

Marcos Pereira dos Santos  
(organizador)

# Formação Docente

Importância, estratégias  
e princípios Volume 1





Marcos Pereira dos Santos  
(organizador)

FORMAÇÃO DOCENTE  
importância, estratégias e princípios

VOLUME 1



F723      Formação docente : importância, estratégias e princípios  
              : volume 1 / org. Marcos Pereira dos  
              Santos. — Curitiba : Bagai, 2020.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-87204-10-9

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino.  
3. Professores - Aperfeiçoamento. I. Santos, Marcos  
Pereira dos. II. Título.

CDD 370.71

---

<https://doi.org/10.37008/BAGAI/978-65-87204-10-9.12.6.20>

1.a Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Agência Mirai
<i>Imagem da Capa</i>	Giuliano Ferraz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dr. Ademir A Pinhelli Mendes - UNINTER Dra. Camila Cunico - UFP Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC Dra. Larissa Warnavin - UNINTER Dr. Marciel Lohmann - UEL Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos - UEPG Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO ..... 8**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR  
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RELATO DE  
EXPERIÊNCIA ..... 12**

*Flávia Andréa Pasqualin*

*Janaina Michele de Oliveira Silva*

*Monica Cristina Garbin*

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA  
MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO: RÉ-PENSANDO E IN(VE)STIGANDO  
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..... 19**

*Marcos Pereira dos Santos*

**TECNOLOGIAS COMO RECURSOS DE ENSINO E OS  
DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ..... 40**

*Vaneza Nascimento de Oliveira Melo*

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA ..... 53**

*Simei Araujo Silva*

**AUSÊNCIA DO PROFESSOR: INTERFERÊNCIA NO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO EAD? ..... 64**

*Jane Gomes de Oliveira*

*Ivan Cançado de Salles*

*Carla Marise Canela Salles*

**A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
EFEITOS DA PANDEMIA 2020 ..... 72**

*Maria Lucia de Azevedo*

*Roberta Ribeiro Soares Moura Padoan*

*Silvia Cristiane Marangoni*

**CAPACITAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM  
REFLEXIVA ..... 83**

*Lívia Balieiro Lugato*

*Adriana Paula Fuzeto  
Paulo Afonso Franzon Manoel*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ..... 95**

*Ana Abadia dos Santos Mendonça*

**FORMAÇÃO DOCENTE: COMO EMPREGAR METODÓLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 ..... 107**

*Sidnei Renato Silveira  
Cristiano Bertolini  
Fábio José Parreira*

**INVERSÃO DE CONTEÚDOS DE FÍSICA ..... 120**

*Donizete Lima Franco*

**A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ..... 128**

*Everton Viesba  
Marilena Rosalen*

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: SUA RELAÇÃO COM O ENSINO - APRENDIZAGEM DO ALUNO ..... 139**

*Luis Fernando Ferreira de Araújo  
Rosineia Oliveira dos Santos*

**NARRATIVA LIPMANIANA E A PRÁTICA DOCENTE: ENCONTRO ENTRE FILOSOFIA E INFÂNCIA NUMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO ..... 151**

*Mônica Eliana de Oliveira Ferreira  
Maria Caroline Cavalcante dos Santos  
Raimunda Berenice Pinheiro Cardoso*

**NOVOS TEMPOS: NOVO PROFESSOR ..... 165**

*Elisa Maria Pinheiro de Souza  
Waldinett Nascimento Torres Pena*

**A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ..... 177**

*Regiane Das Graças Souza*

*Cristiane Aparecida Baquim*

*Natália Rigueira Fernandes*

**REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES ..... 194**

*Priscila Braga*

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR ..... 202**

*Leonardo Pinheiro Gomes*

*Pedro Henrique da Silva e Silva*

**RITOS FÚNEBRES: O TEMA MORTE COMO DESAFIO AO PROFESSOR DE HISTÓRIA E HISTORIADOR ..... 212**

*Rodrigo Sanches-Rosa*

*Ana Lúcia Ribas*

*Araci Asinelli-Luz*

**O DESENVOLVIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS ..... 225**

*Neide de Aquino Noffs*

*Sidnei da Silva Santos*

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO SABER DOCENTE – EVITANDO OS PRIMEIROS ERROS ..... 244**

*Marta de Moura Nunes Dias*

*Janete Sandra Alcício*

*Araci Asinelli-Luz*

**USO DE VIDEOAULA COMO ESTRATÉGIA COMPLEMENTAR À AULA EXPOSITIVA: REFLEXOS NO DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ..... 258**

*Luciano Sbragi Crecente*

*Maria Lúcia Suzigan Dragone*

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 270**

## APRESENTAÇÃO

Prezados leitores, prezadas leitoras:

Saudações docentes!!!

Pensar, falar e escrever sobre formação de professores(as), nos dias atuais, consiste em uma tarefa deveras complexa, instigante e de grande responsabilidade político-pedagógica, haja vista que o trabalho docente, em todas as suas esferas, facetas e nuances, (ainda) tem sido muito desvalorizado no contexto da sociedade brasileira, principalmente no que tange às questões de remuneração salarial e *status* profissional.

Trata-se, pois, de um desafio a ser superado, a começar pelo empoderamento individual e coletivo dos(as) docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como pela compreensão das autoridades governamentais e da população em geral acerca da importância da profissão docente, desde as suas origens mais remotas na Grécia antiga com a presença do ‘escravo pedagogo’ como condutor de crianças aos locais de conhecimento. Afinal de contas, o(a) professor(a) é o(a) agente calidoscópico formador(a) de todas as profissões, inclusive da sua própria profissão de magistério; por excelência.

Há um antigo e sábio provérbio popular alusivo à área de *marketing* empresarial que afirma o seguinte: “*a propaganda é a alma do negócio*”. E isto é tautológico, uma vez que se torna preciso fazer pesquisas de mercado e saber quais são as reais tendências sociais e demandas da clientela, do público-alvo, em específico.

Com base em todas as assertivas trazidas a lume, *a priori*, sinto imensa gratidão e satisfação pessoal em apresentar, na condição de organizador e coautor, a obra científica intitulada **Formação docente: importância, estratégias e princípios**, volume I, ora publicada, a qual é composta de vinte e um primorosos artigos acadêmico-científicos abordando de forma crítico-reflexiva a temática de formação de professores(as) sob diferentes ângulos e perspectivas, a saber:

Logo de início, Flávia Andréa Pasqualin, Janaina Michele de Oliveira Silva e Monica Cristina Garbin abrilhantam esta coletânea com o artigo *A formação de professores para atuar na educação a distância (EAD): relato de experiência*.

No artigo científico denominado *Formação continuada de docentes na modalidade educação a distância no Brasil contemporâneo: re-pensando e*



*in(ve)stigando teorias e práticas pedagógicas*, o autor/organizador Marcos Pereira dos Santos apresenta também as suas valiosas contribuições epistemológicas.

A seguir, a autora Vaneza Nascimento de Oliveira Mélo realiza tessituras em seu artigo científico acerca do tema *Tecnologias como recursos de ensino e os desafios de implantação na educação*.

Em *Fundamentos teóricos e práticos da educação infantil e a formação do pedagogo: relato de experiência*, Simeia Araujo Silva compartilha narrativas experienciais em torno destas duas temáticas de relevância capital para a área educacional.

Dando continuidade à coletânea, temos o artigo científico *Ausência do professor: interferência no processo de aprendizagem na EAD?*, da lavra de Jane Gomes de Oliveira, Ivan Cançado de Salles e Carla Marise Canela Salles.

*A transformação da educação no Brasil: efeitos da pandemia 2020*, artigo de autoria de Maria Lucia de Azevedo, Roberta Ribeiro Soares Moura Padoan e Silvia Cristiane Marangoni, discute um assunto deveras atual e importante no contexto socioeducativo brasileiro.

Na sequência, Lívia Balieiro Lugato, Adriana Paula Fuzeto e Paulo Afonso Franzon Manoel trazem à tona o tema *Capacitação docente: uma abordagem reflexiva*.

Ana Aladia dos Santos Mendonça, no artigo científico nominado *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*, analisa este fenômeno à luz da Educação Especial e Inclusiva como modalidade de ensino escolar.

*A posteriori*, os autores Sidnei Renato Silveira e Cristiano Bertolini efetuam análises científicas concernentes à *Formação docente: como empregar metodologias ativas de aprendizagem em meio à pandemia de COVID-19*.

O artigo científico *Inversão de conteúdos de física*, de autoria de Donizete Lima Franco, aborda esta temática com muita propriedade intelectual, tendo em vista os meandros que (ainda) gravitam em torno da disciplina curricular em foco.

Em seguida, Everton Viesba e Marilena Rosalen tecem importantíssimos comentários sobre *A necessidade da formação continuada na docência: perspectiva na educação a distância*.

No texto científico *Mediação pedagógica e sociedade do conhecimento: sua relação com o ensino-aprendizagem do aluno*, de Luís Fernando Ferreira de Araújo e Rosineia Oliveira dos Santos, são realizados apontamentos atinentes ao papel dos(as) professores(as) no processo de construção de saberes científicos em âmbito educativo escolar.

*Narrativa lipmaniana e a prática docente: encontro entre filosofia e infância numa proposta interdisciplinar e inclusiva de educação*, artigo científico das autoras Mônica Eliana de Oliveira Ferreira e Maria Caroline Cavalcante dos Santos, vem agregar, também, outros valiosos contributos a esta coletânea.

De forma subsequente, Elisa Maria Pinheiro de Souza e Waldinett Nascimento Torres Pena trazem à baila o tema *Novos tempos: novo professor*.

Relacionado à formação docente, apresenta-se ainda o artigo científico intitulado *A qualidade social da educação como política pública: um estudo comparativo*, de autoria de Regiane das Graças Souza, Cristiane Aparecida Baquim e Natália Rigueira Fernandes.

Somando contributos epistemológicos a este cabedal de artigos científicos, conta-se também com o texto acadêmico de Priscila Braga, que investiga os *Reflexos da formação continuada de docentes*.

Leonardo Pinheiro Gomes e Pedro Henrique da Silva e Silva fazem discussões bastante relevantes sobre as *Representações sociais de professores acerca das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior*.

Os autores Rodrigo Sanches-Rosa, Ana Lúcia Ribas e Araci Asinelli-Luz, em seu artigo científico *Ritos fúnebres: o tema morte como desafio ao professor de história e historiador*, esclarecem muitas questões que, por vezes, são negligenciadas ou relegadas a segundo plano no contexto educativo da escola.

Agregando ainda mais valor a esta miscelânea científica, Neide de Aquino Noffs e Sidnei da Silva Santos concentram esforços em analisar *O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais*.

A escolha do objeto de pesquisa científica *Base Nacional Comum Curricular: da construção do currículo de educação infantil ao saber docente – evitando os primeiros erros* foi motivada pelas autoras Marta de Moura Nunes Dias, Janete Sandra Alécio e Araci Asinelli-Luz, as quais realizam significativas tessituras para a área de Educação.

Por fim, e sem menos ordem de importância acadêmico-científica, o livro em questão encerra-se com “chave de ouro” por meio do artigo nominado *Uso de videoaula como estratégia complementar à aula expositiva: reflexos no desempenho de alunos do ensino médio*, de autoria de Luciano Sbragi Crecente e Maria Lúcia Suzigan Dragone.

Todos estes artigos-capítulos científicos contidos na presente coletânea são oriundos de uma seleta compilação de estudos e investigações acadêmico-científicas, pesquisas de campo, inquietações pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e relatos de experiências docentes

realizados por renomados(as) professores(as) bacharéis, tecnólogos(as), licenciados(as), especialistas, mestres(as), doutores(as) e pós-doutores(as) pesquisadores(as) do campo educacional e de áreas afins, cujo objetivo primordial é fazer uma espécie de devolutiva social acerca de suas produções científicas e socializar/democratizar os conhecimentos científicos, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação no Brasil, a ampliação do arcabouço teórico concernente à formação de docentes, o avanço tecnológico e o progresso social em sentido amplo.

Sendo assim, a obra científica em foco é, sem dúvida, um artefato cultural de valor incalculável, leitura relevante e utilização recomendável em todos os cursos de formação inicial e continuada de professores(as), podendo servir como rica fonte de estudos (individuais e coletivos), debates, seminários temáticos, análises crítico-reflexivas e recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento de futuras pesquisas acadêmico-científicas sobre formação docente em suas múltiplas matizes.

Quiçá que este belíssimo livro possa, de modo direto ou indireto, contribuir para o alcance promissor de tais propósitos idealizados. E seja identificado, lido, relido, divulgado, (re)conhecido e referenciado.

É o que sinceramente almejam todos(as) os(as) coautores(as) deste excelso opúsculo literário-científico, agora de domínio público.

Por ora é só.

Cordial abraço e ótima leitura!

Ponta Grossa, PR, maio (outonino) de 2020.

*Prof. PhD. Marcos Pereira dos Santos*  
(Organizador)

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Flávia Andréa Pasqualin<sup>1</sup>**

**Janaina Michele de Oliveira Silva<sup>2</sup>**

**Monica Cristina Garbin<sup>3</sup>**

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo discutir a importância da aprendizagem ativa na formação de professores que pretendem atuar na Educação a Distância. A formação aqui relatada foi ofertada pela Universidade Virtual de São Paulo, por meio de bolsa de estudos. Essas bolsas de estudos foram denominadas por bolsa de “Treinamento Técnico Nível 4-A”, ofertadas por meio de Processo Seletivo intitulado “Gestão na Educação: Aspectos Administrativos e Pedagógicos na Democratização do Ensino Superior”, com durabilidade de 1 ano e, sendo renovada por mais 1 ano. Todas as bolsistas cumpriram a carga horária de 40 horas/semanais, na modalidade à distância, durante dois anos.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) é uma instituição de ensino superior, exclusivamente de educação à distância, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Entre seus principais parceiros destacam-se o Centro Paula Souza (CPS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), importantes instituições educacionais em nosso país.

Conforme o estabelecido em sua lei de criação, Lei nº 14.836, de 20 de julho de 2012, a Univesp tem por objetivo o ensino, a pesquisa e a extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público. Ela se constitui como universidade dedicada à formação de educadores – para a universalização do

---

1 Doutora em Psicologia, Docente e Pesquisadora, fpasqualin@usp.br.

2 Doutora em Letras, Docente e Pesquisadora, jm-net@usp.br.

3 Doutora em Educação, Docente da Universidade Virtual do Estado de São Paulo na área de Metodologia e Educação a Distância (EaD), monica.garbin@univesp.br.

acesso à educação formal e à educação para cidadania –, assim como a de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população.

A Univesp oferece cursos de graduação em Engenharia de Produção, de Computação, Licenciaturas de Biologia, Química, Física, Matemática, Ciência de Dados, Bacharelado em Tecnologia da Inovação, Letras, Pedagogia e Gestão Pública, cursos de especialização e também treinamento técnico para profissionais que atuam na área da educação, como é o caso relatado neste artigo. Vale dizer que as vagas para a graduação foram oferecidas em cerca de 330 polos de 287 municípios do Estado, compondo o maior vestibular em extensão territorial, o que totaliza hoje mais de 31 mil alunos matriculados em seus cursos de graduação, todos eles oferecidos dentro do modelo de Educação a Distância.

## DESENVOLVIMENTO

Após conhecermos um pouco mais sobre a Univesp, se torna possível dimensionar o tamanho e a abrangência dessa instituição, na qual foi oferecido o programa de treinamento técnico com foco na aprendizagem ativa. Vale dizer que, compreende-se por aprendizagem ativa o processo em que o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, ocorrendo a produção de conhecimento de maneira ativa e não apenas a transmissão de informações de forma ativa, como ocorre na maioria dos cursos destinados aos profissionais que atuam com educação digital. Nesse processo, é fundamental que os envolvidos se conscientizem da necessidade de se construir conhecimento a partir da sua própria prática, pessoal e organizacional.

Segundo Nóvoa, (1991), a formação de professores não se dá por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas educativas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso, se torna importante investir no saber da experiência.

Para Nóvoa (1991), é preciso diversificar os modelos e as práticas de formação dos professores, instituindo novas relações entre eles e o saber pedagógico - científico. Dessa forma, segundo o autor, a formação passará pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico.

Sendo assim, as bolsistas atuaram, sob o olhar atento de uma supervisora, em seu primeiro ano, com aspectos relacionados à gestão

administrativa do Ensino a Distância e, no segundo ano, às atividades envolveram o caráter pedagógico desse tipo de educação.

Vale destacar que no modelo organizacional para os cursos de graduação da universidade estão presentes os Orientadores de Polo (OP), presentes nos polos de apoio presencial e que dão suporte aos alunos em nível administrativo. Quanto às questões pedagógicas, os alunos recorrem aos facilitadores, que estão presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem e suportam as questões relacionadas às disciplinas. Além dos conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem, os estudantes fazem uma prova final, presencial, por disciplina, que são organizadas bimestralmente.

Desse modo, durante o primeiro ano de formação, as atividades estiveram voltadas para os polos educacionais da Univesp e, nesse sentido, as bolsistas atuaram junto aos Orientadores de Polo e puderam observar as interações que ocorrem nesse cenário, destacando-se: a comunicação entre universidade e alunos, bem como a estabelecida entre universidade e polos; a aplicação das provas presenciais finais, que demandam uma organização que garanta o sigilo do material que está em aplicação, como também, a organização de cada polo quanto às salas e locais para a aplicação; e os projetos integradores, que inserem os estudantes em seu contexto profissional por meio do uso de metodologias ativas de aprendizagem e da resolução de problemas.

De todas as atividades vivenciadas, a semana de provas foi a atividade que gerou maior estresse em todos os atores envolvidos, desde o recebimento de provas pelos Orientadores de Polo (OP) até a sua aplicação, correção e devolutiva aos alunos.

Para que cada aluno possa realizar sua prova em seu polo, há um imenso trabalho que precisa ser orquestrado com vários profissionais, o qual vai desde o serviço da área da Tecnologia da Informação (TI) até a preocupação com a linguagem da prova, que precisa ser clara, objetiva e simplificada, uma vez que o professor não estará presente para sanar eventuais dúvidas.

As atividades desenvolvidas pelas bolsistas, durante o segundo ano, estiveram relacionadas ao contexto pedagógico da EaD. Sendo assim, com orientação de uma supervisora, as bolsistas participaram dos processos de reestruturação de Projetos Pedagógicos de Cursos e de elaboração de material didático. Tal experiência possibilitou pensar como os projetos pedagógicos precisam ser claros em termos de objetivos de formação e como se relacionam com as disciplinas que estão em oferta, interagindo com os estudantes.

De acordo com Zanetti (2015), na Educação a Distância, o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo professor/tutor e pelos recursos utilizados, como textos, hiperlinks, vídeos e outros recursos, a depender da intencionalidade pedagógica. Pois, o contato professor/aluno não se dá em um mesmo espaço/tempo, o que exigirá das tecnologias a função de amenizar essa distância, o que levou as bolsistas a pensarem em diferentes mídias (materiais impressos, digitais e outros) para que o aluno pudesse tomar conhecimento e assim, se apropriar do conteúdo.

Sabemos que o uso das tecnologias de informação e comunicação tem permeado o moderno ensino superior, como aponta Vogt (2012), sendo utilizadas nas grandes universidades do mundo. O autor comenta que instituições internacionalmente famosas como Harvard, MIT, Stanford, Purdue e Duke já oferecem todos os seus cursos em formato digital e, em muitas universidades não se distingue mais o ensino presencial do online, cabendo ao aluno a escolha do curso que lhe é mais viável.

De acordo com Cruz e Lima (2019), embora as primeiras ações voltadas à EaD no Brasil datem do final do século XIX e atravessem o século XX, o seu fortalecimento deu-se em 1978 com o uso da televisão, via Telecurso 2.º grau, da Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com a Fundação Padre Anchieta (FPA).

Em 1996, segundo os autores, a educação a distância ganha mais força com o Decreto n.º 1.917, de 27 de maio, que determinou a criação da Secretaria de Educação a Distância sendo contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/1996, o que representou um avanço significativo e, possibilitou que as instituições de ensino superior (IES) brasileiras começassem a implementar a EaD com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Atualmente, de acordo com os dados divulgados pelo Censo de Educação Superior DE 2018 (BRASIL, 2019), o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 2,1% entre 2017 e 2018, já na modalidade a distância houve uma variação positiva de 17,0% no mesmo período, quase igualando o mesmo crescimento registrado no período 2016/2017 (17,6%), entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período.

Assim, hoje, podemos ver uma instituição como a Univesp, que faz uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação, no intuito de promover a evolução social do estado e possibilitar a universalização do acesso ao ensino superior público, concomitantemente, com e a universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital

(VOGT, 2012). Contudo, ainda se enfrenta muita resistência por parte dos professores que se contrapõem à utilização de tecnologias em suas aulas, como também há os que temem pela perda do seu emprego com a expansão do ensino online.

Portanto, é preciso preparar e capacitar profissionais da área educacional, especialmente os professores, para que possam trabalhar ao encontro das novas necessidades educacionais, pois as mudanças estão ocorrendo no setor.

Como pôde ser visto recentemente, no dia 11 de dezembro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) divulgou no Diário Oficial da União um novo limite de aulas na modalidade de ensino a distância em cursos superiores, tornando possível que as instituições federais ofereçam nos cursos de graduação presenciais até 40% da carga horária total por meio da EaD, com exceção aos cursos de Medicina.

Em dezembro de 2018, uma portaria já havia aumentado o limite de 20% das aulas para até 40% na oferta das aulas na modalidade EaD em cursos presenciais no Ensino Superior em universidades credenciadas pelo MEC (MORALES, 2019). Vale dizer também que, em 18 Dezembro 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresentou a regulamentação, observada na Portaria nº 275, que estabelece permissão as instituições de ensino superior autorizadas, e credenciadas ao MEC, para ofertar cursos de *stricto sensu* a distância. Tanto o doutorado e o mestrado quanto os acadêmicos serão ofertados nessa modalidade, desde que cumpridas algumas exigências de forma presencial, tais como: estágio obrigatório, seminários, atividades em laboratório e apresentação da tese, entre outras (SILVA, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, é imperativo que se pense na formação e requalificação de professores para um mercado de trabalho em constante transformação. A oportunidade de vivenciar a aprendizagem de forma ativa, sob o olhar de um supervisor, em uma grande instituição de ensino, a qual trabalha majoritariamente com cursos *online* como é o caso da Univesp, buscou desenvolver nas bolsistas competências necessárias para atuarem junto ao mercado da EaD, pois durante esse processo foi estimulada a autonomia intelectual delas por meio de atividades que demandaram a busca de soluções para novas demandas, como, por exemplo, a elaboração de matrizes curriculares integradas ou, então, na elaboração de Projetos Integradores (PIs) que pudessem ser



desenvolvidos de forma interdisciplinar e interprofissional, de acordo com os cursos ofertados pela instituição, como também a elaboração de material didático para EaD.

Ao atuar junto aos polos, as bolsistas precisaram desenvolver compreensão, agilidade, linguagem clara e buscar soluções rápidas para responder às demandas que surgiam junto às dezenas de Orientadores de Polos, como, por exemplo: instruções sobre provas e calendários.

É preciso ainda ressaltar que o trabalho partilhado entre as bolsistas, as quais se reuniam, via de regra, por meio de WhatsApp e realizavam supervisão via Goggle Meeting, também promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais como convivência em grupo e comunicação via tecnologias, pois, na maioria das vezes a interação se deu sem recursos visuais (face a face) ou utilizando-se, intensamente, de comunicação escrita, o que necessitou desenvolver uma comunicação mais detalhada das informações, uma vez que elas não compartilharam de um mesmo local de trabalho.

Com efeito, espera-se que este trabalho venha colaborar com os demais estudos em EaD, na expectativa de que possamos unir experiências para melhorar a formação de professores e conseqüentemente, melhor esse tipo de educação em nosso país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 08/03/2020.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. n. 13. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES NOS ÚLTIMOS 40 ANOS. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 13, abr. 2019. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64564/38229>>. Acesso em: 05 mar. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.64564>.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO101-73302008000400013&ln](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-73302008000400013&ln)

g=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Feb. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>.

JARDIM, J. G. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590\\_6107.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf) Acesso: 18/02/2020

MORALES, J. MEC altera limite de aulas na modalidade EAD em cursos superiores. In.: **Guia do Estudante**. 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/mec-altera-limite-de-aulas-na-modalidade-ead-em-cursos-superiores-entenda/> Acesso: 20/02/2020

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPP-D\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPP-D_A_Novoa.pdf) . Acesso em: 05/05/2020.

SILVA, G. Mestrado e doutorado a distância são regulamentados pela Capes. **Educa+Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/mestrado-e-doutorado-a-distancia-sao-regulamentados-pela-capes>. Acesso em: 06/03/2020.

VIEIRA, Márcia de Freitas; TEIXEIRA, António - A educação a distância no Brasil: desafios contemporâneos e novas perspectivas. In Torres, Patrícia; Amante, Lúcia, eds. - **Educação e tecnologias web [Em linha]: contributos de pesquisa luso-brasileiros**. Curitiba: Appris Editora, 2019. ISBN 9788547335403. p. 75-96

VOGT, Carlos. A Univespe e as tecnologias para a educação. **ComCiência**, Campinas, n. 141, sept. 2012. Disponível em <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542012000700001-&lng=es&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000700001-&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 20/02/2020.

