia Loureiro. Variação Linguística Primórdios, conceitos e metodologia. **Revista Ecos** vol.21, Ano 13, nº 02 (2016). Disponível em <https://periodicos.unemat.br>. Acesso em 26/01/2023

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação docente**. Lisboa, Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15 ed. São Paulo, Ática, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, Willian. & HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

283

Sobre as autoras

Aline de Abreu Curunzi

aline.acurunzic@uel.br

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora de inglês e português pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Letícia Gabriele Zilli

Leticia.gabriele@uel.br

Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