ZANNETI, A. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF, 2015.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: RE- PENSANDO E IN(VE)STIGANDO TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Marcos Pereira dos Santos<sup>4</sup>

## À GUIA DE INTRODUÇÃO

Educação a distância e formação permanente de professores(as): duas faces da mesma moeda!?

Sem a pretensão de confirmar ou negar, *a priori*, a esta assertiva preliminar, torna-se profícuo esclarecer que este artigo acadêmico-científico traz a lume um re-pensar in(ve)stigativo, de viés teórico-prático pedagógico, sobre a formação continuada de docentes na modalidade Educação a Distância (EaD) no Brasil contemporâneo.

Portanto, o *corpus* textual do presente trabalho de investigação científica, de abordagem qualitativa de pesquisa e aportes teóricos bibliográficos e eletrônicos, encontra-se didática e metodologicamente estruturado em três partes distintas, a saber: num primeiro momento, são apresentados prolegômenos teórico-práticos acerca dos cursos de licenciatura plena específica e da docência. Em seguida, buscamos realizar alguns apontamentos concernentes à formação continuada de professores(as) e educação a distância no Brasil dos dias atuais. Na sequência, efetuam-se breves notas alusivas às potencialidades, limitações, desafios e conjecturas da formação continuada de docentes no contexto da educação a distância no Brasil do século XXI.

Afora isto, nas considerações finais, são desenvolvidas algumas tessituras atinentes às ideias-chave que permeiam a temática de pesquisa científica em pauta, no intuito de dar maior relevância e *status* às

---

4 Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) – Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Docente universitário junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e educação a distância (EaD) *on-line*, em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente. *Endereço eletrônico*: mestrepedagogo@yahoo.com.br

mesmas, bem como dirimir possíveis confusões conceituais e dúvidas que estejam atreladas a elas, seja de forma direta ou indireta.

## **CURSOS DE LICENCIATURA PLENA ESPECÍFICA E DOCÊNCIA: PROLEGÔMENOS TEÓRICO-PRÁTICOS**

Santos (2017) alerta para o fato de que, muitas vezes, os vocábulos docente, educador(a), professor(a), mestre(a), pedagogo(a), tutor(a), instrutor(a), preceptor(a), mentor(a), monitor(a), guia, dentre vários outros, são utilizados, erroneamente, como sinônimos por algumas pessoas oriundas ou não da área educacional. Trata-se, pois, de uma enorme confusão conceitual, cujas palavras distintas apresentam significados bastante diferentes tanto em termos teóricos quanto práticos; embora tais verbetes estejam, de forma direta ou indireta, associados ao *ofício de ensinar* (CATANI, 2000; CORTESÃO, 2002; SOUSA NETO, 2005) e, conseqüentemente, ao processo de aprendizagem escolar.

Dizemos isto, porque o ensino sempre está atrelado à aprendizagem; uma vez que alguém ensina algo a outrem com a finalidade principal de que este(a) outro(a) aprenda de modo eficaz e eficiente o que lhe foi ensinado. Ou seja:

*Aprendizagem e ensino são processos intimamente ligados entre si, como as duas faces de uma moeda. Correspondem às atividades fundamentais que ocorrem dentro das escolas, de modo sistemático, planejado, deliberado. A escola é, sobretudo, um lugar onde as pessoas se reúnem para ensinar e aprender. (PFROMM NETTO, 1987, p.1; destaques nossos)*

Sendo assim, o ato de ensinar, especificamente no âmbito educativo escolar, requer do(a) ensinante uma visão ampla sobre Educação, pedagogia(s), escola, didática, ensino, aprendizagem, planejamento escolar, projeto educativo, métodos e técnicas de ensino, ensinagem, currículo escolar (fixo/prescrito e oculto), conteúdos curriculares programáticos, teorias/tendências educacionais, práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem, docência, discência, *dodiscência*, *habitus* docente, recursos didático-pedagógicos, cultura escolar e cultura da escola, saberes docentes, saberes pedagógicos, legislações e políticas educacionais, e inúmeros outros elementos constituintes do contexto educacional.

Portanto, ensinar é uma arte (COMENIUS, 1985), um sacerdócio pedagógico e uma dádiva divina de importância ímpar, de modo que na atual escola brasileira de Educação Básica, em particular, a qual é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental<sup>5</sup> e pelo Ensino Médio (BRASIL, 1996), esta atividade educativa deve, de forma obrigatória, ser exercida por um(a) profissional da educação devidamente diplomado(a), certificado(a), habilitado(a) e capacitado(a) em determinada área do conhecimento científico, tendo seu curso de formação inicial ou formação iniciante (graduação em licenciatura específica) autorizado e reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) para que assim possa lecionar em sala de aula nos(as) diferentes níveis e modalidades de ensino<sup>6</sup>, bem como exercer funções burocrático-pedagógicas veiculadas à gestão/administração escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão escolar, assessoria educacional, etc.; em conformidade com o que estabelecem os Artigos 61 a 67 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1996)

Ninguém nasce docente, mas torna-se docente seguindo um itinerário processual. E isso acontece, inicialmente, por meio da aprovação do(a) candidato(a) a professor(a) em concurso vestibular (público ou privado) realizado para um determinado curso de graduação – licenciatura – em uma determinada área do saber científico.

Após o ingresso do(a) licenciando(a) na faculdade ou universidade, cujo curso de licenciatura escolhido destina-se à formação inicial de

- 
- 5 De acordo com Arelaro, Jacomini e Klein (2011), no Brasil contemporâneo, a Lei federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da vigente Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para todas as crianças a partir dos seis anos de idade. Assim, *o atual Ensino Fundamental de Nove Anos* passou a ser subdividido em *Ensino Fundamental I ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (1º ao 5º ano – antigas pré-escola e 1ª a 4ª séries primárias) e *Ensino Fundamental II ou Anos Finais do Ensino Fundamental* (6º ao 9º ano – antigas 5ª a 8ª séries ginasiais).
- 6 Segundo o Capítulo I – Da Composição dos Níveis Escolares e o Artigo 21 (Incisos I e II), da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei federal nº 9.394, sancionada pelo Congresso Nacional do Brasil em 20 de dezembro de 1996, “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996). Além destes níveis escolares, a educação brasileira também é composta de modalidades de ensino, quais sejam: educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional, educação especial e inclusiva, educação religiosa, educação militar, educação a distância (EaD), educação quilombola, educação indígena, educação no/do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para as relações de gênero (ou educação sexual), educação bilíngue, educação para a paz, educação científica e tecnológica, dentre outras.

docentes, o(a) professorando(a) necessita estudar com afinco inúmeras disciplinas curriculares de formação geral (currículo de núcleo comum) e também de formação pedagógica específica (currículo de parte diversificada), bem como realizar, durante os três ou quatro anos de duração do curso de licenciatura, vários estágios curriculares supervisionados de observação participativa/participante e docência (práticas de ensino) em escolas/colégios públicos (municipais e/ou estaduais) e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio; a fim de demonstrar através de ações educativas as suas aptidões, capacidades, competências e habilidades didático-pedagógicas e metodológicas para atuar futuramente no magistério da Educação Básica.

Os estágios curriculares supervisionados são uma atividade educacional de suma importância para os(as) licenciandos(as), cuja oportunidade ímpar visa levá-los(as) a entrar em contato direto com a realidade escolar e associar as teorias educacionais às práticas pedagógicas de sala de aula, havendo assim uma interdependência de igual relevância, uma relação dialética entre teoria e prática (*práxis*<sup>7</sup>), conforme asseveram Gadotti (2010) e Vásquez (1977); por exemplo.

Outrossim, o estágio diz respeito a um momento especial de integração entre teoria e prática. Nesse contexto, seu objetivo é formar um(a) educador(a) como profissional competente técnica, política, científica, didática, pedagógica e metodologicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população social e da clientela escolar. Todavia, o estágio curricular supervisionado não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de métodos e técnicas de ensino, ritos ou rituais didático-pedagógicos, princípios e/ou normas aprendidas nas teorias educacionais em geral. (FAZENDA, 2005; PIMENTA, 2002; SANTOS, 2010)

Em outros termos, isto implica assegurar que na esfera educativa escolar a teoria e a prática são consideradas:

[...] como pólos associados, diferentes e não necessariamente opostos. [...] Defende-se, portanto, a visão de *unidade* entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. Teoria e prática são componentes indissociáveis da “*práxis*”

7 “Atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 241)

[...]. Traduzindo essa visão de unidade entre teoria e prática para a educação, [...] o fazer pedagógico, “o que ensinar” e “como ensinar”, deve ser articulado ao “para quem” e “para que”, expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*. Daí a possibilidade de o educador desenvolver uma “práxis criadora”. [...] Propõe-se assim a *concepção dialética* na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. [...] Ou, dizendo de outro modo, o professor é ser da práxis. Na sua atividade ele traduz a unidade ou o confronto teoria e prática, isto é, a sua formação escolar e os seus valores adquiridos na vida – o seu compromisso, enfim, com sua práxis utilitária ou criadora. [...] A teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação. (PIMENTA, 2002, p. 67-73; grifos no original)

De forma sumária, conclui-se então que: a teoria educacional não tem, necessariamente, primazia totalitária sobre a prática pedagógica, de maneira que esta última não deve ser entendida apenas como pura e simples aplicação da primeira, haja vista que a teoria pode ser, inclusive, corrigida, aprimorada, aperfeiçoada, ressignificada, redimensionada ou retroalimentada pela prática, e vice-versa. Portanto, há uma aproximação sinérgica mútua, uma conexão umbilical no binômio teoria-prática.

Além da unicidade teoria-prática que deve permear de modo integral os estágios curriculares supervisionados e toda a formação inicial dos(as) professorandos(as), os cursos de licenciatura em geral precisam ofertar uma sólida educação profissional preparatória, de viés teórico e prático, que impulse os(as) seus(suas) licenciandos(as) a demonstrar cada vez mais (des)empenho, dedicação, compromisso, responsabilidade, ética, assiduidade, pontualidade, assertividade, análise crítico-reflexiva, altruísmo, alteridade, resiliência, hábitos de leitura, práticas de produção textual acadêmico-científica, desenvolvimento

de estudos contínuos (individuais e coletivos), engajamento em grupos de pesquisa científica e participação em eventos científicos de cunho extensionista. Afinal de contas, a Educação Superior brasileira, no âmbito dos cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), encontra-se estruturada no princípio educacional de indissociabilidade da tríade: *ensino, pesquisa científica e extensão universitária*. (BRASIL, 1996; MOITA; ANDRADE, 2009; SANTOS, 2012; 2016)

Some-se a isto, também, a necessidade de os(as) futuros(as) professores(as), de acordo com Veiga e Araújo (2000, p.108), apresentarem algumas virtudes ou qualidades docentes essenciais como “sacerdócio, abnegação, sacrifício, benevolência, compreensão, magnanimidade, disciplina, tolerância, probidade, perseverança”, dentre outras.

Fazendo nossas as sábias palavras de Pimenta (2002, p. 74; realces nossos) ao chamar a atenção para o fato de que “[...] a *docência* é a *base da identidade* dos cursos de formação” inicial de professores(as), somos levados a postular que *ser* ou *tornar-se docente* (CORTEÃO, 2002), de fato e de verdade, com sustentação em sólidos conhecimentos didáticos, pedagógicos, metodológicos e científicos adquiridos em curso de graduação em licenciatura plena específica, é bem diferente de *estar* ocupando o cargo ou a função de *docente*, seja de forma substitutiva temporária, seja como uma fonte de renda complementar ou ainda como bacharel(a) ou tecnólogo(a) em alguma área do saber científico sem mesmo possuir formação ou habilitação acadêmica inicial em curso de licenciatura plena e licença propriamente dita para lecionar.

Convém observar o que acontece, por exemplo, com os casos de engenheiros(as) em geral que lecionam em escolas de Educação Básica as disciplinas curriculares de Matemática, Física ou Química; farmacêuticos(as) bioquímicos(as), odontólogos(as) ou médicos(as) veterinários(as) que ministram aulas de Ciências, Biologia, Biologia Educacional e Educação Física; arquitetos(as) que lecionam aulas de Desenho Geométrico, Artes ou Educação Artística; jornalistas que dão aulas de Língua Portuguesa, Redação Instrumental, Produção Textual e Literatura Brasileira; dentre outras situações similares. Tremendo absurdo legal-jurídico e de políticas públicas educacionais! Pleno descaso e total negligência para com a educação escolar, os(as) profissionais licenciados(as), o ensino e a aprendizagem!

É urgente e extremamente necessário que as autoridades governamentais possam re(pensar) com melhor qualidade a formação (inicial e continuada), a profissão, o profissionalismo, a profissionalidade, a



profissionalização, o(a) profissional e o trabalho docente<sup>8</sup>. Dizemos isto, porque apesar de, no Brasil contemporâneo, a atual LDBEN/96 apresentar vários dispositivos legais-jurídicos (Artigos 61 a 67) atinentes tanto à formação inicial quanto à formação continuada de docentes para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996), observa-se que ambas ainda estão bastante deficitárias em muitos aspectos teórico-práticos, didático-pedagógicos e metodológicos, não possuindo assim a valorização e excelência qualitativa tão almejadas.

Entendendo-se a docência, grosso modo, como o exercício do magistério ou a ação prática de ensinar Ciência, arte, técnicas, conhecimentos e saberes científicos, que requer do(a) professor(a) licenciado(a) várias qualificações acadêmicas, didático-pedagógicas e metodológicas (GUARNIERI, 2000), é mister destacar, corroborando com Freire (2000, p.24-26; proeminências nossas), o seguinte:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da *relação teoria/prática* sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. [...] É preciso, sobretudo, [...] que *o formando*, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como *sujeito também da produção do saber*, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...] É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. É neste sentido que *ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos*, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indciso e acomodado. *Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos*, apesar das diferenças que os conotam, *não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém*. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo *ensinar* é um verbo transitivo-relativo. *Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto*

8 Sobre estas temáticas, *vide* como sugestões de leituras de aprofundamento, complementares ou suplementares as pesquisas científicas desenvolvidas por Alarcão (1998), Gatti (1997), Nóvoa (1995), Perrenoud (1993), Ribas (2000), Romanowski (2006) e Tozetto (2010).

*indireto – a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.*

Daí resulta, portanto, a dimensão *dodiscente* do trabalho educativo escolar. Todo(a) docente é ensinante e, ao mesmo tempo, aprendente. Ou seja, numa só expressão terminológica: *ensinante-e-aprendente*. É o(a) profissional da educação que, além de ensinar e aprender, também *ensina-e-aprende*; concomitantemente.

## **TÃO LONGE, TÃO PERTO E CONTINUUM: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL DOS DIAS ATUAIS**

Assim como é impossível ingressar na Educação Superior sem, antes, cursar obrigatoriamente o Ensino Médio, também não se pode tecer comentários crítico-reflexivos sobre a formação continuada de docentes – também denominada formação contínua, formação permanente ou formação em serviço (BEHRENS, 1996; BRASIL, 1996; IMBERNÓN, 2001) – sem fazer alusão, *a priori*, à formação inicial (ou formação iniciante) de professores(as). E foi com base nesta constatação que redigimos o tópico anterior, trazendo a lume alguns apontamentos teórico-práticos concernentes à docência e à formação inicial de docentes em cursos de licenciatura plena específica.

Posto isto, sabe-se que o exercício da docência na escola brasileira de Educação Básica somente é permitida mediante a diplomação reconhecida em curso de graduação em licenciatura plena específica. Contudo, não é apenas com a conclusão de um curso de formação inicial que o(a) licenciado(a) egresso(a) se torna profissional docente. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor(a) de uma práxis pedagógica crítica que este(a) se faz professor(a) (FÁVERO, 1995), num *continuum* e constante processo de formação continuada ao longo da vida e do trabalho docente, seja atuando no âmbito da sala de aula ou desenvolvendo uma atividade burocrático-pedagógica na escola, para a qual “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. (BRASIL, 1996)

Até meados dos anos de 1990 (período histórico também conhecido como “década perdida”<sup>9</sup>), a formação continuada de docentes era possível de ser efetuada somente de maneira presencial, física, utilizando-se, para tanto, apenas recursos didático-pedagógicos concretos, materiais bibliográficos impressos (livros didáticos e paradidáticos, apostilas escolares, textos avulsos mimeografados ou xerografados, etc.) e quiçá, no máximo, rádio, televisão e vídeos didáticos.

Muitas vezes, os(as) professores(as) das diferentes áreas do saber científico convocados(as) ou convidados(as) para participar dos cursos de formação continuada ofertados pelo governo federal junto ao Ministério da Educação (MEC), pelo governo estadual com o apoio da Secretaria de Estado da Educação (SEED) ou pelo governo municipal local/regional por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SME) precisavam se deslocar de um lugar para outro<sup>10</sup>. Em casos excepcionais e deveras relevantes, tais cursos podiam ser desenvolvidos ainda nas escolas públicas (estaduais e municipais) de Educação Básica<sup>11</sup> ou por meio de correspondências via postagens (cartas, telegramas, dentre outras) realizadas junto aos serviços prestados pelas agências de correios.

Entretanto, estudos científicos realizados por Gomes Madeira (2006) e Rodrigues e Capellini (2012) revelam que, com o advento da Informática, da rede *internet*, da Telemática, da Cibernética e da Robótica, em meados da década de 1990, a formação continuada de docentes começou também a ser desenvolvida na modalidade Educação a Distância (EaD) cem por cento *on-line* ou de modo semipresencial/híbrido, competindo acirrada e paralelamente com as antigas formas existentes de educação presencial que estiveram em vigor até o início

9 Esta expressão terminológica é resultante, segundo muitos(as) pesquisadores(as) das áreas de História do Brasil e História da Educação Brasileira, do fato de, no Brasil, na década de 1980 surgirem muitas propostas teóricas inovadoras visando a melhoria da qualidade da Educação e o desenvolvimento científico-tecnológico do País. Porém, pouca coisa ou quase nada foi realizado de concreto, ficando apenas tais projetos redigidos no papel e engavetados, praticamente esquecidos.

10 Pertinente se faz citar os vários cursos presenciais de capacitação (também nominados cursos de aperfeiçoamento, de reciclagem ou de atualização) que eram oferecidos, gratuitamente, nas cidades de Brasília/DF, São Paulo/SP, Rio de Janeiro/RJ e Faxinal do Céu/PR, a todos(as) os(as) docentes de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

11 É mister lembrar aqui, por exemplo, dos seguintes cursos de formação permanente de docentes: “Programa TV Escola” e “Programa Um Salto para o Futuro”. Estes cursos eram presenciais, televisionados e ofertados, em geral, no período noturno, durante os finais de semana, tendo inscrições gratuitas e vagas limitadas. Tal iniciativa era uma parceria estabelecida entre o governo federal, o governo estadual e os Núcleos Regionais de Educação (NREs) de cada Estado da Federação brasileira.

dos anos 90 e que, ainda, tentam “sobreviver” e conquistar adeptos(as) e espaços nos dias atuais.

Em meio às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e mídias tecnológicas educacionais, oriundas da sociedade pós-moderna globalizada capitalista, desponta em larga escala a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino, sendo, em linhas gerais, conceitualmente definida como uma tipologia de educação que é “[...] planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”. (MATTAR, 2011, p. 3)

Segundo o autor supracitado, pode-se dividir a história da EaD no Brasil e no mundo em três grandes gerações, momentos, períodos ou fases, a saber: (1) cursos por correspondência; (2) novas mídias tecnológicas e universidades abertas; e (3) EaD *on-line* (também chamada de educação virtual, educação eletrônica, educação digital, educação tecnológica ou educação midiática); expressões terminológicas estas, dentre tantas outras congêneres, que aparecem na literatura científica especializada, conforme demonstram pesquisas científicas desenvolvidas por Belloni (2005), Mattar (2011), Saraiva (2010) e Schaun (2002).

No que tange à EaD, em particular, a vigente LDBEN/96, em seu Artigo 80, Parágrafo 4º, Incisos I a III, assim se reporta:

Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de *programas de ensino a distância* em todos os níveis e modalidades de ensino, e da *educação continuada*.

[...]

§ 4º A *educação a distância* gozará de *tratamento diferenciado*, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com *finalidades exclusivamente educativas*;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996; ressaltos nossos)

Convém salientar que a referida legislação educacional faz menção à EaD por meio de incentivos para a realização e transmissão

de programas de ensino a distância, com propósitos educativos e tratamento diferenciado, visando, inclusive, atender às demandas da *educação continuada de docentes* da Educação Básica escolar, os(as) quais são egressos(as) de cursos de licenciatura plena específica.

Além das tradicionais (e muitas vezes arcaicas!) formas de educação presencial ainda existentes no Brasil, atualmente a formação continuada de professores(as) também pode ser desenvolvida através da educação semipresencial ou híbrida e da EaD cem por cento *on-line*, que se utiliza de modernos aparatos tecnológicos para esse fim, tais como os da plataforma *Moodle* dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os quais contêm suportes didático-pedagógicos, metodológicos, científicos e tecnológicos para a interação virtual entre docentes conteudistas, formadores(as), tutores(as) e monitores(as), e destes(as) com os(as) cursistas, que também podem estabelecer conectividade interativa com os(as) docentes e colegas virtuais situados(as) em diferentes localidades geográficas.

Para tanto, nos AVAs são disponibilizados vários materiais de estudos e pesquisas científicas e canais de interação virtual, tais como: livros-textos e apostilas em *e-book* (livro eletrônico ou livro digital); textos avulsos digitalizados em PDFs; resumos de aulas; *slides* de conteúdos curriculares programáticos; entrevistas, documentários e vídeos/filmes didáticos do *youtube*; gravações de teleaulas; videoconferências; atividades avaliativas e não avaliativas *on-line*; *chats*; fóruns de discussão; *wikipédias*; bibliotecas virtuais; imagens e fotos digitais; correios eletrônicos (*e-mails*); dentre outros.

Embora existam potencialidades, possibilidades, limitações, desafios e perspectivas que gravitam em torno da educação semipresencial/híbrida e da EaD *on-line*, esta última, em específico, tem alcançado crescente proliferação na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores(as), a qual é deveras enfatizada nos Artigos 61 (Inciso I), 63 (Inciso III) e 67 (Inciso II) da atual LDBEN/96, ao prescreverem o seguinte:

Art. 61 – A *formação de profissionais da educação*, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a *associação entre teorias e práticas*, inclusive mediante a *capacitação em serviço*;

[...]

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996; saliências nossas)

Portanto, a LDBEN/96 preconiza a valorização dos(as) profissionais da educação e incentiva os estabelecimentos de Ensino Superior (institutos educacionais, centros de formação superior, universidades e faculdades) a promoverem a formação continuada de docentes, com ou sem ônus financeiro para os cofres públicos, a fim de que estes(as) possam, num movimento de práxis educativa, se qualificar, capacitar, aperfeiçoar, atualizar, redimensionar, ressignificar e melhorar as suas práticas pedagógicas mediante aprofundamento teórico moderno e inovador, mediado pelas novas tecnologias midiáticas educacionais, o que implica para os(as) docentes em elevação profissional e salarial e aquisição de maiores conhecimentos teórico-práticos, atendendo assim às reais e urgentes demandas da sociedade tecnológica, globalizada e capitalista da contemporaneidade.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL DO SÉCULO XXI: POTENCIALIDADES, LIMITAÇÕES, DESAFIOS E CONJECTURAS – BREVES NOTAS**

Nos dias atuais, a EaD (híbrida e integralmente *on-line*) e a formação continuada de docentes têm, ambas, se configurado como duas vias de mão única, caminhando aladas no contexto da Educação Básica escolar brasileira. Sendo assim, pode-se dizer, grosso modo, que a formação continuada de professores(as) na modalidade EaD apresenta aspectos

positivos, pontos nevrálgicos, desafios e perspectivas em torno de sua constituição no processo ensino-aprendizagem.

A formação continuada dos(as) profissionais da educação possui a vantagem de possibilitar aos(as) mesmos(as) oportunidades sem igual de continuarem sempre dialogando, compartilhando experiências educacionais, refletindo criticamente, estudando, lendo livros e ensaios/artigos científicos de diferentes autores(as) e exercitando a escrita acadêmico-científica, a fim de estarem em contato direto com as novidades do atual momento histórico e as novas teorias pedagógicas e metodologias educacionais inovadoras (ensino híbrido, sala de aula invertida, *gameificação* educacional, etc.) mediadas pelas modernas tecnologias de informação e comunicação (telefone celular, *whatsapp*, *softwares* educativos, aplicativos eletrônicos educacionais (*e-apps*), *no-book*, *laptop*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), redes sociais em geral, dentre outras).

Ao estar prevista, inclusive, na redação textual dos projetos político-pedagógicos das escolas de Educação Básica, a capacitação permanente de docentes demanda:

[...] um repensar na formação dos professores, pois, além de ser contínua, deve buscar reflexões que aliem a teoria à prática e provoquem o aperfeiçoamento docente em processo desenvolvido na própria escola. Este processo interativo reflexivo implica a convivência do formador e dos formandos numa relação de colaboração e de partilha. A figura do formador aparece como apoio técnico de quem já trilhou mais o caminho da docência, mas não se configura como o *sabedor* das coisas. A ênfase é nos saberes dos professores envolvidos. Estes saberes podem ser de caráter científico e didático. [...] A essência na formação continuada é a construção coletiva do *saber* e a discussão crítica reflexiva do *saber fazer*. (BEHRENS, 1996, p.135)

A EaD *on-line* tem facilitado a difusão das diferentes culturas e a democratização/socialização das informações e dos conhecimentos e saberes científicos, eliminando assim velhos paradigmas educacionais e muitas barreiras e fronteiras (im)postas pela educação presencial tradicional-conservadora. Ela tem oportunizado, na concepção de Saraiva (2010), condições de as pessoas estabelecerem conexão interativa virtual em tempo (quase) real, mesmo elas estando em espaços geográficos diferentes.

Afora isto, a EaD *on-line* também visa propiciar aos(as) docentes ‘internautas’ em processo de formação continuada algumas formas variadas de estudar diversos conteúdos programáticos em horários e locais distintos (adaptação/flexibilização curricular), bem como de continuarem sempre aprimorando os seus conhecimentos acadêmico-científicos e saberes pedagógicos/docentes, mesmo que permaneçam lecionando ou consigam licença periódica (não) remunerada para esta finalidade educativa, seja se diplomando em um novo curso de graduação em licenciatura plena específica (segunda licenciatura) ou em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e MBA) e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado acadêmico ou profissional, doutorado acadêmico, pós-doutorado e livre-docência), ou realizando cursos e minicursos (de curta, média ou longa duração) de cunho extensionista em geral com certificação autorizada e reconhecida, ou ainda participando de diferentes eventos acadêmico-científicos em nível nacional e internacional (congressos, simpósios, conferências, seminários, mesas-redondas, semanas acadêmicas, encontros temáticos, palestras públicas, feiras literárias, exposições temáticas, *workshops*, oficinas pedagógicas, grupos de estudos e pesquisas científicas, dentre outros).

Em contrapartida, consideramos que uma das grandes problemáticas atuais da EaD *on-line* (talvez!?) no âmbito da formação continuada de professores(as) reside no fato de a mesma impossibilitar o contato físico-concreto presencial em tempo real, que é, para Santos (2020), tão necessário e importante para o estabelecimento de relações interpessoais e o desenvolvimento maturacional da afetividade humana em termos de emoções e sentimentos. Mesmo estando conectado via *internet* e efetuando interatividade virtual (relativa e parcial), a EaD *on-line* constitui-se em um recurso midiático tecnológico em que o(a) internauta está, na verdade, só, isolado; mas com a falsa ideia de estar inserido(a) no coletivo. Trata-se, pois, de uma situação real (no sentido literal do termo) em que o sujeito encontra-se sozinho e desolado em meio à coletividade grupal virtual da qual faz parte.

Além disto, a EaD *on-line* corre o risco de se tornar um empecilho tecnológico para o ensino e a aprendizagem caso os ensinantes e aprendentes virtuais não demandem grande esforço, dedicação, compromisso, responsabilidade, pontualidade, assiduidade e disciplina rígida de estudos e pesquisas científicas nesse processo educativo. “Ao contrário do que muitas pessoas imaginam, ensinar e aprender na modalidade EaD *on-line* não é algo fácil e que pode, por isso, ser realizado a bel prazer” (RETT, 2008, p.70); mas constitui-se, outrossim, numa prática educativa tão complexa e relevante quanto a da realizada na educação presencial e na educação semipresencial/híbrida.



Outro fator nevrálgico diz respeito aos inúmeros entraves técnico-burocráticos que a EaD *on-line* pode apresentar para a formação continuada dos(as) profissionais da educação, tais como: queda de energia elétrica; falta de conexão via *internet*; problemas de transmissão virtual de videoaulas, teleconferências, etc.; dificuldades de acesso e permanência dos(as) cursistas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs); déficits nas postagens de materiais didáticos para estudos e pesquisas científicas individuais e nos envios de atividades avaliativas para correção posterior pelo(a) tutor(a); ausência de esclarecimentos de possíveis dúvidas, em tempo real, quanto aos conteúdos programáticos abordados nas diferentes disciplinas curriculares; carência de maiores conhecimentos teórico-práticos alusivos à área de Informática; não familiaridade com as práticas de ambientação virtual mediadas por canais interativo-digitais; etc.

A despeito dos atuais desafios enfrentados, no Brasil, pelos cursos de formação continuada de docentes que são realizados por meio da EaD *on-line*, podemos mencionar, por exemplo, o difícil rompimento de ranços e resistências conceituais que muitos(as) profissionais da educação (ainda) demonstram ter em relação a esta modalidade de ensino, considerando-a, apesar de deveras interessante, com pouca credibilidade no mercado de trabalho e de preparação profissional (inicial e continuada) com caráter duvidoso quanto à solidez dos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos e metodológicos abordados pelos cursos desenvolvidos via mídias tecnológicas educacionais.

Isto significa assegurar que ainda gravitam muitos tabus, mitos, estereótipos, celeumas e preconceitos em torno da EaD *on-line*, oriundos de docentes e discentes (PRETI, 2005), o que tem ocasionado, em muitos casos, baixa qualidade (didática, pedagógica, metodológica e de aquisição de aprendizagem significativa) dos cursos cem por cento *on-line* ofertados pelas instituições de Ensino Superior em detrimento apenas de interesses particulares e/ou de comercialização dos mesmos, garantindo, por sua vez, aprendizado rápido com foco temático específico e certificação autorizada, reconhecida e válida em todo o território nacional para pontuação em concursos públicos que exijam prova de títulos.

Notória incoerência paradoxal (!), não é mesmo?

Diante do panorama delineado, é possível postular que inúmeras perspectivas se engendram acerca da formação continuada de docentes no contexto da EaD *on-line*, no intuito de que esta modalidade de ensino venha, num futuro bastante próximo, ser mais ou igualmente valorizada à educação presencial; uma vez que a EaD *on-line* tem sido o “boom” do século XXI, conforme assevera Bellei (2002), principalmente

no atual momento histórico em que o mundo e o Brasil sofrem terríveis crises em todos os setores da sociedade de classes, as quais foram causadas, sobremaneira, pelo advento da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19).

Behrens (1996, p.134) considera, dentre outros elementos, que “a iniciativa de formação ligada à resolução de problemas *reais*, com ajuda dos professores e dentro do espaço da escola, é uma perspectiva nova na capacitação docente”, a qual tem sido mediada pelas novas tecnologias digitais contemporâneas.

Associada a esta prospectiva, faz-se profícuo destacar também que a formação continuada de docentes da Educação Básica escolar precisa, urgentemente, ser melhor compreendida pelos(as) profissionais da educação em geral, haja vista que ela:

[...] tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2001, p. 59)

É fato que a sociedade, a educação e a escola brasileiras já avançaram bastante no que concerne à inserção e evolução das novas tecnologias midiáticas de informação e comunicação em todos os setores da vida humana. Mas, ainda há muito o que re-pensar, (re)fazer, in(ve)stigiar e melhorar em termos qualiquantitativos de teorias e práticas educacionais. Portanto, é preciso muito estudo, pesquisa científica, colaboração, participação ativa e esforço coletivo de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo (autoridades governamentais, profissionais da educação, agentes escolares e comunidade externa). Enfim: torna-se imprescindível o engajamento e empreendimento de toda a sociedade civil organizada.

## **PALAVRAS FINAIS**

O presente artigo acadêmico-científico trouxe à baila dois temas complexos, cruciais, relevantes e instigantes de pesquisa nos dias atuais: a formação continuada de docentes e a educação a distância (EaD)

*on-line*. Estas temáticas científicas estão diretamente correlacionadas, convergindo de forma sinérgica para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil.

É preciso, pois, compreender a docência como prática de ensino e o ápice dos cursos de formação inicial de professores(as), a qual, de acordo com Imbernón (2001, p.65), “[...] deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.

Nesse contexto, faz-se necessário ter (cons)ciência de que a EaD *on-line* e seus novos aparatos digitais tecnológicos apresentam, em seu bojo, possibilidades, potencialidades, limítrofes, desafios e perspectivas que não devem ser relegadas a segundo plano.

A EaD *on-line* é uma realidade, embora se apresente de modo virtual em toda a sua “parafernália eletrônica” (BELLEI, 2002), e, direta ou indiretamente, tem mediado a formação inicial e continuada de docentes.

Coadunando com as concepções educacionais de Freire (2000), Pimentel (1993) e Vasconcellos (2003), ao chamarem a atenção para o fato de que o(a) professor(a) é um(a) profissional da educação em constante processo de mudança, transformação e construção, sendo assim *didiscente*, por excelência, somos levados a frisar aqui a importância de a formação permanente dos docentes apontar:

[...] para a busca do *equilíbrio* entre as necessidades educativas das pessoas (professores e alunos), do grupo e das exigências do sistema. E, neste caminho coletivo, enfatiza-se a *construção de saberes*, e o *saber fazer amplia-se no saber ser*, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança. (BEHRENS, 1996, p.136; ênfases nossas)

Quiçá que tudo isto se efetive nas práticas pedagógicas escolares de hoje e dos tempos vindouros.

Eis, em suma, o que sinceramente almejamos!

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p.99-122, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Editora da USP, v.37, n.1, p.35-51, jan./abr., 2011.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.78).

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 2.ed. São Paulo: Escrituras Editora, p.21-29, 2000.

COMENIUS, J. A. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 32.ed. Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Prospectiva – v.6).

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.53-71, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época – v.1).

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11.ed. Campinas: Papirus, p.53-62, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

GOMES MADEIRA, C. C. **A educação a distância na formação continuada de professores**: uma reflexão. Porto Alegre, 2006. 96 f. (Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). *mimeo*.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, p.5-23, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – v.75).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época – v.77).

MATTAR, J. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Série Profissional).

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Editora da ANPED, v.14, n.41, p.269-393, mai./ago., 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p.13-33, 1995. (Coleção Nova Enciclopédia - Série Temas de Educação – v.39).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Coleção Nova Enciclopédia - Série Temas de Educação – v.46).

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação a distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, p.15-46, 2005.

RETT, S. B. T. **Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD):** influências do curso *TV na escola e os desafios de hoje*. Campinas, 2008. 138 f. (Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas). *mimeo*.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Editora Olho d' Água, 2000.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a distância e formação continuada do professor. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília: Editora da UNESP, v.18, n.4, p.615-628, out./dez., 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 2.ed. Curitiba: Editora do IBPEX, 2006. (Coleção Curso Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

SANTOS, M. P. As funções do estágio curricular supervisionado em cursos superiores de graduação no Brasil contemporâneo: o caso do bacharelado em Secretariado Executivo. In: **Secretariado em Revista.** Ponta Grossa: Editora da Faculdade Sant' Ana, n.3, p.69-79, 2010.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. In: **Revista Conexão UEPG.** Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.8, n.2, p.154-163, jul./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira contemporânea: elucidações conceituais e articulações na prática educacional.

In: **Revista Científica do Instituto IDEIA**. Rio de Janeiro: Editora do Instituto IDEIA, n.1, p.209-225, abr./set., 2016.

\_\_\_\_\_. **Tópicos elementares de educação escolar**: o eterno e o provisório na medida certa. Ponta Grossa: Inter Art Gráfica e Editora Ltda – ME, 2017.

\_\_\_\_\_. Entre emoções e sentimentos: um olhar neuropsicopedagógico sobre a afetividade humana nos dias atuais. In: **Revista Projeto Autoestima**. São Paulo, p.16-24, abr./2020. Disponível em: <[http://www.fabricadeebooks.com.br/revista\\_projeto\\_autoestima\\_01.pdf](http://www.fabricadeebooks.com.br/revista_projeto_autoestima_01.pdf)>. Acesso em: 21/04/2020.

SARAIVA, K. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

SCHAUN, A. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. In: **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora do CEDES, v.25, n.66, p.249-259, mai./ago., 2005.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?**: resgate do professor como sujeito de transformação. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad – v.I).

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Ética e magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 107-III, 2000.

# TECNOLOGIAS COMO RECURSOS DE ENSINO E OS DESAFIOS DE IMPLANTAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Vaneza Nascimento de Oliveira Mélo<sup>12</sup>

## INTRODUÇÃO

Ao passar dos anos nos deparamos com um mundo mais globalizado com tecnologias avançadas em níveis grandiosos. A tecnologia faz parte do processo evolutivo do ser social e do seu desenvolvimento histórico-social e cultural. As técnicas de cada grupo social podem ser reconhecidas a partir dos desenhos rupestres, da criação da roda, a descoberta do fogo, e das pinturas. A globalização, um fenômeno das tecnologias da comunicação, reduziu distâncias e aproximou pessoas. A interligação ou comunicação expandiu o comércio e as relações entre pessoas, povos, nações e países. Fala-se em conexão sem limites de idade, etnia, idioma, classe ou faixa etária. Nesse processo, as máquinas são intermediadoras, e objetos de desejo como Smartphones, notebooks, Ipad's, computadores, televisores LED e outros.

Os cursos por correspondência e os transmitidos pelo rádio e pela televisão abriram o campo para as tecnologias educacionais. A educação à distância (EaD), em 2005, foi considerada uma modalidade educativa desenvolvida em lugares e tempos diversos.<sup>13</sup> Ela se consolidou como mediadora do processo didático-pedagógico entre professor e aluno mediado por tecnologias. Materiais didáticos adequados e o diálogo têm papéis relevantes para que o processo de ensino e aprendizagem se consolide:

O uso dessas tecnologias reflete uma nova forma de aprendizagem por meio da interação multimídia

---

12 Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade de Teologia Integrada e Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Lourenço da Mata. E-mail: Vanmelor12@gmail.com. Texto publicado originalmente na revista de Educação e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná - Brasil - n.18, p. 37-48, 2018.

13 Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005.



e da comunicação entre pessoas. Especificamente, com esta segunda, a partir do advento da Internet, expande-se o processo educativo para além dos muros das escolas e das universidades com a modalidade de ensino a distância (AQUINO, 2009, p. 4).

A internet e as redes sociais complementam a igualdade de comunicação entre os atores da EaD. O uso de smartphones para comunicação em sala de aula tem sido uma realidade. Os profissionais da educação necessitam entender outras realidades como a sala de aula virtual, a presença virtual, o espaço não-real são características especiais desta modalidade que exige o repensar das práticas. Entram no cotidiano dos docentes diferentes possibilidades de explorar recursos pedagógicos de forma significativa, criativa e inteligente:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 58).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), ou tecnologias da informação, estão disponíveis, mas precisam de propostas facilitadoras e estruturas adequadas para atender as necessidades dos alunos e dos docentes. Elas também estão no espaço real da escola. Diretores, pedagogos, professores necessitam dialogar e problematizar as transformações nas relações pedagógicas e as diferentes formas de interagir com os saberes e conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), que orienta os currículos e discute propostas pedagógicas para a escolaridade básica, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defendem o uso de tecnologias para se comunicar, acessar e disseminar informações. É relevante, porém, “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)”. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 9).

Por outro lado, os docentes podem criar situações novas, uma vez que já estão quebrando circunstâncias de isolamento por participarem de redes sociais.

Mas, é indispensável a formação em tecnologia da educação para intervir no processo ensino e aprendizagem. Estigmas de preconceito estão sendo soterrados com a realidade do professor que seguia a linha pedagógica tradicional. O seu meio social, os seus grupos flexibilizaram esta ideia de autoritarismo, poder, e julgador do certo e do errado éticos ou morais. Agora ele pode ter domínio didático, mas lhe falta o domínio tecnológico. Enquanto mediador pedagógico, o ponto norteador é desafiador, porque existem o plano pessoal, os saberes específicos, o tema educativo e as tecnologias.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 20).

Quando os professores optam por meios e fins diferentes para preparar aulas, eles se deparam com os recursos de tecnologias, e as potencialidades das máquinas e dos aparelhos que funcionam com a internet ou sem ela. A importância das tecnologias na sala de aula, conjugada à promoção de cursos de formação docente para as redes municipais de ensino, romperia com as resistências e renovaria o “fazer” e as práticas pedagógicas. É necessário criar estratégias para a educação em sala de aula, vivências coletivas, orientações práticas para recriar, planejamentos, desenvolver conceitos, e reflexão crítica das informações, aproveitando os recursos das tecnologias.

Neste olhar, o texto deste artigo fez uma breve análise das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula como objeto facilitador do processo ensino e aprendizagem, associando aos desafios da falta de recursos das escolas públicas.

## A SALA DE AULA

A sala de aula é o principal espaço para a realização do processo de ensino e aprendizagem para certas realidades da escola pública. Os profissionais docentes utilizam meios e recursos disponíveis, dentre eles os aparatos tecnológicos como o rádio, o telefone, a televisão e os aparelhos midiáticos. Há escolas que possuem laboratórios de informática, espaços e ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem. Depedendo dos recursos midiáticos, o docente pode desenvolver diferentes atividades orais e escritas, troca de opiniões e informações, comportamentos e atitudes integrando o leitor, o texto e o autor na construção de significados de maneira prazerosa e eficiente

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 243).

Em meio ao processo de complexidade na forma do aprendizado, o professor pode viabilizar usos de ferramentas tecnológicas a partir de novas metodologias de ensino. “No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 243).

A tomada de decisão depende muito dos recursos financeiros de cada instituição. Mas, as medidas educativas precisam responder aos desafios e serem discutidas e elaboradas continuamente. Qualquer resquício de conexão de um ponto de internet ou outro veículo de informação é uma oportunidade de compartilhamento e de convívio. Há o exemplo noticiado de um professor em Gana, no continente africano, que ensina tecnologia da computação na lousa, na cidade de Kumasi, sem a máquina real.

Em sua mensagem na rede social, ele escreveu: “Eu amo meus alunos, então faço o que precisar para eles entenderem o que estou ensinando”. Segundo o Quartz, a escola onde Akoto dá aulas não tem nenhum computador desde 2011, apesar de os estudantes serem obrigados a prestarem um exame de informática para passar para o colegial. Esta não foi a primeira vez (que desenhei). Faço isso sempre que estou na sala de aula, disse Akoto ao site Quartz (EDUCAÇÃO, 2019).

O fazer necessário do uso das tecnologias em ambientes escolares é desafiador, como explica Mota em 2010. Ele falava da ficção da escala do tempo, que hoje é mais real com a velocidade da internet. A disponibilidade de tecnologias, a sofisticação dos equipamentos e a efemeridade dos fatos dificultam a compreensão da complexidade de aquisição de conhecimentos. Ao relacionar os cursos com a profissão escolhida, dizia que “as tecnologias envolvidas alteravam-se pouco e em ritmo compatível com preservar uma proximidade aceitável entre o que era utilizado em sala de aula e o que era demandado na vida profissional” (MOTA, 2010, p. 35)

As escolas que possuem laboratórios de informática precisam investir constantemente na atualização do software e do hardware. O professor de Gana também necessita conhecer as atualizações que são imprescindíveis para se alcançar os resultados desejados na formação dos alunos. Há também outros espaços de indagação, e de curiosidade importantes, segundo Freire (1996, p. 44): como as “experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios”.

Vale aqui mencionar o caso da sala de aula e de experiências vivenciadas do projeto pedagógico com o tema: “o uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de inovação educacional: um estudo sobre as formas de trabalhar informática na educação rural e seus desafios”. A escola Municipal Professor Severino Sales está localizada em área de difícil acesso, e no seu percurso um histórico, vive no esquecimento e na ausência de investimentos das políticas públicas.

Os alunos são classificados como baixa renda, e eles cultivam a esperança de melhoria de vida. Antes de frequentarem a escola, eles vivem a realidade rural, possuindo saberes e conhecimentos de um contexto restrito. No decorrer das aulas, eles desenvolvem outras habilidades e aptidões, aprendem a fazer conexões cognitivas e emocionais, e adquirem novas linguagens para a interpretação de mundo. Os

poucos recursos tecnológicos se apresentam como meios de estímulo para ensinar e aprender.

Freire (1996) relata em seu livro a conversa de dois professores que olhavam uma exposição de fotografias do entorno da escola onde trabalhavam, para explicar a relevância do docente conhecer o contexto geográfico, financeiro e de vivências dos seus alunos para realmente participar de sua formação. “A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (p. 137).

No município da cidade de São Lourenço da Mata, no estado de Pernambuco, há escolas que possuem um acervo informatizado, e outras não. Isto interfere nas escolhas de formação docente e discente. Com computadores desatualizados, sem internet, sem monitores e software específicos para o desenvolvimento de práticas, o professor precisa ser criativo como o professor de Gana. O governo municipal e secretaria de educação não investem na manutenção e compra de equipamentos. A educação sem recursos tecnológicos, por um lado, inviabiliza o processo de inclusão de pessoas no mercado de trabalho e não estimula a pesquisa e a interação.

A tecnologia substituiu silenciosamente os hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente, com isso, o costume de abreviar termos específicos nos aparelhos eletrônicos impedem as crianças de obedecerem as normas cultas da língua vernácula, impossibilitando-as de escreverem corretamente, a dependência a tecnologia também provoca frustração entre as crianças, uma vez que, a necessidade por adquirir informações de forma quantitativa causa a intolerância e ansiedade, visto que, os dispositivos eletrônicos apresentam acessibilidades 24 horas na internet (COSTA; PAIVA, 2015, p. 5).

## EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Para que todos possam interagir como cidadãos, no século XXI, faz-se mister o uso de tecnologias. Quando as escolas não têm laboratórios de informática e outros recursos didáticos tecnológicos e de

comunicação, em sala de aula, os docentes necessitam trabalhar com o atraso e a modernidade. O professor Ladislau Dowbor explica que os docentes precisam trabalhar com os dois tempos, e utilizar seus potenciais. “Não podemos mais trabalhar com um universo simplificado da educação formal, complementado por uma área de educação de adultos para recuperar atrasos” (DOWBOR, 1994, p. 6).

Não se trata mais de gostar ou não de trabalhar com as mídias. Elas podem colaborar para divulgar programas televisivos educacionais, vídeos, técnicas, e elevar o nível cognitivo e cultural dos telespectadores. Uma vez descentralizados, os sistemas locais de mídias podem atuar em favor de suas comunidades. “E porque não associarmos o processo educacional de uma comunidade com o conjunto dos seus esforços de modernização?” (DOWBOR, 1994, p. 10). Deste modo, haveria uma integração dos processos formais de conhecimentos com as transformações e dinâmicas dos avanços tecnológicos e da renovação cultural.

O espaço do conhecimento não se restringe à escola. Todos pertencem a diferentes grupos sociais. A educação é a base do ser humano. Através dela todos os processos de estímulos cognitivos são acionados para desenvolver habilidades e atitudes para adquirir conhecimentos sobre o mundo em que vivemos. A presença das tecnologias de comunicação e informação aceleram as mudanças na educação e nos modos de ensinar e aprender.

Porém, a escola do futuro tem uma missão ainda maior, que é acompanhar as mudanças tecnológicas presentes sobretudo nos telefones celulares. Para a formação de cidadãos da era cibernética, com pensamentos críticos e inteligência emocional se faz mister conhecer as tecnologias de comunicação e informação. As possibilidades de conhecer como explorar a aquisição de saberes e conhecimentos com a ajuda das máquinas são infinitas.

Por isso, tanto docentes quanto discentes precisam trabalhar constantemente com a variabilidade e a diversidade de competências e habilidades. O processo formativo é complexo, e exige esforços contínuos para alcançar a capacidade de domínio sobre os processos de desenvolvimento pessoal. A máquina é vista como um instrumento produzido pelo homem para regular interações e garantir eficientemente determinadas consequências; e é aperfeiçoada à medida que é utilizada (ALMEIDA, 2000, p.51).

Assim, cada um precisa conhecer seus interesses, partilhar suas experiências, propor trabalhos de cooperação, e os mediadores podem ser os jogos, música, instrumentos, artes, ações e movimentos que trazem significação. “Há uma relação entre a alegria necessária à

atividade educativa e a esperança” (FREIRE, 1995, p. 72). Esperar que juntos todos possam aprender e ensinar. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (Ibid, 1996, p. 143).

Além disso, o aprendizado educativo inclusivo, integrador, significativo e multidisciplinar, com princípios para o sujeito atuar como cidadão, está associado aos conhecimentos emergentes da sociedade. “Como e quando a escola poderá integrar o computador a seus espaços de saber, de modo a restabelecer as formas de aprendizagem que enfatizam a ação e a reflexão de seus alunos? Como preparar o professor para atuar nessa nova realidade?” (ALMEIDA, 2000, p. 14).

A autora, interagindo com outros autores, diz que a tecnologia da informática não representa a transformação da educação, apesar de ajudar nas reflexões, incitar ao pensamento de novas ideias, e criar outras condições de aprendizagem. Com aparatos tecnológicos, docentes e discentes podem criar ambientes, metodologias e práticas diferenciados para o desenvolvimento e formação do ser social. O uso pedagógico dos recursos de computadores e artefatos tecnológicos requer movimentos no sentido das conexões e associações que levem à compreensão do próprio fenômeno educativo.

A sala de aula inovadora difere daquela dominada pelo silêncio e pela escuta. Todos são transmissores de informações e participantes do processo de ensino e aprendizagem. Os experimentos e as pesquisas estão apoiados em materiais básicos para a realização de uma aula. É necessário “um despertar” de todos os agentes da educação para uma política voltada para superar o isolamento da escola das demais instituições.

Não obstante, o recorrente discurso que proclama o caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos pais, das empresas e do governo em apoiar necessidades e mudanças educacionais. Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribui, em grande medida, a culpa do “fracasso” escolar. Crescem a diversidade e a complexidade na sala de aula e a necessidade de atender e acomodar as questões que estas levantam (MORAES, 2009, p. 589).

O papel do professor têm sido o de mediador da aprendizagem e socializador das competências. A intimidade com o novo ainda não está pronta, e as ferramentas tecnológicas podem ser vistas como “inimigas da educação”. O ato de usar uma televisão com vídeo, ou microfone com caixa amplificadora, não quer dizer que o professor é poderoso. Seu poder de exercer seu ofício em sala de aula, suas vivências, seus conhecimentos não dependem somente de ferramentas com recursos de informação e comunicação para se transformarem. Elas podem apenas contribuir para ampliar as formas de ensinar, aprender, de ver o mundo, os significados do novo, a descoberta, a motivação, inspiração, a teoria e a prática. “É importante salientar que a mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor.” (ALMEIDA, 2000, p. 15).

A sociedade como um todo, pais, professores, empresas privadas, diretores, coordenadores, secretários de educação, gestor municipal e estadual, fazem parte dos ilimitados processos formativos e relacionais. Logo, todos devem experimentar o inédito, o desconhecido e o fascinante dos acontecimentos. Nem tudo está nos livros, diz José Larossa Bondía da universidade espanhola. Há muitas coisas para se provar.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LAROSSA, 2002, p. 25).

Daí a importância de se promover eventos, palestras, debates, fóruns, formações continuadas e pensadas que permitam formações e transformações. Com isso, é possível ultrapassar a questão de ensinar e aprender “que se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz” (VALENTE, 2011, p. 14).

## A EDUCAÇÃO DO FUTURO

A complexidade na educação, termo utilizado por Edgard Morin, está na fragmentação dos saberes. Pensar como um todo, como seres e agentes transformadores do meio, cada qual com seus conhecimentos



prévios e particularidades pode fazer a diferença (SALLES; MATOS, 2017). Processo de conscientização da cidadania planetária conduz as pessoas a encararem a ciência e a tecnologia como auxiliares da vida, da sustentabilidade e das experiências. Saber ser, saber fazer, saber viver “ex-põem” nossos desejos de desenvolvimento humano, de educação, e de formação. O futuro não existe, ele é incerto e não se sabe quando ele vai chegar. O futuro é hoje, “somos seres do tempo”, do tempo real, da comunicação online, e as reflexões são para nosso tempo. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LAROSSA, 2002, p. 23). O ser de hoje não é o mesmo do ser de ontem e de amanhã.

O moderno pode estar fora de seu contexto, como pensou Charles Chaplin. Pode-se dizer que “Tempos Modernos” nasceu “velho”, pois Chaplin insistiu usar uma tecnologia que estava em declínio: o filme é praticamente mudo (tem elementos sonoros) e em branco e preto. O filme falado já tinha sido lançado há quase dez anos, em 1927, e o filme colorido, em teste desde 1922, já tinha estreado em longa metragem em 1935 (DOMINGUES, 2015, p. 2).

Buscar informações usando ferramentas como Google acadêmico, games pedagógicos, aplicativos, pesquisas introduz diferentes modos de interagir com os saberes e conhecimentos. Formam-se novas relações técnicas e afetivas entre aqueles que se encontram virtualmente. Entretanto, existem as relações presenciais, as mais importantes, pois as que nos fazem ser partes do processo ensino e aprendizagem, onde conversamos em tempo real entre si e com aqueles que estão mais distantes.

Discute-se se o aluno pode ou não conhecer os conteúdos de um tema que será dado em sala de aula, mas isto não interfere no ofício do professor, que pode orientar, ampliar as pesquisas, sanar as dificuldades de compreensão e sentir prazer em discutir com os alunos<sup>14</sup>.

O futurista Michel Zappa explica que as mudanças constantes e a velocidade da inovação podem inserir novidades no processo educativo. Projeta uma linha do tempo para os anos 2040, quando ainda existirá a sala de aula, o professor, os laboratórios e os ambientes virtuais de

14 A sala de aula invertida uma das propostas da educação do futuro. <https://www.edools.com/sala-de-aula-invertida/>

ensino e aprendizagem. A imagem do professor é bastante atual: ele é um facilitador. A novidade não está nos atores, e sim nas inter-relações entre eles representadas em um infográfico.<sup>15</sup>

Outra modalidade de ensino que está sendo desenvolvida é a inteligência cognitiva (Happy Code), são sistemas que prestam serviços e possuem várias utilidades. Eles captam informações do aluno, armazenam em um banco de dados. O professor poderá fazer consultas e adaptar seus conteúdos ao perfil do aluno. Os assistentes virtuais são controlados por comando de voz e gestos que podem refinar conteúdos de pesquisa e sugerir temas de interesse.

A escola do futuro ou a educação do futuro não deve negar o contexto com o qual estamos inseridos no processo tecnológico ou seus avanços, mas precisa centrar-se no objetivo mais importante que é o aprendizado do aluno, ele é o principal protagonista no processo ensino aprendizagem, juntamente com o professor.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A BNCC representa um novo esforço para atualizar as políticas educacionais. Ela tem sido discutida e abordada de forma contínua com relação ao desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores dos alunos e professores. Existem dez competências articuladas à construção de conhecimentos, as quais admitem as múltiplas linguagens do ser social: artísticas, científicas, experiências, digitais, corporais, verbais, orais e outras. Aqui está a complexidade do processo de ensino e aprendizagem: as relações humanas e as mediações que ocorrem por meio de objetos.

As tecnologias digitais de informação e comunicação são artefatos de apoio para se produzir e adquirir saberes e conhecimentos e dependem de atualizações. Paralelamente aos artefatos, os atores principais estão no seu palco, a sala de aula, onde acontecem as experiências pessoais, coletivas e com o mundo. Como todos os dias as práticas abrangem a complexidade das

---

15 Sobre a educação futurista de Michel Zappa, <http://porvir.org/prevendo-futuro-da-educacao-da-tecnologia/>; <http://blackboard.grupo.com.br/futuro/o-futuro-da-educacao-e-da-tecnologia>

tecnologias da informação e da comunicação, é necessário não somente absorvê-las nas práticas pedagógicas, mas também estar vigilantes para que elas não consumam o tempo de viver as manifestações do aprender, pesquisar e explorar os conteúdos essenciais para a formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. ProInfo: **Informática e formação de professores I** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. Série de Estudos. Educação a Distância. v. 13.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. **Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2009. Disponível em: [www.biblioteca.sebrae.com.br](http://www.biblioteca.sebrae.com.br). Acesso em: 23 set. 2012.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação de base**. Disponível em: [://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 nov. 2018.

BONDIA, Jorge Larossa. **Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência**. Tradução: J.W. Geraldi. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN. Matemática)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Johnatan da Silva; PAIVA, Natália Moraes Nolêto de. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/Ao839.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DOMINGUES, Joelza Ester. **“Tempos modernos”, de Charles Chaplin, ainda tão atual**. Disponível em: <https://>

ensinarhistoriajoelza.com.br/tempos-modernos-ainda-tao-atual/. Acesso em: 12 maio 2018.

DOWBOR, Ladislau. **Os novos espaços do conhecimento**. 1994, p. 1-12. Disponível em: <https://dowbor.org>. Acesso em: 13 abr. 2018.

GLOBO.COM- G1, MATÉRIA: EDUCAÇÃO. **O professor que viralizou com aula de computação sem computador e chamou atenção da Microsoft**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/o-professor-que-viralizou-com-aula-de-computacionalousa-e-chamou-atencao-da-ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2018.

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

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607.

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Simeia Araujo Silva<sup>16</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente texto propõe relatar, analisar e refletir sobre o desenvolvimento e a contribuição das disciplinas de Sociedade, Cultura e Infância e de Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil para a formação do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ambas possuem 64h teóricas e 16h práticas e foram realizadas em 2019, no primeiro ano do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Em 2015, a FE adequou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) segundo as exigências das resoluções do Conselho Nacional de Educação (nº 01/2006 e nº 02/2015), que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia – licenciatura –, dentre elas o aumento da carga horária prática desde o primeiro ano do curso, o que ressalta a importância da relação teoria e prática na formação do professor.

Faremos um recorte do conteúdo estudado nessas disciplinas no campo teórico a partir de aspectos históricos, políticos, culturais, legais e pedagógicos da concepção de criança, de infância, da trajetória da assistência social e educacional a partir do estudo de Marcílio (1998). A autora analisa os aspectos históricos e sociais da criança desde a antiguidade até o século XX, elencando o abandono e a assistência pela Igreja e pelo Estado de crianças carentes, desvalidas, escravas, legítimas e ilegítimas.

---

16 Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: simeiaraujo@hotmail.com

## DESENVOLVIMENTO

Em meio ao processo de democratização da sociedade brasileira que resultou da extinção do Regime Militar no início da década de 80 do século XX, iniciou-se a discussão de elaboração de políticas públicas para os diversos campos sociais como saúde, educação, cultura, meio ambiente e outros. Em decorrência desse cenário democrático, implantou-se a Constituição Federal de 1988 que expressou as variadas aspirações dos governantes, professores e estudantes universitários e população em geral em prol dos direitos e deveres do cidadão.

Nesse contexto, surgiram novas discussões e elaborações de políticas públicas, sobretudo para a garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros. Assim, foi construída e implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que determina a formação em nível superior (em universidades e institutos superiores de educação) de todos os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em decorrência dessa legislação, o Conselho Nacional de Educação instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores do magistério da educação básica, dentre elas destacamos a Resolução de 2015 (CNE/CP nº 02/2015), que estabelece princípios e concepções de educação, de formação que engloba principalmente a relação teoria e prática, sólida base teórica, interdisciplinaridade, elaboração de projeto pedagógico, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme verificamos no capítulo I, Das Disposições Gerais, incisos V, VI, VII do documento;

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, VI – reconhecimentos da educação básica como espaços necessários à formação dos professores do magistério, VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (BRASIL, CNE/CP n. 02/2015, p. 4).

Diante desse documento, constatamos que a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental requer sólida fundamentação teórica e permanente diálogo com a prática pedagógica interdisciplinar da escola básica que inclui uma gestão participativa e democrática envolvendo toda a comunidade escolar.

No ano de 2015, em atendimento às exigências dessas resoluções do Conselho Nacional de Educação, a FE/UFMG adequou o PPCP implementando-o a partir do ano de 2018 aos novos ingressantes desse curso. Esse projeto apresenta uma concepção de formação em que:

Cabe ao pedagogo formado por essa instituição compreender historicamente as múltiplas dimensões dos processos de formação humana, participar da produção do saber da área e atuar como docente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que inclui a reflexão, a crítica, a criação, o planejamento, a execução, a gestão e a avaliação do trabalho pedagógico, dos sistemas, unidades e projetos educacionais na escola, instituições educativas e em outros contextos formativos. (PPCP, 2015, p.12).

Uma alteração expoente na matriz curricular do curso foi a criação de novas disciplinas, dentre elas Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil, bem como o acréscimo de carga horária prática em diversas disciplinas clássicas como as de fundamentos da educação ministradas no primeiro ano (História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação). Essa carga horária prática foi denominada de Prática como Componente Curricular (PCC), distinguindo-se da prática de ensino e do estágio obrigatório, “[...] entende-se prática como componente curricular, neste projeto, como o conjunto de atividades formativas que devem possibilitar aos educandos mobilizar e colocar em prática seus conhecimentos [...]” (PPCP, 2015, p. 25). Dentre as atividades que podem ser trabalhadas como PCC, é possível destacar:

[...] organização de seminários temáticos integradores no âmbito das disciplinas por período, áreas afins ou outras formas de organização, semestrais ou anuais; observação e reflexão crítico-investigativa sobre situações educativas; exame crítico das matrizes curriculares e materiais didáticos desti-

nados ao processo de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino; atividades de observação e análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana. (PPCP, 2015, p. 26).

Rousseau (1992) contribui com a discussão do reconhecimento da criança como ser diferente do adulto, que tem sua particularidade infantil como natural e que, portanto, tem que ser respeitada. Para o autor:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; nada menos sensato do que substituí-las pelas nossas [...]. (ROUSSEAU, 1992, p. 75).

Ao final do século XIX, na Itália, Montessori iniciou seus questionamentos sobre a falta de reconhecimento da criança como ser ativo e dotado de potência cognitiva, alertando a sociedade sobre a ausência de um lugar próprio para as crianças nos diversos espaços sociais. Em decorrência dessa problematização e de seus estudos e pesquisas, a autora afirma que a criança desde o seu nascimento possui uma energia vital que na relação com um rico ambiente físico e com a convivência humana desenvolverá a sua inteligência e construirá o novo homem. Por isso,

Após um determinado espaço de tempo, a criança fala, anda, passa de uma conquista a outra até construir o homem em toda a sua grandeza e inteligência [...] a criança não é um ser vazio, que deve a nós tudo aquilo que sabe e com o que a enchemos. Não, a criança é o construtor do homem, não existe um só homem que não tenha sido formado pela criança que foi certo dia. (MONTESSORI, s/d, p. 25).

Sobre a trajetória da educação infantil no Brasil, Merisse (1997) apresenta quatro concepções: a filantrópica que perdurou durante todo período colonial, a higiênico-sanitária que iniciou no Império



e atravessou meados do século XX, a assistencial que predominou o atendimento ainda nesse século e, por fim, a educacional que felizmente foi construída diante do avanço da democracia na década de 1980, inspirando a elaboração de políticas públicas para educação infantil e englobando a exigência da formação do pedagogo para atuar na educação da primeira infância e nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim houve a ampliação do atendimento com maior qualidade sobretudo às crianças carentes e também a preocupação com a infraestrutura que inclui o espaço físico e a elaboração de diretrizes curriculares para a educação infantil.

O estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) também foi significativo para o conhecimento dos diversos fundamentos, princípios, metodologias e recursos didáticos, projetos e orientações para o trabalho do professor da educação infantil. A análise do volume 3 desse documento foi importante para os (as) alunos(as) de graduação conhecerem quais conteúdos são necessários para a elaboração de um projeto e planejamento para a educação infantil. Esse documento traz sugestões de cinco eixos para serem trabalhados na prática: música, artes visuais, linguagens oral e escrita, natureza e sociedade, matemática. Na disciplina de Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil, os (as) acadêmicos (as) criaram projetos temáticos inspirados nesses eixos para um agrupamento da educação infantil.

Foram desenvolvidas atividades práticas que objetivaram oportunizar aos estudante refletir a prática a partir do embasamento teórico estudado. Optamos por realizar tais atividades através de observação de uma instituição de educação infantil (pública ou particular) orientada por um roteiro previamente estruturado seguido da elaboração de um relatório dessa atividade. Posteriormente, houve a socialização dessa experiência com duas turmas formadas por 33 (trinta e três) alunos/as em cada uma delas. A socialização ocorreu por meio de debate e avaliação, criação de um projeto pedagógico temático para um agrupamento da educação infantil e exposição em sala de aula.

Importante ressaltar que o plano da carga horária prática de 16h da disciplina de Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil contempla a atividade proposta pelo PCC, que é observação e análise crítica de uma situação educativa, como também elaboração de um seminário temático e de projeto pedagógico. A seguir relatamos as atividades práticas desenvolvidas nessa disciplina com duas turmas do primeiro ano matutino do curso de pedagogia da FE/UFG.

## RELATOS DAS OBSERVAÇÕES DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre as instituições de educação infantil observadas pelos 66 (sessenta e seis alunos), contamos com dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), um na cidade de Senador Canedo, outro em Aparecida de Goiânia; na cidade de Goiânia foram observadas uma instituição pública e duas instituições particulares. Houve a restrição de número de alunos determinados por essas instituições, sendo que 4 (quatro) delas permitiram a presença de cinco alunos por período e outra teve uma maior disponibilidade em receber os estudantes, 13 (treze) em cada período – matutino e vespertino –, totalizando 26 (vinte e seis). Em função da representatividade das observações, definimos analisar somente os relatórios desta instituição pública, cujo trabalho foi acompanhado por mim. Os estudantes foram organizados em grupos de acordo com a disponibilidade de cada um deles.

As observações foram realizadas a partir de um roteiro elaborado previamente em que constatava:

1. Escolher uma instituição de educação infantil para realizar a observação. Levar Carta de Apresentação do Aluno. Solicitar autorização, no caso do CMEI, à Secretaria Municipal antes de marcar a observação. Apresentar nome da instituição e endereço.
2. Identificar o nome da professora.
3. Conhecer o Projeto Pedagógico da instituição (referencial teórico, concepção de infância e educação infantil).
4. Identificar a faixa etária e o número de crianças/agrupamento por sala.
5. Observar na sala de aula: concepção de criança e infância; relação professor/aluno; rotina das atividades do dia; organização do espaço/tempo; materiais utilizados; relação social entre crianças; postura do professor; como o professor lida com o erro; relação educação e vida; sobre o preconceito entre professor/criança e entre as crianças; linguagem das crianças; como o professor se dirige à criança; organização do ambiente/materiais.
6. Produzir o relato da observação por tópico.
7. Observar as atividades fora da sala de aula.
8. Identificar a instituição que o professor se graduou e tempo de experiência na educação infantil.
9. Observar as reações das crianças nas diversas atividades.

10. Descrever as reflexões pessoais sobre as impressões da observação.

Do total de 66 relatórios dos alunos, analisamos 30% para este trabalho. Como critério de seleção, utilizamos a qualidade do conteúdo escrito em cada tópico, ou seja, os que nos apresentaram um conteúdo significativo segundo a solicitação do tópico, dentre eles: identificação da professora; identificação da faixa etária e número de crianças/agrupamento por sala; concepção de criança e infância; relação professor/aluno; postura do professor; rotina das atividades do dia; materiais utilizados; relação social entre crianças; relação educação e vida; como o professor se dirige à criança; organização do ambiente/materiais; reflexões pessoais sobre as impressões da observação.

A instituição observada foi pública e seus professores e gestores são efetivos e possuem graduação em pedagogia, especialização em educação infantil, alguns mestrado e doutorado. Antes de os estudantes iniciarem a observação, a coordenadora pedagógica explicou com detalhe o projeto pedagógico da educação infantil como a concepção teórica, a organização da rotina e do espaço físico, os conteúdos etc. O espaço físico da educação infantil é dividida em salas, cada uma delas com denominação e função diferenciadas: sala da música, sala da literatura, sala dos jogos, sala da arte. As atividades desenvolvidas não são fixas nessas salas, todas as crianças participam das atividades realizadas nesses diversos espaços. As crianças são organizadas em cinco agrupamentos de acordo com a idade: Arara (1 ano); Lobo-Guará (2 anos); Tatu-bola (3 anos); Jacaré (4 anos); Dinossauro (5 anos). Os estudantes foram divididos proporcionalmente em cada agrupamento.

Sobre a mobília, todos são adequados ao tamanho das crianças como mesas, cadeiras, armários, vasos sanitários, pias e vasilhas de alimentação. A criança é concebida como um ser em constante desenvolvimento, ativa, sujeito de direitos, que possui liberdade, autonomia e voz para expressar sua opinião. É interessante observar um modelo de escola em que o aluno é o sujeito de suas próprias ações e tem sua voz no espaço que convive diariamente. “Elas, de fato, como diz Montessori, são a construtora do homem e daí a importância de uma boa infância e de uma boa educação” (Relato, 2019). A autonomia da criança é relevante na educação montessoriana, assim, constatamos na atitude das crianças que “Cada aluno é responsável por pegar e guardar o próprio material pessoal (escova, por exemplo em sua mochila, que fica guardada em locais de fácil acesso” (Relato, 2019).

Quanto às atitudes da professora diante das situações educativas e lúdicas vividas com as crianças, elas ocorreram respeitando as diferenças culturais e cognitivas, por interação, havendo valorização e compreensão das reações das crianças. A postura da professora expressa o cumprimento de sua função de ensinar e não de ser tia, estando aberta a ouvir e aprender com as crianças; havendo inclusive o ensino de princípios e valores morais em roda de conversa quando no surgimento de conflitos entre as crianças. “[...] através da conversa o professor fazia a criança refletir sobre a sua atitude, importante ressaltar que esse diálogo era feito com o professor abaixado...” (Relato, 2019). A relação entre as crianças ocorreu, na maioria da vezes, de forma interativa e participativa nas atividades em sala de aula e principalmente nas atividades livres realizadas fora desse espaço. “Foi observado que, em alguns casos, a própria criança convidava e incentivava a outra a participar da brincadeira em questão” (Relato, 2019).

A rotina da educação infantil é organizada da seguinte maneira: acolhida quando as crianças chegam e são dirigidas para o parquinho; em seguida elas vão para alguma sala; depois lancham e brincam ao ar livre; fazem a higiene, algumas dormem, as demais continuam brincando e, por fim, participam de outra atividade na sala ou no espaço livre. Os conteúdos trabalhados abrangem todas as áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, noções de matemática, ciências sociais e naturais, artes visuais e música. As principais atividades desenvolvidas foram: leitura literária; música, jogos (quebra-cabeça, memória, lego) e brincadeiras; pintura. Sobre a relação da educação com a vida da criança “A educação se aproxima ao máximo da vida, as crianças são tratadas como sujeitos e podem fazer escolhas” (Relato, 2019).

Sobre as impressões gerais registradas pelos estudantes:

1. [...] foi uma experiência gratificante, onde pude conhecer uma abordagem Vigotskiana, histórico-cultural, aplicada com muita atenção, respeito e carinho, de fazer com que a criança seja respeitada com todas as suas especificidades, que aprenda brincando, conhecendo por si, seja independente, autônoma, ativa e participante.”
2. A visão geral que eu tive foi a de que apesar de todas as dificuldades [...] a instituição realmente coloca a criança no centro de seu processo educativo e a enxerga como um sujeito de direitos. Tendo bem expressa a concepção de que a infância deve ser valorizada e respeitada enquanto etapa da vida humana.

3. Foi uma experiência muito enriquecedora, tanto no comportamento da forma como a unidade desenvolve suas atividades, as metodologias de ensino, o comportamento dos professores, como especialmente no comportamento das crianças e suas respostas diante da aplicação das metodologias, da forma de conduzir dos professores e a interação dos infantes com o ambiente da creche.
4. Ao observar achei extremamente interessante e surpreendente como tratam a autonomia e liberdade da criança. Além disso, a maneira que organizam a rotina, as atividades sem deixar que sejam maçantes e chatas para as crianças, assim, elas vivem a infância e aprendem os conteúdos. Outra coisa é a importância dada à cultura brasileira com arte e música, iniciando um pensamento crítico e a valorização da história nacional.
5. [...] gostei dessa experiência e quero dar segmento no próximo período.
6. O melhor de ter tido essa aula, digamos prática, é se convencer cada vez mais de que é esse ramo que queremos seguir. Foi muito interessante observar os conceitos de Rousseau nas próprias crianças, foram alguns pedaços do livro *Emílio* de concretizando. Sem dúvida a melhor atividade do semestre.
7. Foi significativa e muito gratificante participar dessa aula prática, cada momento foi importante e até incentivador para continuar no curso. Através dessa observação do dia a dia escolar, percebi o quanto é alto o nível de responsabilidade do professor.
8. A visita se constituiu como uma experiência enriquecedora em todos os aspectos. Observar a prática e perceber a relação direta com a teoria é revelador e mostramos um olhar em relação a educação infantil [...]. Através dessa observação, é possível afirmar a beleza da vivência de uma criança, suas curiosidades, seus desejos, seu jeito de ver o mundo. A família e a escola têm papel fundamental no período da infância, que se constitui como o período mais importante na construção do homem.

O relato dos estudantes demonstrou que avaliaram positivamente a experiência realizada na instituição pública de educação infantil. Destacaram que essa atividade foi “gratificante”, “enriquecedora” e que as incentivaram a continuar no curso. Também perceberam que as professoras concebem as crianças como sujeitos da educação e que

permitem que as crianças exerçam suas atividades com liberdade, autonomia e com respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses relatos, constatamos que os estudantes do curso de pedagogia apresentaram uma atenção cuidadosa e um olhar sensível para apreender, absorver e refletir as diversas situações da educação infantil relacionadas com a prática do professor, a importância de sua função, a relação teoria e prática, a concepção de criança e de instituição infantil que valoriza a criança como centro da educação que outrora não era reconhecida como sujeito e, sim, objeto, sem direito, voz e opinião. Essa instituição era um espaço de “depósito”, desprovida de projeto pedagógico. Enfim, verificamos que essa atividade prática incentivou os estudantes a empenhar-se ainda mais em sua formação acadêmica. Percebi em nosso debate em sala de aula e por meio dos relatórios que os estudantes pensaram a realidade da instituição de educação infantil a partir da teoria estudada.

Em nossa discussão sobre essa atividade destacamos ainda mais a importância da teoria para pensarmos a prática, “O pragmatismo que ronda os cursos de formação de professores valoriza mais o lado prático da ação docente, o cotidiano da escola e da sala de aula, desqualifica e nega o sentido da teoria [...]” (COELHO, 2003, p. 52). Posto isso, entendemos que o exercício da prática pedagógica centrada somente no fazer repetitivo ao distanciar-se da teoria torna-se impeditivo para pensarmos e avaliarmos nossas ações educativas. No entanto, quando entendemos que a ciência fornece conceitos, princípios, métodos, haverá constantemente a necessidade de recorrermos à teoria para nortear possíveis soluções de dúvidas advindas de nossas ações cotidianas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 1 de julho de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

COELHO, Ildeu M. Repensando a formação de professores. **Revista NUANCES**: estudos sobre educação. Faculdades de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, ano IX, v. 09, n. 9/10, jan./jan. e jan./dez. 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MERISSE, Antônio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: \_\_\_\_; JUSTO, José S; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Sérgio (orgs.). **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Editora Arte & ciência, 1997.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma F. R. de Carvalho. Rio de Janeiro, RJ: Editorial Nórdica Ltda, s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bertrand Brasil S.A, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Goiânia, 2015.

# AUSÊNCIA DO PROFESSOR: INTERFERÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO EAD?

**Jane Gomes de Oliveira**<sup>17</sup>  
**Ivan Cañado de Salles**<sup>18</sup>  
**Carla Marise Canela Salles**<sup>19</sup>

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem sido marcada por mudanças de paradigmas no âmbito do conhecimento envolvendo eixos culturais socioeconômicos e tecnológicos dentre outros. O segmento educacional tem sido afetado por essas mudanças e passa a buscar o conhecimento utilizando variados recursos tecnológicos.

Um dos meios utilizados pela sociedade contemporânea para expandir e universalizar o conhecimento no âmbito educacional é a Educação a distância – EAD que surge como uma via de comunicação que sustenta o processo de aprendizagem os recursos tecnológicos.

A partir das mudanças ocorridas no setor educacional e com a expansão do EAD, surge um novo perfil para o professor que atua nessa modalidade de ensino, passando esse profissional a ser alvo de transformações e evoluções na sua prática ao longo das últimas décadas.

Como afirma Gomez (2008), o EAD se apresenta com uma visão interacionista opondo-se a visão instrumentalista utilizada na modalidade presencial. Para ele, o EAD apresenta como características bem específicas o respeito à individualidade, a autonomia e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Um aspecto importante a ser considerado no EAD é a atuação do professor ausente do contato presencial com o aluno, ou seja, se fazendo presente somente de forma virtual.

---

17 Mestra em Administração. Especialista em Educação a Distância; Alfabetização; Docência do Ensino Superior; Psicopedagogia. Atua como Pedagoga - Consultora - Coordenadora EaD. E-mail: oliveirajane8@gmail.com

18 Especialista em Educação a Distância; Licenciado em Pedagogia; Educação Física. Atua como Docente e Gestor de Polo de Ensino a Distância. E-mail: Prof.ivansalles@gmail.com

19 Mestre em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento; Especialista em Educação a Distância. Atua como Docente e Coordenadora Acadêmica EaD. E-mail: carlasalles@gmail.com



O mundo contemporâneo tem passado por transformações que influenciam diversos segmentos dentre eles o sistema educacional em todas as suas modalidades.

A partir dessas transformações o modelo de educação para esse século passa a ser discutido na Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), que indica a necessidade de aprimoramento desse segmento e sugere novas posturas para os diversos atores envolvidos na formação de mão de obra qualificada.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996) já apresenta novos enfoques para a educação apontando para novas modalidades e formatos educacionais (ALVES, 2009).

Partindo das reflexões de Preti (2006) a modalidade a distância chega para aliar-se a uma conjuntura econômica e política que atenda as demandas desse novo milênio, sendo considerada uma alternativa viável no que tange aos aspectos econômicos, sociais e pedagógicos.

A modalidade a distância apresenta especificidades importantes no seio de sua estruturação e organização. Uma dessas especificidades, que será objeto de nossas reflexões é a ausência física do professor nessa modalidade de ensino.

Diante das reflexões de Wenzel (2017) acerca da importância da presença física do professor no EAD, pode-se verificar que:

O professor continua indispensável, tanto no ensino presencial como no ensino à distância; só que o seu trabalho muda de aspecto. Ele não é mais aquele que possui o saber e o transmite ao aluno para que o aluno o receba como mera cópia e passe a ser copiador, mas se torna o grande orientador da aprendizagem, aquele que transforma a escola num grande lugar do aprender a pensar, a pesquisar, a indagar, a descobrir e a questiona (WENZEL, 2017).

Moran (2017) corrobora com as reflexões de Wenzel (2017) e complementa que as tecnologias interativas, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre o professor e o aluno e seu grau de importância nessa relação.

O autor comenta que na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual o conceito de presencialidade também se altera iniciando um processo ininterrupto de construção do conhecimento distante, sem a presença física do professor.

Sendo assim, refletir sobre a ausência física do professor da EAD torna-se necessário devido às mudanças ocorridas no seio da sociedade e ao crescimento do Ensino a Distância no Brasil o que têm deixado cada vez mais evidenciada a importância de estudos sobre as influências que essa ausência pode ter sobre o processo ensino aprendizagem dessa modalidade de ensino.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa foi de natureza descritiva que segundo Gil (2005) e Vergara (2006) visa descrever as características de determinada população ou fenômeno estabelecendo correlações entre as variáveis estudadas. Foi realizado um estudo de caso que segundo Yin (2001), analisa um determinado grupo social. Foram entrevistados 10 alunos de duas instituições privadas que ofertam o EAD (05 alunos de cada), da cidade de Belo Horizonte.

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS ESPECIFICIDADES**

De acordo com Moran (2017) faz-se necessário entender a diferenciação da EAD em relação à “educação presencial”, pois a responsabilidade do docente não está no professor como indivíduo, mas na instituição que congrega professores e especialistas para a elaboração do material didático apropriado, para o acompanhamento do aluno em seus programas de estudos, para a verificação de sua aprendizagem. O autor argumenta que da mesma forma, a instituição é a responsável pela logística da utilização, garantindo o fluxo da comunicação tradicional, em suma, da relação didático professor/aluno.

Masetto (2007a) complementa as afirmações de Moran (2017) colocando que no âmbito social, a educação à distância vem surgindo como uma grande perspectiva, mas acompanhada de uma grande preocupação relacionada à figura do professor e sua prática nessa modalidade de ensino. Parece que o mito professor continua forte e sendo a única justificativa para a aprendizagem do aluno

Valente (2009) coloca que a EAD constitui-se atualmente numa poderosa ferramenta para que os profissionais possam manter um constante exercício de aprendizado, ampliando, cada vez mais, o seu grau de empregabilidade. Trata-se, pois, de uma alternativa para que os trabalhadores brasileiros possam enfrentar, com mais possibilidades de sucesso, o chamado desemprego tecnológico, ameaça real aos que se mantiveram à margem do conhecimento (VALENTE, 2009).

Masetto (2007) chama a atenção sobre um dos aspectos que a oferta do ensino à distância apresenta para reflexão. A separação

física entre professor e aluno, onde a distância entre esses atores passa a ser um desafio, mas não um empecilho para se alcançar o sucesso nessa modalidade.

De acordo com Alves (2009), Zambalde & Figueiredo (2008) procura-se, hoje, no Brasil, integrar a comunicação à distância com elementos de comunicação interpessoal. Para tanto, a comunicação unidirecional, professor/aluno é substituído pela comunicação bidirecional, através de correspondência, telefone, teleconferência, da tutoria, pelo computador e outras ferramentas tecnológicas. Para eles, a única certeza que temos hoje é que tudo muda o tempo todo, e que tem-se necessidade de aprendizagem constante, razão pela qual a educação à distância tem sido tão promissora.

Quanto ao EAD, Belloni (2006) corrobora com as reflexões dos autores citados acima e ainda argumenta que o processo de construção do conhecimento ocorre de maneira diferenciada, por meio de recursos de mediatização que utilizam linguagens variadas, da correspondência tradicional a internet, e nós precisamos internalizar essas novas formas de comunicação. Essas devem ser vistas como ferramentas que dependem de um processo de reflexão sobre seu uso e significado para que sejam utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

## O TRABALHO DO DOCENTE NO EAD

As discussões sobre o trabalho docente, segundo Saviani (1998), são aprofundadas na década de 80, quando são relacionadas aos conceitos envolvendo a importância e valorização desse profissional em qualquer modalidade de ensino.

Hernandez (1998), Veiga (1998) e Nóvoa (2014) apresentam estudos sobre as influências do trabalho do docente na EAD.

A partir das análises acerca da prática do docente de graduação, Ferrer e Ferreres (2014) afirmam que, os mesmos devem desenvolver a capacidade de trabalhar atividades e conteúdos alinhando os interesses dos alunos com os objetivos da disciplina fazendo uma reflexão da educação em seu âmbito geral, ou seja, pensando os objetivos, seus meios, seus fins.

Para Abreu e Masetto (2007), as relações que envolvem professores e alunos devem estar fundamentadas em uma relação ininterrupta de interações.

Já para Lévy (2008), a utilização novas tecnologias de comunicação implica em novas praticas de ensino, em novas formas de refletir essas

práticas e novas visões sobre o processo de ensino- aprendizagem, principalmente aquelas ligadas à relação entre professor e aluno.

Sendo assim, como coloca Masetto (2007b), faz-se necessárias a revisão do referencial teórico adotado para a modalidade a distância para dar suporte a atuação do professor e facilitar a articulação dentro do processo de ensino e aprendizagem.

## OS PROFESSORES DE EAD NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

De acordo com alunos entrevistados na pesquisa, os professores de EAD devem possuir habilidades que podem suprir sua ausência física. Dentre elas são citadas o domínio do conteúdo e experiência profissional na área. Devem também adotar uma metodologia diversificada para que a aula seja menos cansativa tanto na modalidade *web* quanto na modalidade *on line* tornando-se mais interativa.

Segundo os entrevistados o professor deve deixar claro para o aluno a relação entre o conteúdo estudado e sua contribuição para a sua formação. Os alunos consideram de suma importância que o professor prepare aulas que promova a interação entre ambos propiciando encontros mais instigantes e interativos.

As entrevistas revelam que as habilidades desenvolvidas pelo professor de EAD são apontadas pelo grupo pesquisado com um elevado nível de importância. Os alunos consideram como relevantes habilidades tais como: visão holística; o conhecimento do perfil do grupo trabalhado; o desenvolvimento de trabalhos individuais e em grupo; o conhecimento do mercado; o conhecimento didático-pedagógico e a qualificação constante.

Ao serem perguntados sobre quais as funções de um professor de EAD que auxiliam no processo de aprendizagem eles citaram: preparação de aulas e avaliações; a orientação e a organização da informação; a adoção de metodologias e recursos didáticos diversificados; acompanhar o percurso e a evolução dos alunos; dá *feedback* constante; domina a área do curso.

Quanto à indagação se existe perda de produtividade com a ausência física do professor, os alunos colocam que não, já que esse profissional na EAD tem o papel de acompanhar e orientar o aperfeiçoamento progressivo das competências acadêmicas requeridas ao aluno. Eles colocam que o professor deve promover a interação das atividades no AVA aliadas a ferramentas tecnológicas e fontes de consultas como apoio ao material didático, além de atuar como elo entre a instituição e os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios que são postos para o professor de EAD, de acordo com o grupo pesquisado, os professores devem se preocupar em aperfeiçoar e construir novas habilidades tanto tecnológicas como didático pedagógicas.

No conjunto de habilidades apontadas no sentido de contribuir para o processo de aprendizagem, são listadas como relevantes pelos alunos: o domínio do conteúdo, a experiência profissional, a adoção de metodologias e recursos diversificados oportunizando uma aula mais interessante e interativa.

Observou-se nas colocações dos alunos que ainda é importante a visão holística, o conhecimento do perfil dos alunos, a proposta de trabalhos individuais e em grupo, o conhecimento do mercado, o conhecimento didático-pedagógico e a qualificação constante.

No que tange as funções dos professores de EAD apontadas pelos entrevistados foram citadas: dominar a área do curso, preparar as aulas e as atividades de fixação e avaliativas; organizar a informação; diversificar as metodologias e recursos didáticos; dar feedback; acompanhar a evolução dos alunos; dominar as ferramentas tecnológicas.

Observando a colocação dos alunos se a ausência física do professor interfere na aprendizagem eles afirmam que não. Constata-se que, a partir do desenvolvimento de novas habilidades apontadas pelos entrevistados e no exercício de suas funções, os professores passam a exercer de maneira eficaz e efetiva, a comunicação em rede, o compartilhamento da informação encorajando seus alunos a construir seu próprio conhecimento.

A construção de um novo perfil do professor da EAD se faz notar neste processo, uma vez que ele deixa de ser um mero repassador de conhecimentos aos alunos, para ser um orientador, que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece variadas opções.

Este estudo constatou que o professor da EAD deve procurar estimular o aluno na busca de sua autonomia, buscando respostas para as questões propostas exercitando seu pensamento crítico.

Pode-se concluir neste trabalho que a ausência física do professor não influi nos processos de aprendizagem. Cabe ao professor, na sua práxis na EAD, definir o grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, redefinir

seu papel por meio da utilização das ferramentas tecnológicas, pela definição de seus estilos de ensino e concepções de aprendizagem, e finalmente pela aplicação de metodologias e recursos diversificados.

Neste cenário o sucesso do processo de aprendizagem nos cursos de EAD não sofrerá influências negativas com a ausência física do professor se o mesmo for capaz de articular coletivamente, a interação, o planejamento, a execução, a avaliação e a intermediação dos procedimentos, garantindo assim, o alcance dos objetivos propostos pelo curso.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 2007.

ALVES, João Roberto. **A história do EAD no Brasil**. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2006.

BRASIL. Lei n.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, no. 248, dez.1996, p.27.833-27.841.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FERRER, V. e FERRERES, V. **La Formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 2014.

HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. fev/abr, 1998.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual. In: SERRA, Daniela T. S. **Afetividade, aprendizagem e educação on-line**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cpoo2652.pdf>. Acesso em março. 2019.

MASETTO, Marcos (Org.) **Docência na universidade**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2007,a.

MASETTO, Marcos (Org.). **Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2007,b.

MORAN, José Manuel. **A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores**. In: BONIN, Iara et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. 2<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

NÓVOA, Antonio. **A formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. 3<sup>a</sup> Ed. Portugal: Educa, 2014.

PRETI, Oreste. **A pesquisa no processo formativo “a distância” de professoras da rede pública de Mato Grosso**. *Cadernos de Educação*. UNIC/CPG, v. 9, n. 5, 2006.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem por computador sem ligação à rede**. In: LITTO, Predric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em administração**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distância**. UFLA/FAEPE. 2008.

WENZEL, Myrhes De Luca. **O Centro Educacional de Niterói e a educação à distância**. In Ballalai, Roberto (org.) Educação a Distância, 3<sup>a</sup> Ed. Centro Educacional de Niterói. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2ed. Porto Alegre; Brookman, 2001. Original inglês.

# A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: EFEITOS DA PANDEMIA 2020

**Maria Lucia de Azevedo<sup>20</sup>**

**Roberta Ribeiro Soares Moura Padoan<sup>21</sup>**

**Silvia Cristiane Marangoni<sup>22</sup>**

## INTRODUÇÃO

O ensino a distância no Brasil tem evoluído consideravelmente graças às novas ferramentas de tecnologia. Logo, nota-se que diversas metodologias tiveram que ser repensadas, levando o docente a um outro patamar, devendo voltar aos estudos e quebrar alguns paradigmas pessoais para que esteja preparado para desempenhar seu trabalho de forma que seus objetivos sejam alcançados: o aluno ser transformado.

A primeira geração do ensino a distância (EAD) foi caracterizada pelos cursos via correspondência, em que o aluno recebia todo o material solicitado em sua casa pelos correios, o qual continha exercícios e outras atividades referentes ao tema estudado.

Uma outra referência é o Telecurso, que era mantido pela Fundação Roberto Marinho, sendo um modelo educacional brasileiro de EAD. O Telecurso consistia em teleaulas que poderiam ser assistidas em casa ou em tele salas, e era exibido pela Rede Globo e oferecido às televisões educativas: TV Cultura, TV Brasil e o Canal Futura.

Saldanha (2013) descreve a teleaula como um recurso multimídia utilizado nas práticas de ensino e em experiências de aprendizagem, com destaque para tecnologias digitais de telecomunicação via satélite com uso da internet, que permite que as práticas do professor sejam virtualizadas e mediatizadas numa linguagem com recursos

---

20   Doutoranda da Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia – UNESP – FAAC – Bauru/SP – Docente do eixo de Informação e Comunicação do Centro Paula Souza maluazvdobru@gmail.com

21   Mestre em TV Digital - Informação e Conhecimento – UNESP – FAAC – Bauru/SP – Docente do eixo de Informação e Comunicação do Centro Paula Souza – rrpadoan@gmail.com

22   Mestre em Engenharia da Produção - UNESP – FEB - Docente do eixo de Gestão e Negócios do Centro Paula Souza scmarangoni@gmail.com



tecnológicos, com a possibilidade do uso de fóruns, *chats*, *slides*, textos, imagens e outros recursos audiovisuais.

A formação e a especialização de jovens e adultos que não têm condições de pagar por um curso presencial ou têm dificuldades de deslocamento, tornou estratégica a modalidade de ensino a distância, e assumiu destaque ante às inovações tecnológicas, apresentando assim novas possibilidades para a educação formal e desafios contemporâneos.

As inovações tecnológicas exigem conhecimento mais complexo e aprofundado, logo, formação técnico-científica que demanda da Educação e dos educadores o repensar dos processos educacionais, principalmente quanto à formação tecnológica necessária para o desenvolvimento da prática pedagógica capaz de assegurar, através dos conteúdos, dos recursos e das metodologias desenvolvidas no ambiente educacional, a inserção e a participação no instável mundo do trabalho, da cultura e da própria educação.

A Terceira Revolução Industrial, com a sua complexa e flexível estrutura científica e tecnológica representada pela microeletrônica, informática, telemática, robótica, cibernética e biotecnologia, trouxe inúmeras mudanças e transformações para a sociedade contemporânea. Pode ser destacada a criação de novos materiais e produtos, novas tecnologias, a exigência de padrões de qualidade no mundo da produção, exigindo também a reestruturação no mundo do trabalho com a redefinição de diversas categorias ocupacionais e de pretensas competências que visam a produção do conhecimento em tempo real, colocando novos desafios para a educação no que diz respeito à formação complementar.

Então, com o advento da Quarta Revolução Industrial, houve propagação de Dados em Nuvem, os grandes bancos de dados (Big Data), fez com que a autonomia do discente passasse a ser ainda maior, transformando o profissional de professor em tutor, ou seja, aquele que acompanha os passos de seus educandos para que atinjam o sucesso.

O professor é o elemento fundamental no processo de aprendizagem e as mudanças que acontecem na educação são apresentadas por ele. Desse modo, não adianta ter à disposição escolas bem estruturadas e equipadas com a mais moderna tecnologia se o professor, que é o responsável por conduzir o processo de ensino e aprendizagem, não estiver preparado para atuar nesse novo contexto. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) não podem servir apenas para disponibilizar conteúdos, mas proporcionar um novo ambiente para a aprendizagem, para a interação e a integração entre as pessoas.

## AULAS NO BRASIL DURANTE A COVID-19

### AULAS ANTES DA PANDEMIA

Neste cenário, pode-se mencionar que a educação no Brasil apresenta muitos traços históricos, tais como aulas em lousa e giz, outras com somente a utilização de apresentação de slides (nem sempre com animações), algumas com o uso de vídeos e televisão, entre outros. Por quê? São vários fatores a serem analisados. Primeiro, a precariedade de recursos, dependendo do local do país ao qual está atuando. Em muitos casos este é o único meio disponível. O segundo ponto pode ser verificado quando se analisa o aspecto subjetivo da equação, o professor, que por não tão poucas vezes assim, apresenta dificuldade para manusear ferramentas tecnológicas, não se arriscando com ferramentas novas e aprendizados na área de informática, por terem dificuldades em lidar com a tecnologia digital.

Por outro lado, já existiam muitos que buscavam por novas vertentes para o ensino, quando passaram a trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), salas de aulas invertidas, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) entre outras ferramentas.

Segundo ARAÚJO; ARANTES (2009 apud FREZATTI et al, 2018, p.7) *Problem Based Learning* “[...] tem como foco a aprendizagem ativa, centrada no aluno, por meio do estudo autônomo e da discussão de problemas atuais, relacionados com a disciplina ou com outros contextos sociais, econômicos”.

A sala de aula invertida conceituada por BERGAMIN; SAMS (2018, p.11) “[b]asicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.”

De uma forma ainda tímida, alguns AVAs, ambientes virtuais de aprendizagem, estavam sendo utilizados por diversos docentes com a utilização de ferramentas do Google Education, como por exemplo, o *Google Classroom*, plataforma que simula uma sala de aula real com retângulos no layout indicando as disciplinas, onde é possível uma interação síncrona mas, em sua maioria, assíncrona pois os professores depositavam seus materiais e atividades naquele ambiente.

Os cursos EAD foram ganhando espaço junto a cursos extracurriculares, cursos de graduação, entre outros. Porém ainda há muitos entraves burocráticos e legais que tornam alguns requisitos destes cursos muitas vezes inválidos.

## AULAS DURANTE A PANDEMIA

No início do mês de março de 2020 uma grande pandemia assolou o país, algo que já se desenvolvia em outros países da Ásia e Europa desde o fim de 2019, tornando-se uma preocupação com a vida das pessoas. A pandemia provocada pelo “coronavírus” (COVID-19) possui transmissão rápida, porém seu desenvolvimento pode ser apresentado em até 14 (quatorze) dias.

Durante este período as pessoas contaminadas são potenciais transmissoras e, portanto, neste momento, a melhor solução, segundo a ciência e a medicina, é o distanciamento social. Por se tratar de uma doença nova, ainda não há vacinas e a transmissão é em escala geométrica. Logo, locais com grande aglomeração de pessoas são extremamente perigosos. As escolas possuem em sua essência um grande aglomerado de pessoas e, para que se pudesse proteger a todos, a solução dada pelas autoridades foi realizar educação à distância em escala nacional.

Situação essa que, pela extrema necessidade de rapidez na implantação, deixou a todos preocupados, haja vista que a grande maioria dos professores que ainda estavam com suas aulas em lousa e giz tiveram que se tornar entendidos em ferramentas tecnológicas de modo a transferir suas salas de aula do ambiente físico para o virtual.

Essa era a preocupação dos professores até o momento: como usar as tecnologias disponíveis para uso em sala de aula, de forma complementar ao método usual, gradualmente. No entanto, as motivações para inserção do digital mudaram na concepção do ensino nas escolas de modo drástico e urgente. A virada de aulas presenciais para remotas em razão da pandemia do coronavírus é um processo que vai além da escolha de plataformas e recursos digitais de aprendizagem, passou-se a não ser uma opção de como as aulas seriam ministradas, e sim uma imposição.

Nesse ambiente em que tudo é remoto, diante de realidades distintas dentro das redes de ensino país a fora e das dificuldades de acesso à internet por parte de educadores e alunos, as secretarias de educação tiveram que pôr em prática estratégias diversas, pois de repente as escolas foram fechadas.

E o grande problema está aí, na exclusão de alunos que não possuem acesso à internet à qualquer hora. Não houve investimento em um canal de retorno para a Televisão terrestre aberta, a qual abrange a maioria da população.

Ainda, sabe-se que mais de 50% da população brasileira não têm acesso à internet, mesmo havendo grande quantidade de celulares no

Brasil. Dado que não pode ser ao todo considerado como parâmetro, tendo em vista que a maioria desses aparelhos possui acesso à internet apenas via *Wifi*, roteadores de internet por ondas, de estabelecimentos que disponibilizam o acesso gratuito ou de pacotes de dados que não abrangem todas as horas necessárias de que as aulas da escola precisam neste momento.

Soma-se a isso o fato de que os professores não tiveram tempo hábil de se prepararem para as aulas remotas, e estão se adaptando ao sistema à medida que as aulas acontecem.

Foram disponibilizadas plataformas de recursos digitais em todos os sistemas de ensino, mas a situação atual demanda novos e diferentes esforços, plataformas que ajudam bastante os professores, com disponibilidade para fazer videoconferências, emitir questionários, tarefas de produção textual e indicação de links complementares para levar atividades a seus alunos.

Mas como fica a preparação do professor para lidar com essa mudança repentina? O uso das tecnologias demanda um certo aprendizado digital que nem todos possuem, sendo frequentes as dificuldades de adaptação, que até certo ponto são compreensíveis, pois é um treinamento que exige tempo, o que, devido ao atual cenário, foi quase inexistente.

O treinamento antes das aulas efetivamente começarem foram rápidos e muitas vezes ineficazes, e o tal dito popular “treino é treino, jogo é jogo” colocou vários dos professores em “xeque-mate”, pois diversos problemas começaram a surgir. E nem sempre os mestres têm a *expertise*, o conhecimento necessário para solucioná-los. Outro ponto é que o docente nem sempre consegue resolver o problema de seu aluno que, ao acessar à plataforma, na maioria das vezes, fica desorientado, contribuindo assim para uma aula com vários problemas em seu processo, em que somente ao longo da operação se tornará quase fluente. Pode-se dizer *quase*, pois muitos ainda nem acesso à internet possuem, sendo excluídos do sistema.

Reforçando a ideia acima, e sob um olhar mais humanizado, verifica-se que a preocupação maior tem sido com os alunos, pois alguns estudantes não possuem computador e/ou acesso à internet de qualidade em casa, e nem sempre os que possuem smartphones têm acesso a internet, tornando-se assim uma parcela de excluídos em vários pontos: educacional e digital. Afinal, as escolas físicas não podem abrir suas portas para que atenda as determinações legais e que consiga resguardar a vida de todos.

Outro fator preocupante é o gerenciamento de tempo dos alunos para a prática de todas as atividades previstas no sistema remoto, a falta de costume das cobranças em sala de aula, pois o aluno precisa ser muito mais disciplinado com relação aos seus afazeres educativos: passa a ter datas e horários mais rígidos, embora possa escolher alguns momentos para desenvolver suas atividades. Se, no entanto, for determinação da instituição que as aulas sejam totalmente síncronas, o discente pode vir a ser extremamente prejudicado se não tiver acesso à internet.

É importante descrever que os professores estão sobrecarregados da preparação das aulas à sua lição, no domínio das tecnologias, no cuidar de suas casas, família, higienização durante a pandemia e, se tiver filhos em idade escolar, realizar este acompanhamento também. O tempo gasto com transportes, em que o docente locomovia-se de uma unidade escolar para outra, está sendo economizado neste momento, mas as tarefas e o gerenciamento realizado dentro de casa está exigindo horas extras de trabalho e, conseqüentemente, cansaço, dores nas costas devido ao excesso de tempo que os professores em aulas síncronas passam sentados.

Para o mercado de trabalho, é fato que irá mudar o jeito de realizar negociações empresariais. Com este recurso de plataformas com vídeos conferências, uma boa parte dos alunos conseguirão comunicar-se através de plataformas digitais e, provavelmente em breve, principalmente em grandes capitais, onde há o problema de congestionamento no trânsito, trabalhar “at home”, em casa, será uma tendência.

## EXPECTATIVAS PARA PÓS PANDEMIA

Acredita-se que assim que a quarentena for dada por encerrada e os casos de mortes por coronavírus diminuída, a volta à circulação será dada de forma gradual. Há um fato a ser considerado: nada será como antes! A partir daqui, estima-se uma educação de híbrida para EAD, pois novos hábitos foram incutidos em todos, por vontade própria ou não, mas estão aí, em nosso presente.

Aqueles docentes que anteriormente eram distantes da tecnologia hoje estão mais familiarizados, e estarão cada dia mais. Assim tem-se como tendência aulas diversificadas, um repositório de materiais e atividades muito mais fácil de ser organizado. As aulas poderão ser intercaladas em vídeo aulas e as explicações ao vivo.

Torna-se até difícil divagar sobre o futuro, principalmente por ser tão incerto. O mercado de trabalho também está em constante mudança. Em um cenário otimista, aqueles que conseguiram se adaptar ao que foi passado durante o período de quarentena, o manuseio de ferramentas, que muitas vezes já existiam, mas não eram exploradas, terão vantagens competitivas. As chances de uma melhor colocação no mercado ou recolocação serão possibilidades interessantes. Entretanto, os alunos que não conseguirem participar dessas aulas com ferramentas digitais serão cada vez mais excluídos.

## O ACESSO À INTERNET NO BRASIL

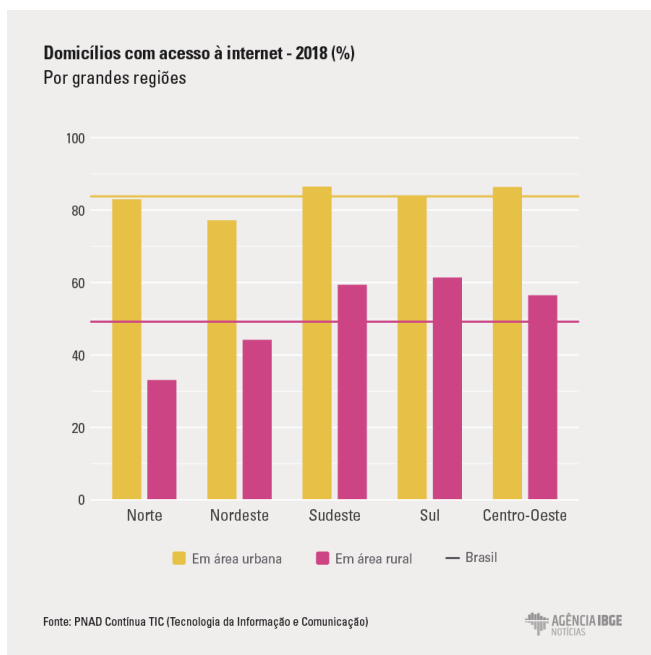
Há tempos Albino (2008) disse que: “[...] Cerca de 89% dos brasileiros são excluídos digitais, pois apenas 8% da população acessa à Internet a partir de casa”. Ainda bem que essa situação está se invertendo, mas falar em excluídos digitais é um assunto muito complicado, pois privar as pessoas de ter acesso a grandes informações é realmente preocupante. Verificando no Site do IBGE, uma pesquisa realizada em 2018 quanto ao acesso à internet o PNAD Contínua TIC (2018), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua das Tecnologias em Informação e Comunicação, apresenta um resumo de seu relatório e informa que: “[a] pesquisa aponta que o número de domicílios com acesso à internet subiu de 74,9% em 2017, para 79,1%, em 2018 – na área urbana, o percentual cresceu de 80,2% para 83,8%, e na rural, saltou de 41% para 49,2%.”, vide Figura 1.

Ainda que tenha aumentado o acesso à internet para 79,1% dos domicílios, diminuindo muito a exclusão ao acesso à internet de acordo com o PNAD 2018, ainda assim há exclusão do acesso no que tange a possuir um aparelho hábil ao acesso, como um computador ou smartphone, celular capaz de realizar tarefas mais complexas, bem como no que diz respeito à conexão de rede, sendo que existem brasileiros sem acesso à internet, destacando que houve um aumento muito significativo quanto ao acesso dos brasileiros na utilização da internet, num período de quase 10 anos.

A pesquisa aponta uma redução no número de domicílios com posse de microcomputador, tablet e telefone fixo. O percentual de domicílios com computador caiu de 43,4%, em 2017 para 41,7%, em 2018. O percentual de domicílios com tablet

representa apenas 30% dos que têm computador, e caiu de 13,8% para 12,5%. São bens que as pessoas precisam ter uma condição financeira melhor para comprar. [...]

**Figura 1 – Domicílios com acesso à internet – 2018**



Fonte: PNAD Contínua TIC – IBGE

Uma solução ao problema da exclusão do aluno por falta de conexão seria o funcionamento do canal de retorno para a Televisão Terrestre Digital. Há pesquisas para desenvolver outras formas que conectem o aluno à TV digital, utilizando-a como um canal de retorno, o que acredita Azevedo (2017), utilizando tecnologias existentes com algumas adaptações que possam melhorar a forma de interagir com a televisão, sem o uso de internet, diminuindo a grande distância que existe hoje entre a interação do telespectador e da televisão, dos computadores e também dos dispositivos móveis.

Os alunos que procuram um curso EAD, normalmente se preparam para a utilização de computadores, tablets, notebooks ou celulares, mas também anseiam pela possibilidade de conseguir essa conexão no próprio estabelecimento de ensino, lugar em que, além da utilização de ferramentas e softwares e acesso às plataformas digitais onde podem desenvolver textos e trabalhos com a necessidade de se conectar no computador via Internet, possam enviar os trabalhos via plataforma ou e-mails.

Seria interessante que a estrutura das aulas EAD também fosse apta a contemplar os alunos que não possuem internet, ou possuem dificuldades de utilizar o celular, *tablets* e computador para a conexão e acesso às plataformas digitais necessárias às aulas, bem como chamadas de vídeo e acessos a *vídeo streamer*, em que o aluno assiste estando em uma plataforma online. Mesmo que haja discentes já acostumados com a televisão, celular e outros dispositivos, há uma exclusão digital com a maioria da terceira idade.

Sobre a mudança da função do computador como meio educacional, José Armando Valente, expõe no site CECIERJ (1997) que

[...] A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento - o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor - e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. As novas tendências de uso do computador na educação mostram que ele pode ser um importante aliado neste processo que estamos começando a entender. Entretanto, é importante lembrar que estas diferentes modalidades de uso do computador na educação vão continuar coexistindo.

Para o aluno estudar à distância é necessário muita disciplina e organização para a realização das atividades avaliativas, bem como verificar sempre o calendário das entregas de trabalhos e avaliações respeitando os prazos. As atividades em equipes poderão ser decididas via grupos de aplicativos de comunicação de trocas de mensagens, ou



e-mail, correspondências eletrônicas, desenvolvidas e realizadas em grupo.

## CONSIDERAÇÕES

Após todas as explicações, pode-se observar que os professores passaram e estão passando por muitos desafios. Como em todo período de mudança, grandes abalos podem ocorrer. Deve-se lembrar que para que as aulas sejam brilhantes, a estrela que rege tudo isso, o professor, tem que estar com o corpo e mente sãos. Após todas essas mudanças, os desgastes físicos e mentais desses profissionais estão sendo grandiosos.

Há de se ressaltar que os alunos também estão em processo de crescimento e aprendizagem, muitos vão se adaptar e agregar o conhecimento, enquanto outros somente o farão por obrigação; outros, ainda, nem conhecerão o que é toda essa revolução digital, o que é muito triste.

Numa sociedade em transformação com as novas tecnologias da comunicação e da informação, o professor precisa estar conectado com a presença das mídias e tecnologias, seu papel e sua utilização em sala de aula para se fazer comunicar com o aluno.

Nesse contexto educacional muitos problemas e desafios para os quais se precisa buscar soluções já estão diretamente relacionados à questão da produção do conhecimento, das formas de produção, da leitura e compreensão da realidade, logo, do ensino dos conteúdos escolares.

Do ponto de vista da educação, a questão que preocupa é saber como essas novas tecnologias podem colaborar na aprendizagem do conhecimento socialmente acumulado, quais as vantagens e desvantagens das tecnologias, como se pode colaborar com os professores para que possam, pela escola, contribuir com a formação de sujeitos pensantes, autônomos e não apenas compartilhadores de textos, vídeos prontos e “memes”, que geralmente são fenômenos de “viralização” de qualquer informação, vídeo, imagem, frase, ideia, música, entre outros, no meio digital, amplamente divulgados pelas redes sociais, ou seja, para algo ser um “meme” é necessário que se espalhe entre muitos usuários rapidamente, alcançando popularidade.

A educação sempre está atenta para as inovações, pesquisa e ciência, e tem uma ligação com a tecnologia, mas é necessário lembrar que ter informação não é a conquista do saber, do conhecimento, da aprendizagem. Os professores precisam preocupar-se com as fontes de suas informações, e auxiliar o aluno no processo do aprendizado, conquista do conhecimento e produção de informação.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, J. P. **Exclusão Digital: Algumas Reflexões**. 2008. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/268405558\\_Excluso\\_Digital\\_Alguas\\_Reflexes](http://www.researchgate.net/publication/268405558_Excluso_Digital_Alguas_Reflexes)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

AZEVEDO, F.H. **A Aplicabilidade do Canal de Retorno com Sinais 2G no Ensino à Distância** Trabalho apresentado na Mesa 3: Educação e Ambientes Midiáticos, no Primeiro Congresso Internacional de Mídia e Tecnologia., UNESP, São Paulo, 2017.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**, tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

FREZATTI, F. et al. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma solução para aprendizagem na área de negócios**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

PNAD Continua TIC – 2018, Site IBGE - **Rendimento impacta acesso da população a bens tecnológicos e internet**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27522-rendimento-impacta-meio-de-acesso-da-populacao-a-bens-tecnologicos-e-internet>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**, São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SALDANHA, L. C. D. **A Teleaula em questão**. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Roberta/Downloads/1812-Texto%20do%20artigo-5419-1-10-20131206.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do Computador na Educação, Publicado em 1997. Portal Educação Pública - CECIERJ, Tecnologia. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0022.html>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

# CAPACITAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Lívia Balieiro Lugato<sup>23</sup>

Adriana Paula Fuzeto<sup>24</sup>

Paulo Afonso Franzon Manoel<sup>25</sup>

## INTRODUÇÃO

Moreira (1999) afirma que nos últimos 20 anos, tem-se intensificado no panorama pedagógico brasileiro o foco na formação docente. Consolidando-se, em inúmeros encontros e publicações, os conhecimentos produzidos com base em pesquisas e reflexões dos especialistas da área, ao mesmo tempo em que se reformulam os currículos de inúmeros cursos destinados a esse preparo.

Desde os tempos antigos até a modernidade o professor tem um papel fundamental na vida dos alunos. Quando é debatido sobre a educação atual, as práticas tradicionais são bastante criticadas e consideradas ultrapassadas. É comum observar os profissionais de educação limitar a escola e as metodologias tradicionais como aquelas em que o professor transmite o conhecimento, pensando apenas em passar a informação, deixando em detrimento a qualidade do ensino. Acrescenta Moran (2004, p.13) que [...] “a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos.”

De acordo com Freire (1996) ensinar não é apenas transferir conhecimento, é uma especificidade humana. Mesmo com todas as dificuldades para se educar, ainda há muitos professores exercendo sua

---

23 Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE. Possui experiência na área de educação e comunicação, atua como professora na escola Colégio Horizonte. E-mail: livia\_lugato@hotmail.com

24 Doutorado em Ciências (USP) e Mestrado em Medicina Veterinária. Graduação em Ciências Biológicas (UFU), Experiência no setor industrial, na docência no Ensino Superior. E-mail: dri.fuzeto@hotmail.com

25 Mestrado em Engenharia Mecânica e Graduação em Engenharia Elétrica, ambos pela UNESP. Experiência docente e na coordenação no Ensino Superior. Atua na área de avaliação. E-mail: paulo.manoel@gmail.com

função de maneira eficaz. Isso se deve ao que o autor chama de vocação, que significa ter afetividade, gostar do que faz, ter competência para uma determinada função, com isso muita coisa pode ser mudada por meio da prática educativa.

Morin (2001) evidencia sobre a sociedade contemporânea e como são as diferentes maneiras de articular dentro do universo escolar uma formação mais humana, vinculando os conhecimentos antigos e os contemporâneos, não excluindo a tecnologia, que tantas bases trouxeram para a formação intelectual do homem, expõe também a velocidade e a eficiência que as informações chegam em todo o mundo. Nessas condições, a sociedade espera para o futuro uma maior participação dos indivíduos, uma nova consciência humana; no ensino da ética do gênero humano, o futuro da humanidade depende de como o homem vai construir seu caminho.

Nesse cenário, é relevante que diferentes olhares se voltem para o preparo de professores. Por isso, o presente estudo tem o objetivo de promover uma reflexão sobre a formação docente, sua continuidade e seu reflexo na aprendizagem.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para esse tópico foram trabalhados dois contextos, tal como segue:

### **Prática docente e aprendizagem**

Nessa década de 2020, o desafio do professor é ser um educador que, com excelência, media o conhecimento para o seu aluno, fazendo o uso de metodologias ativas e permitindo a entrada de novas tecnologias dentro da escola, apesar da “chuva” de informação e tecnologia que já cerca e estimula o educando.

As tecnologias não se apresentam apenas na forma de dispositivos de alta complexidade e custo, ao contrário, estão presentes e são empregadas em situações cotidianas e, segundo Tajra (2001), podem se apresentar nas formas física (material didático e demais recursos), organizacional (métodos de ensino) ou simbólica (comunicação nas práticas de ensino).

Há uma grande necessidade de se evoluir cognitivamente e permanentemente, dados os avanços dos recursos e estratégias tecnológicas disponíveis no atual milênio. A escola deve estar aberta e participativa para as novidades e recursos que a tecnologia nos oferece, de modo

que a escola, a família, os professores e a sociedade, ou seja, todas as comunidades escolares aprendem juntas. Mas isso não significa propor uma nova metodologia, descartando tudo aquilo que a educação vem alcançando ao longo dos anos, mas significa caminhar juntos, aprendendo com o passado, vivendo o presente e almejando o futuro.

Pereira e Lima (2018) apresentam um exemplo de uma inovação na tecnologia organizacional (TAJRA, 2001) de suas aulas ao realizar uma mudança na metodologia empregada, com o propósito de transformar aulas expositivas em aulas colaborativas.

A metodologia empregada por Pereira e Lima (2018) consiste em roteirizar a preparação dos alunos, para que eles passem a entrar em contato com os conteúdos que serão abordados na forma dialogada nas aulas seguintes, motivados por desafios e debates entre os pares, que por sua vez proporciona uma aprendizagem ativa, já que o aluno passa a se responsabilizar por fazer as leituras que serão discutidas em sala, ou seja, assumindo uma postura crítica e reflexiva acerca dos conteúdos.

Segundo Freire (1996) não tem como haver docência sem discência, porque as duas se explicam e os sujeitos das diferenças que os sugerem não podem se reduzir ao objeto, uma vez que tanto o aluno aprende com o professor, como o professor aprende com o aluno. O ensino dinâmico desenvolve a curiosidade sobre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire (1996) pontua a necessidade do respeito, da compreensão, da humildade e do equilíbrio das emoções entre educadores e educandos, em seus métodos de ensino. O autor deixa claro que o professor deve ser um grande aprendiz e estar aberto a aprender com a realidade de seus educandos. Assim, ele apresenta saberes que considera indispensáveis à prática docente. Da Silva (2010) destacou estes saberes tópicos, sendo eles:

1. Ensinar exige rigorosidade metódica, de modo que o que se ensina não se esgote no tratamento do objeto ou conteúdo, mas se estenda à produção de condições que tornem o “aprender criticamente” possível;
2. Ensinar exige pesquisa, pois, segundo Freire (1996, p.29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”;
3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O professor não deve somente respeitar os saberes socialmente construídos pelos estudantes, na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a relação entre esses saberes e os conteúdos;
4. Ensinar exige criticidade;
5. Ensinar exige estética e ética;

6. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo;
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer e,
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ou seja, o professor deve assumir-se como ser social e histórico e nenhuma formação docente pode fazer-se alheia ao reconhecimento do valor das emoções.

Por hora, o desafio encontrado é o de descobrir como se dá a adaptação para continuar a ensinar e a aprender, em meio a realidade em que se vivencia. Isso envolve o engajamento em sala de aula na era tecnológica, fazendo uso de metodologias e aulas dinâmicas, lutando por mudanças no cenário educacional e na atuação dos professores, dos pais e até mesmo dos próprios alunos. É preciso, assim, uma renovação na forma de ensinar, porém não necessariamente deixando de lado tudo aquilo que foi usado até então.

Todavia, para que a escola possa contar com o engajamento dos alunos, é necessário satisfazer suas necessidades psicológicas básicas, como competência, autonomia e pertencimento (FERREIRA, 2010). Por isso, a escola deve proporcionar um ambiente acolhedor, favorecer que o aluno tome decisões, fornecer feedback de forma adequada, entre outras ações.

Para Moran (2004) educar é uma colaboração entre professores e alunos para que, juntos, transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, ajudando alunos na construção da sua identidade, encontrando seu caminho pessoal e profissional. Para o autor, educar é participar de um processo, uma parte é a previsível e a outra parte é imprevisível, em que se aprende e se ensina.

A relação aluno-professor apresenta duas dimensões: a pedagógica e a socioafetivo (BOUTIN, 2017). No nível pedagógico os indivíduos são participantes de um processo de aprendizagem. No campo socioafetivo, implica no engajamento entre as duas partes que participam de uma experiência bidimensional.

Moran (2004) defende que o conhecimento se dá fundamentalmente em um processo comunicativo e interativo em que o professor ensinará melhor se mantiver uma atitude inquieta, humilde e confiante

para com a vida, com os outros e com as pessoas, buscando sempre aprender comunicar e praticar tudo o que aprendeu: “Educadores entusiasmados atraem, contagiam, estimulam, tornam-se próximos da maior parte dos alunos. Mesmo que não concordemos com todas as suas ideias, respeitamo-los” (MORAN, 2004, p. 62).

Segundo Paulo Freire (1996) é preciso aproveitar as experiências vividas pelos alunos e ver o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, em uma relação de “troca”, em que ambos aprendem e ensinam para que assim seja possível desenvolver a capacidade autônoma do aluno. Freire (1996, p.66) destaca:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...). O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

### **Capacitação Docente: Resoluções e Contextos**

No estado de São Paulo O PEC pretendeu capacitar 109.572 professores do ensino fundamental, do ciclo básico à 4ª série (25.285) e de 5ª a 8ª séries (84.287) das seguintes disciplinas: Português, Geografia, História, Ciências e Matemática. O projeto de educação continuada baseou-se no esquema de ação-reflexão-ação, de modo que respondesse às questões emergentes da prática dos educadores, tornando-os capazes de diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho, dar prioridade às questões a serem enfrentadas, propor coletivamente as ações de intervenção, e acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como ponto de chegada a melhoria da qualidade do ensino (São Paulo, 1996, p.10-17).

De acordo com a PEC2002 (Proposta de Emenda Constitucional) a melhoria da qualidade do ensino público se dá pela de inúmeros programas que criaram condições mais adequadas para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens nas escolas e dentre os programas voltados para valorização dos docentes, destaca-se o Programa

de Educação Continuada (PEC), implantado em 1997. Segundo a PEC 2002(Resolução SE - 57, de 29 de Março de 2002) é:

[...] um modelo inovador de atuação, com a utilização de recursos tecnológicos avançados, vivências educadoras e estudos independentes, possibilitando o desenvolvimento de aulas, oficinas e atividades complementares realizadas com base no projeto pedagógico das escolas dos alunos-professores; o objetivo proposto pelo Programa de “ampliação das referências teórico-conceituais para melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens dentro do coletivo das escolas” vem sendo plenamente cumprido; o professor que participa do Programa Especial de Formação já recebeu elementos significativos que poderão contribuir com a equipe escolar e demais professores no trabalho pedagógico da escola e deverá estar disseminando e socializando essas aprendizagens e, potencializando a privilegiada e única experiência que três grandes universidades estão desenvolvendo em um projeto voltado exclusivamente para a sala de aula do ensino fundamental da rede pública.

Destarte, segundo os relatórios de avaliação, não houve alteração na atuação dos professores em sala de aula nem registro de participação em projetos de área ou interdisciplinares que indiquem um processo de atualização e questionamento de sua prática, a não ser iniciativas pontuais.

A partir desta afirmativa podemos nos questionar a respeito de como tem sido esta capacitação docente, quão significativa ela tem sido e quais frutos tem gerado.

Iatskiu et al. (2015), após conduzirem um estudo sobre capacitação e formação continuada para professores de Ciências e de Biologia, concluem que são necessários espaços para discussão, formação e reflexão sobre a prática docente.

A PCN (BRASIL, 2002, p. 25) afirma que:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo



e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.

O MOOC (*Massive Open Online Course*), um curso online aberto, promovido Marcon e Lacerda (2019) com o objetivo de promover a reflexão sobre a produção de conhecimento na cultura digital obteve expressiva adesão de educadores, evidenciando que a realização de MOOCs é saída viável para a garantir a capacitação docente de forma contínua.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

De acordo com Chimetão(2009) a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Belloni (2001) propõe que o docente se transforme de entidade individual para entidade coletiva. Para a autora, o docente deverá tornar-se parceiro dos discentes no processo de construção do conhecimento.

Tal proposta, no entanto, reivindica uma política educacional que contemple não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada dos professores, além disso também se faz necessário uma decisiva revisão das condições salarial e o oferecimento de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho como: acervo de livros e obras de referência, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade, cursos preparatórios, aspectos que, sem dúvida, será de grande valia para a valorização da atividade do professor.

## Reflexos da Capacitação Docente

Um estudo de caso, realizado em 2006, no município de Santa Catarina (HECK;NEGRI, 2010) buscou analisar quais as necessidades dos professores públicos de três municípios do oeste catarinense, no que tange ao uso de mídias em sala de aula.

A coleta de dados consistiu na aplicação de questionários com todos os professores, entretanto, dos 373 instrumentos aplicados, retornaram apenas 242, como continuidade da pesquisa, alguns docentes foram selecionados para uma entrevista de aprofundamento sobre a temática. Dos resultados do estudo, percebeu-se que os professores precisam de apoio continuado para lidar com as TIC. Afinal, não adianta obter sugestões de utilização da tecnologia em sala de aula sem o domínio efetivo do instrumento tecnológico.

Outro estudo de caso, realizado em 2006, no município de São Paulo (SOUZA, 2006) consta dos projetos de formação continuada de professores, parte do Programa de Capacitação, idealizado para auxiliar a implementação da Escola Padrão identificou, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída à formação continuada de professores. Trata-se do *argumento da incompetência*. Segundo o estudo de Souza em função de sua má-formação inicial, os professores não sabiam lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares.

Porém, ao buscar alternativas para sanar as deficiências no ensino surgem linhas de raciocínio que apontam para a melhoria da competência dos professores. Porém, para a autora, este argumento serve apenas à equipe central como ratificação acadêmica para sua estratégia de *'formar uma rede de competência'*, o que significa aumentar o número de professores convencidos de que para melhorar a qualidade do ensino é *necessário e suficiente* adotar novos métodos e novas técnicas de ensino.

Antes de buscar culpados para as diferenças nos níveis de aprendizagem entre os alunos, é necessário realizar um estudo como de Vieira e Zaidan (2016), para determinar quais as causas dessas heterogeneidades, se é preciso promover uma uniformização e elaborar um projeto para sanar as desigualdades. Por exemplo, se forem detectados déficits de aprendizagem em um grupo de alunos, os educadores devem identificar as causas e elaborar estratégias para mitigá-las.

Souza (2006, p. 487) destaca que quando decidem frequentar um curso, algumas professoras estão em busca de respostas imediatas:

As entrevistas com o grupo de professoras revelaram, contudo, a ‘heterogeneidade’ que o caracterizava. Percebemos quão diversas podem ser as motivações de um professor para frequentar um curso de formação continuada: ele pode estar ‘desesperado’ por soluções imediatas ou em busca de conhecimentos para refletir sobre sua prática, ou ainda sentir-se pressionado, seja por razões internas, seja por seus superiores.

Para Souza, as propostas recentes de formação contínua dos educadores, desenvolvidas pelas SE, têm tomado os professores individualmente e isolados de seu contexto de trabalho, considerando-os profissionais mal qualificados que precisam ser mais bem treinados.

Quando falamos de formação contínua não podemos tratá-la de forma isolada, não é apenas o professor que participa da formação e sim todo o universo escolar, a capacitação passa a ser um processo de conscientização contínua.

Para que mudanças significativas ocorram, tanto na capacitação docente, quanto na promoção de experiências de aprendizagem verdadeiramente libertadoras, é preciso reavaliar os princípios que norteiam a gestão escolar. Barbosa e Brito (2016) apresentam as vantagens da gestão participativa, no qual todos os atores envolvidos passam a se responsabilizar pela aprendizagem no ambiente escolar e o fazem por meio do trabalho em equipe.

Para Hack e Negri (2010, p. 98) é um momento de reflexão rigorosa e coletiva sobre a realidade em que se vive, de onde emergirão novos projetos de ação a serem executados de maneira crítica, criativa e contextualizada.

Inúmeras iniciativas poderiam ser propostas a partir do aprofundamento de cada um dos módulos/cursos, por isso é indispensável a compreensão de construção continuada do processo de capacitação docente, sem regras ou ações específicas e definitivas, que respeite o contexto institucional, temporal, cultural e sócio-econômico, entre outros. Um processo dialético de reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos e inovação constante de práticas criativas para a otimização do processo comunicacional docente com múltiplas tecnologias no ensino fundamental e médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício da profissão, os profissionais de educação se deparam com o desafio de se manterem atualizados em meio a um cenário de constantes transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas. Outro dilema é o de conciliar a jornada de trabalho com as capacitações docentes.

Os cursos online abertos apresentam ser uma saída viável, pois possuem horário flexível, são gratuitos e online. Atendendo, portanto, diferentes perfis de profissionais da educação.

Para que a capacitação docente resulte em mudanças significativas, é necessário criar espaços nas escolas que favoreçam a reflexão, o diálogo e o compartilhamento de experiências inovadoras.

Portanto, a aprendizagem é favorecida à medida que os docentes, imersos em um sistema de formação continuada, aprimoram e aplicam o método de ensino adotado em suas aulas. Para isso, é necessário que a escola forneça recursos e faça uso de políticas capazes de apoiar a prática docente.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rosely de Fátima Moraes; BRITO, Rogério dos Reis. Mecanismo de gestão na instituição escolar. Desafios: **Revista Interdisciplinar** da Universidade Federal do Tocantins, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 85-99, 31 mai. 2016.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. p. 3. 2009.

BOUTIN, Gérald. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. Currículo. **Sem Fronteiras**, [s. L.], v. 17, n. 2, p. 343-358, mai. 2017. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/boutin.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DA SILVA, Osmair Benedito et al. **Não há docência sem discência: reflexões a partir de um trabalho de formação continuada de professores do município de São Carlos, São Paulo**. Anais, 2010.

FERREIRA, Eliana Eik Borges. **A percepção da competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno.** 2010. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

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

HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. pp. 89-99, 2010.

IATSKIU, Patrícia et al. Relato de experiência: capacitação e formação continuada de professores de ciências e biologia. **Conexão UEPG**, [s. L.], v. II, n. 1, p. 110-117, jan. 2015.

MARCON, Karina; LACERDA, Andreson Lopes de. MOOC: diálogos sobre cultura digital e formação docente. In: **Congreso Internacional de Tecnologías en la Educación** (GKA EDUTECH), 2019. Disponível em: <<https://conferences.eagora.org/index.php/edutecno/2020/paper/view/11648>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2004. p.11-65.

-----Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, mai. 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, p. 59-79, 1999.

MORIN, Edgard. **Os setes saberes necessário à educação do futuro.** 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.

ROTHER, Edna Terezinha. **Revisão sistemática X revisão narrativa.** Acta Paulista de Enfermagem, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007.

PEREIRA, Welbert Oliveira; LIMA, Fernanda Teresa. Challenge, Discussion and Conclusion: an active teaching strategy to turn traditional lectures into collaborative classes. **Einstein** (São Paulo), [s.l.], v. 16, n. 2, p. 1-4, 7 jun. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Projeto de educação continuada** 1996-1998. São Paulo, jul.1996.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar**: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, LizeteShizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas. São Paulo: Érica, 2001.

VIEIRA, Glaucia Aparecida; Z Aidan, Samira. Estratégias de ensino de matemática para turmas heterogêneas. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. L.], v. 7, n. 3, p. 1-19, jan. 2016.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Abadia dos Santos Mendonça<sup>26</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma modalidade educacional prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996. Ela deve ser realizada nas escolas regulares da educação básica independente de serem públicas, privadas e/ou filantrópicas.

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Art. 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim a matrícula de crianças com deficiências na escola regular de ensino e o atendimento educacional especializado de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência intelectual, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Ainda no Art. 206, inciso I, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Mais adiante no Art. 208, inciso III, assegura a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento escolarizado e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola regular ainda busca alternativas para conduzir a inclusão de crianças deficientes. Estão desinformadas, mal estruturadas,

---

26     Doutoranda em Educação (UNIUBE). Professora de Educação Básica. E-mail: ana\_abadia@yahoo.com.br.

não possuem espaço físico adequado para o atendimento extra turno no AEE e os professores ainda resistem a esta modalidade de ensino.

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de ser alcançados. “Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela” (MANTOAN, 1997, p.77).

A LDB 9394/96 vigente até os dias atuais trata no Art. 2º e 3º que a educação tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a cidadania” e que deverá ser ministrado entre outros incisos, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de padrão de qualidade”.

No seu Art. 4º, o Estado garante que é seu dever garantir educação escolar pública e obrigatória para todos os alunos do ensino fundamental, “inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e no inciso III, afirma que “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

Para fins do serviço de AEE, os pontos da Lei são:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDB 9394/96).

Ainda neste capítulo aparece o Art. 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurar aos “educandos com necessidades especiais”:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB 9394/96).



A prática educativa das escolas regulares mostra a dificuldade dos profissionais em educação em trabalhar na escola regular inclusiva com as diversas deficiências.

Mantoan (2006) afirma que “o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim fica claro que as crianças com deficiências devem frequentar a escola independente de sua idade. A escola deve se preparar para recebê-las em qualquer nível escolar, desde a educação infantil e até nos berçários, onde estes já começarão a se integrar com outras crianças representativas da normalidade, favorecendo o amadurecimento e os diversos aprendizados da vida cotidiana, como cuidar da higiene, participação nas brincadeiras diversas, alimentar sozinho, etc.

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação docente tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Assim, esta pesquisa tem como objetivos, identificar, discutir e propor soluções para a formação do professor de AEE para atuarem nas salas de recursos multifuncionais.

Como metodologia, o estudo teve com suporte o caráter bibliográfico de cunho pedagógico voltado aos alunos com deficiências que estão dentro das escolas regulares da educação básica.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Durante o processo de criação da educação inclusiva, as legislações pertinentes também tratam do AEE. Ele é um serviço da educação especial que “identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

A lei diz que a oferta de educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a

escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (BRASIL, 2011).

Segundo Mantoan (2003, p.23) “o ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares”.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008) coloca:

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 1).

Ainda considera-se:

[...] serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008, p. 1).

O AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da mesma escola onde o aluno com deficiência estuda, ou em outra unidade escolar que tenha o espaço adequado e o profissional capacitado. É importante destacar que esse atendimento é realizado no turno inverso do que acontece a escolarização.

O público alvo do AEE:

**Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008, p. 2).

Também devem contar com o mesmo serviço:

**Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008, p. 2).

Ainda devem ser atendidos:

**Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 2).

A oferta do AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola regular de educação básica que oferece esse serviço. A sua organização deve prever:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;

- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p. 3).

Para que o AEE se efetive, as escolas que oferecem este serviço devem ser dotadas de Salas de Recursos Multifuncionais. As SRMs são espaços na escola regular, em que o professor de educação especial, realiza o AEE para os alunos público alvo da educação especial, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, com recursos específicos disponíveis nestas salas (BRASIL, 2012).

Um estudo realizado por Baptista (2011) mostra que durante muito tempo o investimento para o AEE era feito em classes e escolas especiais. Dessa forma, a existência desses ambientes esteve reduzida, principalmente, ao contexto das instituições especiais. Isso explica o fato de pouco se discutir na literatura o ambiente das SRMs, que vem sendo implementada nas escolas públicas e reflete a iniciativa de uma prática educacional inclusiva.

Sartoretto e Bersch (2014) revelam que nas SRMs existe uma variedade de materiais e equipamentos específicos, recursos de acessibilidade, materiais didáticos, pedagógicos e mobiliários adequados para o atendimento de alunos com necessidades educacionais no contraturno.

## FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEE

O crescente número de matrículas de crianças com deficiência no ensino regular impacta diretamente a organização escolar. Educadores, gestores e demais profissionais da educação, em geral, têm pouco embasamento para desenvolver práticas que possam ser, de fato, inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) destaca que, além do exercício da docência, os professores do AEE também tenham conhecimentos específicos da área:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.11).

Portanto, além de um professor, o AEE, requer um especialista de acordo com o que prevê a Política: um especialista em Educação Especial. Glat et al (2011, p.32) destaca que um dos maiores entraves à inclusão ainda está na precariedade da formação inicial e continuada dos professores. A ação do professor especialista precisa ser baseada em conhecimentos específicos sobre como ensinar os alunos e sobre quais as intervenções adequadas. As atividades desenvolvidas no AEE se diferem das atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

A primeira estruturação que ocorre nessa formação parte da compreensão de que o professor do AEE não é um especialista em uma dada deficiência. Seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para que possa organizar os serviços, as estratégias e os recursos de acessibilidade. A formação, então, não tem por base o estudo de uma única deficiência. Ela deve estabelecer uma interlocução entre os conhecimentos que são próprios do AEE com as situações reais do cotidiano escolar.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Entre as responsabilidades do professor, constata-se dois espaços de atuação, com a existência da SRM tipo 1 e da SRM tipo 2. Cada espaço dispõe de materiais diferenciados, sendo que a segunda se destina, também, ao trabalho com alunos da área visual e a primeira o trabalho com alunos das demais áreas que compõe o público alvo da educação especial.

## São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2012, p. 8-9).

Ao analisar as atribuições do professor, compreende que a multifuncionalidade é expressa também nas ações desse profissional e sugere a conceituação de “professor multifuncional” (VAZ, 2013, p. 183).

Mendes (2006) considera que quando o professor de AEE e o professor da sala regular dividem o planejamento, a avaliação e até mesmo instruções dadas aos alunos, eles estão estabelecendo uma parceria profissional em prol do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Um dos modelos com destaque atualmente na literatura para esse trabalho é o ensino colaborativo ou co-ensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A Resolução n. 4 de 2009 estabelece que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3).

De acordo com Michels:

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos. (MICHELS, 2011, p. 226).

Compreende-se, assim, que, a partir de 2008, o AEE adquiriu definições mais precisas que permitem a implementação em âmbito nacional. À medida que é reforçado o indicativo de que a escolarização das pessoas com deficiência deve se dar no ensino comum da escola regular, ascende a necessidade de apoio de um atendimento diferenciado que dê suporte a professores e alunos, uma vez que não basta a inserção desse alunado na sala comum, fazem-se necessárias condições e suportes adequados.

O professor do AEE tem como função de implementar ou suplementar para o aluno o uso desses recursos e estratégias necessários para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos mesmos. Além de acompanhar a funcionalidade e usabilidade desses recursos (BRASIL, 2011).

Outra atribuição do professor de AEE, importante e contemplada no documento, refere-se à realização o atendimento de forma articulada com os professores da sala regular. No entanto, percebe-se que há um déficit neste ponto junto ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que o AEE fica centralizado nas SRMs apresentando modelo único de atendimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado é um tema bastante significativo, pois estes profissionais trabalham para assessorar o professor da sala regular nos conteúdos por ele ministrados. É um trabalho que precisa voltar sua atenção às particularidades de cada indivíduo com deficiência que chegue à Sala de Recursos Multifuncionais.

Sua formação está embasada em princípios que tratam da educação inclusiva e é para essa educação que o AEE foi instituído por legislação pertinente. Também precisa estar em constante estudo e a formação continuada é também uma exigência legal.

Formação teve como objetivo fazer educadores superarem a ideia de que existe uma “receita pronta” para incluir estudantes com deficiência.

A multifuncionalidade do professor de AEE é uma característica clara da atuação deste profissional na educação regular. O atendimento acontece ao turno inverso da escolarização dos alunos e precisa constar no PPP da escola, além de ter um espaço adequado especialmente preparado para esse atendimento, que são as Salas de Recursos Multifuncionais.

É importante salientar também que o professor de AEE não trabalha sozinho, ele deve estar em constante contato com o professor da sala regular para trocar informações a respeito do aluno e sua progressão na escolarização. A elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI) permite que o planejamento das atividades da SEM tenha uma funcionalidade melhor.

A formação do professor de AEE não tem por base o estudo de uma única deficiência. Sua atuação é abrangente, promovendo o atendimento a todos os alunos com deficiências físicas, motoras, cognitivas, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação**

**Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, Aug., p.59-76, 2011.

BRASIL. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, SECADI, Diretoria de Políticas de

Educação Especial, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

BRASIL. Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação**

**Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21/07/2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1994.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

MANTOAN, M. T. É. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E.J. (org.)

**Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 29-41.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Unindo esforços entre educação comum e especial**. 1. Ed. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação**. Atendimento Educacional Especializado AEE. 2014. Disponível em <<http://www.assistiva.com.br/aee.html>>. Acesso em 20 mar. 2015.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013

# FORMAÇÃO DOCENTE: COMO EMPREGAR METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19

Sidnei Renato Silveira<sup>27</sup>

Cristiano Bertolini<sup>28</sup>

Fábio José Parreira<sup>29</sup>

## INTRODUÇÃO

Neste ano de 2020 professores e alunos estão vivenciando uma situação totalmente nova devido à pandemia de COVID-19. Devido ao isolamento social, para evitar o contágio do coronavírus, as instituições de ensino estão fechadas e todas as atividades ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem estão sendo desenvolvidas a distância. Algumas escolas estão solicitando que os pais dos alunos busquem, semanalmente, atividades que são entregues de forma impressa. Outras estão utilizando recursos das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), tais como *e-mail*, *WhatsApp* e AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) (COSTA, 2020; SPONCHIATO, 2020).

No contexto deste capítulo, a UFSM – Universidade Federal de Santa Maria adota o AVA *Moodle* e decidiu não suspender o calendário acadêmico do 1º semestre de 2020, adotando um regime denominado REDE (Regime de Exercícios Domiciliares Especiais), de acordo com as instruções normativas da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) 02/2020/PROGRAD/UFSM e 03/2020/PROGRAD/UFSM (UFSM, 2020a; UFSM, 2020b).

---

27     Doutor em Ciência da Computação pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS – sidneirenato.silveira@gmail.com

28     Doutor em Ciência da Computação pela UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS – cristiano.bertolini@ufsm.br

29     Doutor em Engenharia Elétrica pela UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Professor Associado da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen/RS – fabiojparreira@gmail.com

Sendo assim, professores de todas as áreas do conhecimento viram-se levados a adotar, de forma intempestiva, recursos de TDICs em seu fazer pedagógico, tendo que se apropriarem rapidamente de novas ferramentas para desenvolver suas atividades docentes a distância.

O que se verificou, por meio da observação do trabalho desenvolvido pelos docentes, é que a maioria não estava preparada para desenvolver as atividades mediadas pelas TDICs e, além disso, não estava preparada para definir e adotar uma metodologia que não usasse o AVA apenas como um repositório de textos e de entrega de atividades, repetindo o modelo tradicional de ensino, apenas alterando-o para o meio digital. Tal observação revela que existe uma lacuna na formação docente, no que envolvem não só as TDICs mas, também, o uso de metodologias de ensino adequadas.

Neste contexto, este capítulo apresenta uma proposta de aplicação da metodologia ativa de aprendizagem denominada Sala de Aula Invertida, implementando-a com o apoio do AVA *Moodle*, para dar conta do acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem em meio à pandemia de COVID-19. A proposta de aplicação foi realizada com alunos do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS.

## DESENVOLVIMENTO

A Sala de Aula Invertida – ou *Flipped Classroom* – é uma metodologia ativa, que visa a empregar menos aulas expositivas como ferramenta utilizada nos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo esta metodologia, os alunos devem estudar os conteúdos em casa e ir à escola ou universidade para encontrar professores e colegas para esclarecer dúvidas, fazer exercícios, trabalhos em grupo e avaliações. Esta metodologia tem sido empregada em inúmeras universidades, tais como Harvard, Yale e Stanford, entre outras (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2018; PAIVA, 2016). Como estamos em meio ao isolamento social devido à pandemia de COVID-19, os encontros presenciais estão suspensos. Sendo assim, os encontros entre os professores e alunos têm sido realizados de forma virtual, por meio da aplicação das TDICs, em especial as ferramentas de comunicação do AVA *Moodle* (tais como a troca de mensagens e os fóruns colaborativos), *lives* (vídeoaulas ao vivo, desenvolvidas por meio da ferramenta *Google Meet*) e vídeoaulas

gravadas, desenvolvidas no *Microsoft PowerPoint* e disponibilizadas no *YouTube*.

O docente que deseja aplicar a metodologia da sala de aula invertida não precisa fazê-lo em todas as aulas, ou seja, nem todas as aulas precisam ser ministradas de forma invertida. Podem ser intercaladas aulas mais comuns, tais como aulas expositivas para introduzir conteúdos e conceitos com as aulas “*flippadas*” (termo utilizado para denominar as aulas invertidas) (SCHMITZ, 2016).

Esta metodologia coloca o aluno como protagonista, ou seja, como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Esta não é uma ideia nova, pois a participação mais ativa dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem faz parte da teoria construtivista de Piaget: o aluno como sujeito na construção do conhecimento (FRANCO, 2004).

Para tanto, o aluno precisa ter acesso prévio ao conteúdo, por meio de diferentes materiais didáticos, tais como vídeoaulas por exemplo. Estes materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de AVAs, que facilitam o acesso dos alunos por meio da Internet (ESPÍN-DOLA, 2016).

O docente precisa atuar como mediador entre o estudante e o conhecimento e não mais como apenas um expositor do conteúdo. O professor não precisa ser o detentor único do conhecimento, que passa a ser construído pelo grupo. Neste contexto, o aluno aprende de forma mais autônoma, aprende a aprender (SPITZCOVSKY, 2018). Devido à velocidade das informações, precisamos aprender todos os dias. Assim, aprender a aprender é um aspecto muito importante na sociedade do conhecimento.

Colocando o aluno como protagonista, ou seja, como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, o docente precisa conhecer e aplicar diferentes teorias de aprendizagem, tais como o construtivismo. Na abordagem construtivista (construtivismo), o aluno é visto como construtor do seu conhecimento, mas que está inserido em uma sociedade, em uma determinada cultura que contribuirá na determinação do seu saber (VYGOTSKY, 2007). A construção do conhecimento, que possibilita a aprendizagem, permite que os alunos assimilem novos conhecimentos, a partir de conceitos já conhecidos. Essa construção envolve interação, estudo, experiência e erro. Neste sentido, os processos de ensino e de aprendizagem não podem envolver meramente atividades repetitivas. O professor precisa estimular os alunos a desenvolverem sua criatividade e interagirem por meio de projetos. As TDICs podem ser aliadas nessa questão, pois diferentes ferramentas computacionais podem ser utilizadas para apoiar o desenvolvimento de projetos. Podem

ser utilizadas, por exemplo, ferramentas para elaborar apresentações, *blogs*, criação de grupos em redes sociais (tais como no *Facebook*), criação de cursos utilizando AVAs, entre outras possibilidades. Utilizando estas ferramentas, além de construir conhecimento sobre a área que será abordada, os alunos também construirão conhecimento acerca das ferramentas computacionais (SILVEIRA et al., 2019a; SILVEIRA et al., 2019b; SILVEIRA et al., 2019c).

Para aplicar a metodologia da Sala de Aula Invertida, estimulando o protagonismo e a construção de conhecimento, o docente precisa desenvolver, previamente, os materiais didáticos e disponibilizá-los para os alunos. Estes materiais didáticos podem ser vídeoaulas, por exemplo.

Na sala de aula invertida o tempo de aula é mais curto do que o tradicional. Entretanto, o trabalho do professor é maior, pois é preciso preparar os materiais didáticos e disponibilizá-los com antecedência. Se o docente decidir utilizar vídeoaulas, as mesmas devem ser curtas, com tempo entre 5 e 8 minutos. Durante os vídeos, uma estratégia para estimular a interação é fazer perguntas aos alunos ou pedir que os mesmos façam anotações. Estas questões poderão ser abordadas, posteriormente, por meio de fóruns de discussão, *chats* ou até mesmo nas *lives* (DIAS, 2017; UNIVERSIA BRASIL, 2017).

Para que esta metodologia funcione, os professores também precisam ser mais flexíveis quanto às expectativas e prazos estipulados para os alunos, ou seja, eles precisam de mais tempo para se dedicarem aos estudos e construir o conhecimento (LORENZONI, 2016).

Os processos de ensino e de aprendizagem, nesta metodologia, devem ser permeados por avaliações, para verificar se o aluno leu e/ou assistiu os materiais indicados (se ele fez a pré-aula), se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. Com relação às competências, pode-se utilizar o modelo CHA – Competências (conhecer), Habilidades (fazer) e Atitudes (ser). O conhecer pode ser avaliado de forma mais fácil (VILLAS-BÔAS, 2017).

Muitos autores destacam esta metodologia como inovadora mas será que é mesmo? Vygotsky já destacava em seus estudos a questão da interação social para estimular os processos de ensino e de aprendizagem (SUHR, 2016). Em meio à pandemia de COVID-19 esta interação deve ser estimulada e fortalecida no ambiente virtual.

Entre os desafios encontram-se a motivação: como despertar a motivação dos estudantes, especialmente para acessarem os materiais didáticos e assistirem às vídeoaulas? Além disso, os alunos precisam

rever seus hábitos de leitura e autoavaliarem a qualidade da sua aprendizagem (BERGMANN, 2018).

Como benefícios para os estudantes na aplicação da Sala de Aula Invertida, destacam-se: autogestão, responsabilidade, autonomia e disposição para trabalhar em equipe (BERGMANN, 2018).

Esta proposta tenta romper com o modelo de sala de aula tradicional, em que os alunos, de forma passiva, assistem às aulas expositivas, como meros receptores do conhecimento. Paulo Freire destacou que não temos que acabar com a escola, mas sim, mudá-la completamente até que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia (MORAES; TERUYA, 2007).

Bergmann (2018) destaca algumas vantagens da metodologia da Sala de Aula Invertida, segundo pesquisas realizadas com alunos: 1) a tarefa pode ser cumprida a qualquer horário do dia, já que os materiais didáticos ficam disponíveis aos alunos; 2) se forem utilizados vídeos, os mesmos podem ser assistidos várias vezes, até mesmo por meio de *smartphones*; 3) o aluno é estimulado a fazer perguntas enquanto assiste às vídeoaulas; 4) as atividades podem ser desenvolvidas no ritmo e no tempo de cada aluno.

Em meio à pandemia de COVID-19 os professores precisaram se reinventar, aplicando as TDICs e metodologias de ensino diferenciadas, para dar conta dos processos de ensino e de aprendizagem. A proposta da sala de aula invertida, aqui apresentada, envolve a disciplina SIN1046 Sistemas de Informação, pertencente ao 1º semestre do currículo do Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação da UFSM/Frederico Westphalen-RS.

Para dar conta da aplicação da Sala de Aula Invertida, criou-se uma sala de aula virtual para esta disciplina, no AVA Moodle. O Moodle é o AVA oficial da UFSM. Nesta sala de aula virtual são disponibilizados os materiais didáticos para acesso prévio por parte dos alunos.

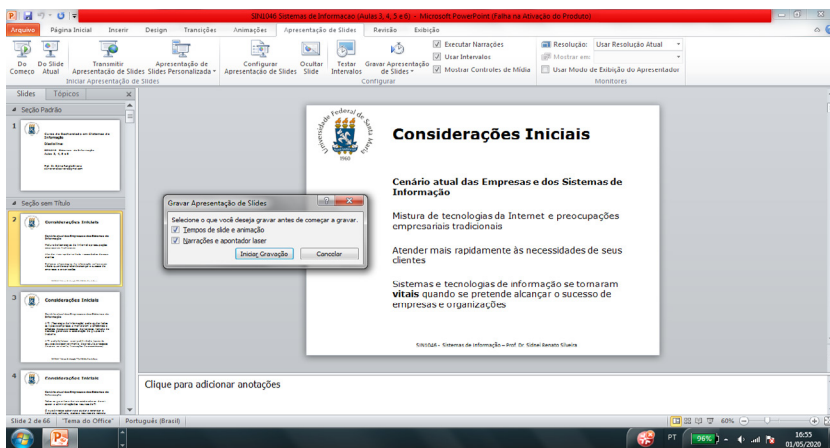
Pensando-se na formação docente, a PROGEP/UFSM (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas) ofertou, nos campus de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, no Estado do RS, no ano de 2019, oficinas para utilização do AVA Moodle. Estas oficinas foram ministradas por um dos autores deste capítulo.

Para a disciplina SIN1046 Sistemas de Informação foram desenvolvidos os seguintes materiais didáticos: 1) *slides* com os conteúdos teóricos, utilizando o *Microsoft PowerPoint*; 2) exercícios, disponibilizados aos alunos por meio da ferramenta *Entrega de Tarefas* do Moodle; 3) vídeoaulas, gravadas seguindo *slides* do *Microsoft PowerPoint* com narração das explicações por parte do professor (SILVEIRA et al.,

2019b); 4) disponibilização das vídeoaulas no *YouTube* e link de acesso às mesmas inserido na sala de aula virtual da disciplina, no *AVA Moodle*; 4) exercícios desenvolvidos por meio da ferramenta *questionários* do *Moodle*; 5) *lives* (vídeoaulas realizadas ao vivo, com participação dos professores e dos alunos, por meio da ferramenta *Google Meet*); 6) troca de mensagens no *Moodle* e 7) fóruns de discussão, também no *AVA Moodle*. As *lives* foram gravadas com disponibilização posterior no *YouTube* e no *Moodle*, para os alunos que não puderam assisti-las no dia e horário estipulado.

A Figura 1 apresenta uma das aulas, elaboradas por meio da ferramenta *Microsoft PowerPoint*, com a gravação da narração das explicações por parte do professor. Esta gravação é realizada de maneira muito simples. Basta acionar a gravação da apresentação de *slides* e, usando o microfone, fazer as explicações e passar para os *slides* seguintes (SILVEIRA et al., 2019b).

**Figura 1 – Gravação de vídeoaulas usando o *Microsoft PowerPoint***

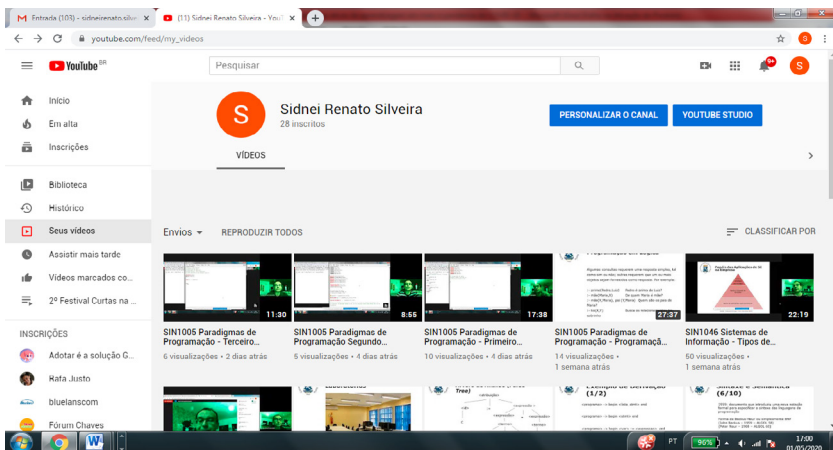


(Fonte: os autores, 2020)

Após a gravação da narração da aula deve-se salvar a apresentação no formato WMF (*Windows Media File*) e disponibilizar a vídeoaula no *YouTube*. A Figura 2 mostra algumas aulas disponibilizadas no canal de um dos professores autores deste capítulo. Todas as vídeoaulas têm sido disponibilizadas em modo público.



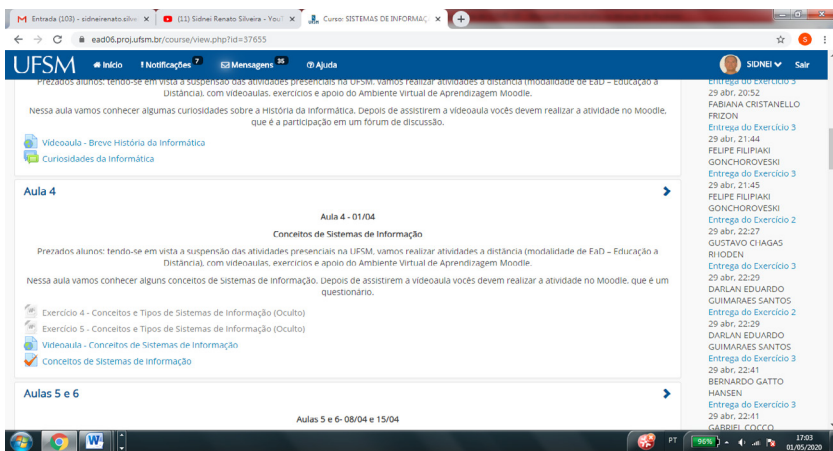
**Figura 2 – Vídeoaulas disponibilizadas no YouTube**



(Fonte: os autores, 2020)

Os alunos podem acessar as vídeoaulas diretamente no canal do **YouTube** ou por meio dos **links** inseridos pelos professores no **Moodle**, como mostra a Figura 3.

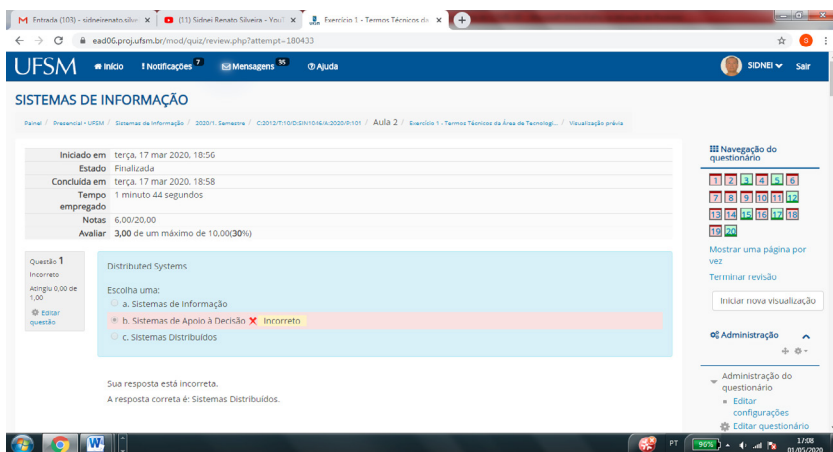
**Figura 3 – Links para as vídeoaulas no Moodle**



(Fonte: os autores, 2020)

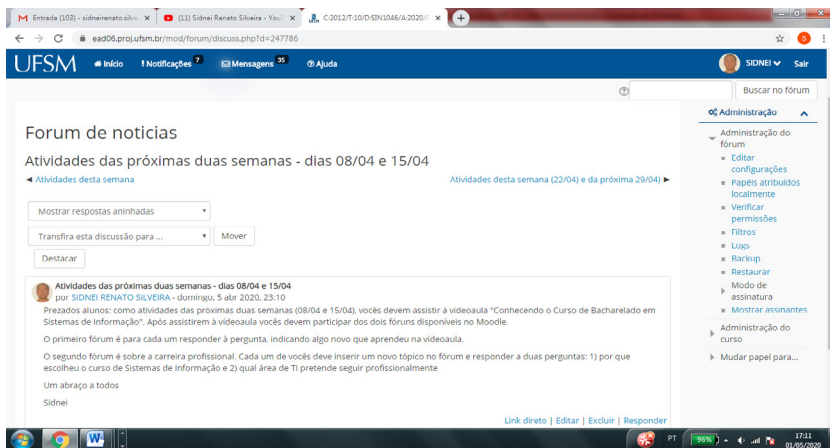
A elaboração e disponibilização dos materiais didáticos previamente é uma das etapas da metodologia da Sala de Aula Invertida. A próxima etapa envolve as atividades e a interação entre professores e alunos e, também, entre os alunos. Para dar conta desta interação deve-se levar em consideração que, na metodologia da Sala de Aula Invertida, os alunos devem realizar, sozinhos (como se fosse o tema de casa) as tarefas mais simples e, com o apoio dos professores e dos colegas, as tarefas mais complexas (SILVEIRA et al., 2019c). Sendo assim, um dos tipos de tarefas desenvolvidos no AVA Moodle foram questionários que, após inserção das perguntas e respostas, por parte dos professores, são corrigidos automaticamente pelo Moodle. A Figura 4 mostra um exemplo de questionário desenvolvido para a disciplina SIN1046 Sistemas de Informação.

**Figura 4 – Questionário disponível no Moodle**



(Fonte: os autores, 2020)

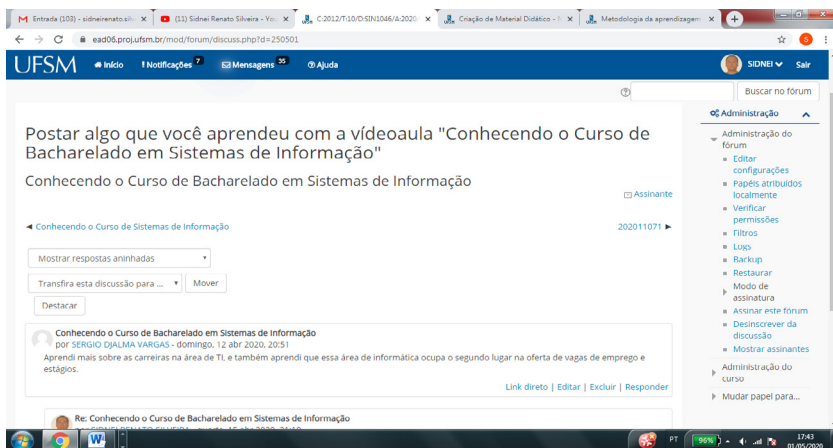
Além das atividades os professores devem estimular a interação no AVA. Para isso pode-se utilizar a troca de mensagens e os fóruns de discussão. Semanalmente os alunos recebem mensagens dos professores, informando sobre os novos materiais didáticos disponíveis, atividades e formas de interação que serão utilizadas. Para isto os professores podem utilizar a ferramenta de troca de mensagens ou o fórum de notícias do Moodle. A Figura 5 mostra uma das mensagens que foi enviada por meio do *fórum de notícias* da disciplina.

**Figura 5 – Fórum de Notícias no Moodle**

Fonte: os autores, 2020

Na mensagem apresentada na Figura 5 vê-se uma das formas sugeridas por Bergamnn (2018) para estimular a interação dos alunos: após assistir à vídeoaula, cada um dos alunos deve inserir um novo tópico no fórum disponível no *Moodle*, indicando algo que aprendeu com a vídeoaula. O importante é que os professores devem fornecer um *feedback* adequado para cada uma das interações, para que os alunos não fiquem desmotivados. Em atividades na modalidade de EaD (Educação a Distância), estimular a interatividade e fornecer um *feedback* adequado são ações indispensáveis para o acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem (PEREIRA et al., 2017). A Figura 6 apresenta uma das interações via fórum, realizada a partir de uma vídeoaula.

**Figura 6 – Interações no fórum do Moodle**



(Fonte: os autores, 2020)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, todos nós vivemos em um mundo de estimulação ímpar principalmente pelo fato de que estamos o tempo todo conectados, por meio de nossos *smartphones* e outros dispositivos tecnológicos. Esta conexão constante nos apresenta um grande descompasso, entre o método tradicional de ensino e os estímulos da sociedade do conhecimento, que é rápida e difusa. No método tradicional de ensino os processos de ensino e de aprendizagem são centrados no professor: o professor “dá” aula, ou seja, é o detentor do conteúdo e o “transfere” para o aluno. A sociedade do conhecimento deixa claro que todos os processos são mais informais e flexíveis e as metodologias ativas de aprendizagem surgem para dar conta desta informalidade e flexibilidade (SILVEIRA et. al, 2019a).

Neste contexto, as escolas, seus gestores e docentes, precisam encontrar alguma forma de se aproximarem dos jovens estudantes, ao invés de, apenas, deixá-los de fora dos processos de ensino e de aprendizagem. Atualmente, as TDICs estão auxiliando professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à utilização de materiais didáticos digitais (PARREIRA; FALKEMBACH; SILVEIRA, 2018). O isolamento social, devido

à pandemia de COVID-19 ampliou o uso de AVAs, abrindo espaço para o desenvolvimento de diferentes ferramentas e materiais para serem aplicadas neste contexto, revelando a necessidade da formação docente, visando dar conta destas necessidades (PEREIRA et al., 2017).

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSTA, D. **Estabelecido plano de ações para as escolas estaduais durante o período de suspensão das aulas**. Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/seduc-estabelece-plano-de-acoes-para-as-escolas-estaduais-durante-o-periodo-de-suspensao-das-aulas>>. Acesso em abril, 2020.

DIAS, M. M. **Sala de Aula Invertida: 7 passos para preparar**. 2017. Disponível em: <<http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/sala-de-aula-invertida-7-passos-para-preparar/>>. Acesso em abril, 2018.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Você sabe o que é a sala de aula invertida?** 2018. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/voce-sabe-o-que-e-a-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em abril, 2018.

ESPÍNDOLA, R. **Como funciona a sala de aula invertida?** 2016. Disponível em: <<https://www.edools.com/sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em abril, 2018.

FRANCO, S. R. K. **O Construtivismo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LORENZONI, M. **Sala de Aula Invertida: o que muda no trabalho do professor?** 2016. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em abril, 2018.

MORAES, S. A.; TERUYA, T. K. Paulo Freire e Formação do Professor na Sociedade Tecnológica. **Simpósio Acadêmico UNIOESTE**. 2017. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/>>

Trabalhos/PDF/64%20Sonia%20Algusta%20de%20Moraes.pdf>. Acesso em abril, 2018.

PAIVA, T. Como funciona a sala de aula invertida? **Carta Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em abril, 2018.

PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. A. M.; SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem**: um estudo de caso empregando Adobe Flash, HTML 5, CSS, JavaScript e Ardora. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; BERTAGNOLLI, S. C.; SILVEIRA, S. R. **Metodologia da Aprendizagem EaD**. 1 ed. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFMS, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>>. Acesso em abril, 2020.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de Aula Invertida**: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Disponível em: <[https://nte.ufsm.br/images/PDF\\_Capacitacao/2016/RECURSO\\_EDUCACIONAL/Material\\_Didatico\\_Instrucional\\_Sala\\_de\\_Aula\\_Invertida.pdf](https://nte.ufsm.br/images/PDF_Capacitacao/2016/RECURSO_EDUCACIONAL/Material_Didatico_Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida.pdf)>. Acesso em abril, 2018.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M.; PERTILE, S. L. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS, 2019a.

SILVEIRA, S. R.; PEREIRA, A. S. ; SILVA, J. ; BIGOLIN, N. M. ; MACEDO, R. T. . Sala de Aula Invertida: desenvolvendo vídeo-aulas para a pré-aula. **REDIN Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, p. 61, 2019b.

SILVEIRA, S. R.; PEREIRA, A. S. ; BERTOLINI, C. ; PARREIRA, F. J.; GELLER, M. ; BIGOLIN, N. M. Educação a Distância, Sala de Aula Invertida e Aprendizagem baseada em problemas: Possibilidades para o ensino de programação de computadores utilizando metodologias ativas de aprendizagem. **Educação no Século XXI** - Volume 36 Tecnologia. 1ed.: Editora Poisson, 2019c.

SPITZCOVSKY, D. **Conheça o novo conceito da Sala de Aula Invertida**. 2018. Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/conheca-o-novo-conceito-da-sala-de-aula-invertida>>. Acesso em abril, 2018.

SPONCHIATO, D. **Coronavírus:** como a pandemia nasceu de uma zoonose. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-pandemia-zoonose/>> Acesso em abril, 2020.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da Sala de Aula Invertida no Ensino Superior. **Transmutare**. Curitiba, v.1, n.1, p. 4-21, jan./jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872/2903>>. Acesso em abril, 2018.

UFSM. **Instrução Normativa 02/2020:** Regula o regime de exercícios disciplinares especiais. 2020a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD-UFSM.pdf>>. Acesso em abril, 2020.

UFSM. **Instrução Normativa 03/2020:** Regula situações de estágios, atividades práticas, estágios e internatos na área de saúde, bem como situações de dificuldade de acesso a internet durante o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). 2020b. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/2020/03/24/instrucao-normativa-n-03-2020-prograd-de-20-de-marco-de-2020/>>. Acesso em abril, 2020.

UNIVERSIA BRASIL. **Os quatro pilares do aprendizado com sala de aula invertida.** 2017. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2017/06/27/1153743/4-pilares-aprendizado-sala-aula-invertida.html>>. Acesso em abril, 2018.

VILLAS-BÔAS, M. A. **Aulas Invertidas são muito mais Eficientes e Inclusivas.** 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/aulas-invertidas-sao-muito-mais-eficientes>>. Acesso em abril, 2018.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# INVERSÃO DE CONTEÚDOS DE FÍSICA

Donizete Lima Franco<sup>30</sup>

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é de imensa responsabilidade. Por isso, o professor quer falhar o menos possível. Muitas variáveis intervêm no sucesso do curso ministrado e por isso conhecê-las ajuda a obter melhores resultados. Ensinar Física não é simplesmente repassar conhecimentos sobre os alunos e esperar que eles, num passe de mágica, passem a dominar a matéria. Ao dizer isso não se pretende desmerecer a atividade docente, ao contrário, cabe ao professor dirigir a aprendizagem e é em grande parte por causa dele que os alunos passam a conhecer ou continuam a ignorar Física.

As aulas expositivas que apelam exclusivamente para a memorização não são as únicas alternativas para ensinar Física, nem são as melhores. É necessário realizar uma reflexão para decidir o quanto ensinar de Física, como ordenar os assuntos tratados, de que maneira utilizar as atividades práticas e como proceder a uma avaliação justa e rigorosa do que foi aprendido.

Não é suficiente conhecer Física; é também preciso saber ensiná-la, e isso não se faz por meio de atitudes mecânicas desvinculadas de uma reflexão mais séria. Pode-se encontrar maneiras mais eficazes de transmitir essa disciplina. Além disso, o ensino de Física deve estar estruturado de tal forma que permita ao professor trabalhar melhor (ensinar com facilidade) e ao aluno aprender melhor (absorver o que lhe foi ensinado). Quais são as variáveis que garantem um ensino assim? Algumas delas são melhores condições de trabalho e de vida para professores e alunos, laboratórios razoavelmente equipados e alguns recursos audiovisuais. Além disso, é indispensável um programa curricular bem estruturado.

Para formar cidadãos nesses novos tempos, os conteúdos e o ensino das disciplinas terão que se adaptar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem orientações sobre o básico a ser ensinado e

---

30 Mestre no Ensino de Física. Professor da Educação Básica. E-mail: donizetefranco@hotmail.com



aprendido em cada etapa. Os professores devem adaptar os parâmetros à realidade de suas escolas e alunos.

Assim, no que tange o ensino da disciplina de física, os PCNs sugerem que:

[...] a Física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos (PCN+, 2002, p. 2).

Saber como se processa o conhecimento em Física pode dotar as pessoas de um pensamento crítico mais elaborado. O estudo dessa matéria permite a compreensão da formulação de hipóteses, do controle de variáveis de um processo, da generalização de fatos por uma lei, da elaboração de uma teoria e da construção de modelos científicos.

Como ciência experimental, que procura compreender o comportamento da matéria, a Física se utiliza de modelos abstratos que procuram relacionar o mundo macroscópico com o microscópico universo atômico-molecular. Esse exercício é de grande valia para o desenvolvimento do raciocínio do estudante em qualquer área do conhecimento.

Para isto trataremos de uma pesquisa realizada em uma sala de aula com 44 alunos da turma de 1º ano do ensino médio de Eletrotécnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba. Nessa turma o conteúdo de Eletricidade do componente curricular de Física, disposto no Currículo Básico Comum (CBC) para o 3º ano do ensino médio foi administrado na turma citada.

Nosso objetivo era mostrar que os alunos estão aptos a receber ensinamentos diferentes dos da sua idade, desde que bem trabalhados pelo professor com metodologias diferentes proporcionando aos educandos formação profissional, discutir a importância do conteúdo de Física na vida cotidiana das pessoas e mostrar que de acordo com a teoria de Jerome Bruner, qualquer pessoa pode aprender conteúdos mais avançados, basta o professor se organizar para tal. Além disso, proporcionar aos educandos formação profissional para a vida. Ele tem como objetivos mostrar que os alunos estão aptos a receber ensinamentos diferentes dos da sua idade, desde que bem trabalhados pelo professor.

Isso propõe a dizer que segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner propõe que mesmo as crianças jovens podem aprender conceitos difíceis com o apoio pedagógico apropriado, e isso

prontamente leva a pensar em aplicações educacionais práticas, que o próprio Bruner (1978) ajudou a conceber e implementar.

Dessa feita qualquer matéria pode ser organizada de maneira tal que possa ser transmitida e entendida por qualquer estudante.

## **METODOLOGIA**

Foi um trabalho de campo realizado com alunos da turma de 1º ano do ensino médio de Eletrotécnica do IFTM – Campus Ituiutaba no ano de 2017, onde o conteúdo de Eletricidade do componente curricular de Física foi ministrado no 1º ano do ensino médio integrado ao curso técnico de Eletrotécnica, abrangendo todo o ano letivo.

É importante esclarecer que este conteúdo dentro do CBC ele deve ser ministrado no 3º ano do ensino médio.

O trabalho foi proposto para ser realizado em 2 etapas: uma teórica e outra prática. Na primeira etapa, identificamos o autor principal da pesquisa, Jerome Bruner, sua teoria, como ela se firmou, sua concepção de ensino, de aprendizagem, de estudo, de crescimento do ser humano, como indivíduo na sociedade e na escola, e o desenvolvimento intelectual. Sempre considerando o que Bruner dizia:

O desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança (BRUNER, 1969, p. 23).

Na segunda fase que também é desenvolvida juntamente com a primeira, foi elaborada e desenvolvida na sala de aula uma sequência didática sobre conteúdos de Eletromagnetismo, conteúdos esses geralmente ministrados no 3º ano do ensino médio, que foram aplicados no 1º ano do curso de Eletrotécnica integrado ao ensino médio.

## **BRUNER**

No início da década de 1950, aconteceu nos EUA um movimento que colocou por terra o behaviorismo<sup>31</sup>. Ele foi denominado Revolução

31 Teoria e método de investigação psicológica que procura examinar do modo mais objetivo o comportamento humano e dos animais, com ênfase nos fatos objetivos (estímulos e reações), sem fazer recurso à introspecção.

Cognitiva e um de seus líderes foi Jerome Seymour Bruner (1915 - 2016), que focou seu trabalho nas pesquisas sobre “a cognição”.

Como estudioso da Psicologia Cognitiva, Bruner liderou, juntamente com outros pesquisadores, a chamada Revolução Cognitiva por apresentar uma “nova perspectiva” sobre os estudos da percepção e da mente. Em 1956 iniciou formalmente os seus estudos em psicologia cognitiva quando escreveu “O Estudo do Pensamento”. Depois vieram “Ensaio da mão esquerda” (1960), “O Processo da Educação” (1961), “Ato de Significação” (1990), “A Cultura da Educação” (1996). Suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua aplicação à educação foram muito importantes para colocar em prática a sua teoria.

Foi autor da famosa frase que colocou o processo da educação em total espanto; “qualquer assunto pode ser ensinado efetivamente de alguma forma intelectualmente honesta para qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento”, encontrada no livro “O Processo de Educação” (BRUNER, 1961).

Bruner foi o primeiro a tentar elaborar uma «teoria da instrução» porque considera que as teorias da aprendizagem têm sido demasiado descritivas. Diz que é preciso uma teoria que ajude a melhorar o ensino e que não se limite apenas a descrevê-lo (Almeida, 1995).

Daqui se deduz que ele era um autor direcionado para a prática. A sua teoria é fruto de pesquisa na própria sala de aula e representa, ainda hoje, um ótimo contributo para professores e alunos. Esta teoria pode encontrar-se no seu livro: *Toward a Theory of Instruction* (1966). Apresenta e desenvolve quatro princípios fundamentais para melhorar o ensino. Esses quatro princípios, que o professor deve ter sempre em conta, são: as experiências que eficazmente desenvolvem no aluno uma predisposição para a aprendizagem; o modo como deve ser estruturado o conhecimento para que possa ser entendido pelo aluno o melhor possível; as condições e as sequências mais eficazes para a apresentação dos conteúdos e, a natureza dos reforços e punições no processo de aprendizagem e ensino.

A Física está relacionada a quase tudo na vida e elas precisam saber disso. Quando alguém se movimenta ou pratica exercícios físicos, está vivenciando uma situação na qual a Física está presente.

A Física no ensino médio é uma disciplina que necessita, muitas vezes, de habilidades como abstração, raciocínio, pensamento, reflexão, criatividade, experimentação, dentre outras, o que acaba tornando-a trabalhosa já que nem todos esses aspectos são desenvolvidos durante a formação dos alunos.

Segundo Pietrecola (2001):

O ensino de Física na educação básica tem passado por transformações, visto que é necessário mostrar na escola as possibilidades oferecidas pela Física e pela ciência em geral como formas de construção de realidades sobre o mundo que nos cerca (PIE-TRECOLA, 2001, p. 31).

Assim, a Física está inserida, está pautada em concepções mais modernas de Ciência e da prática educativa. O professor passa a ser considerado um mediador do processo ensino-aprendizagem e além do conhecimento a escola deve preocupar-se com um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos.

As atividades foram desenvolvidas nos dois trimestres iniciais do ano de 2017, onde o componente curricular de Física do 1º ano do Ensino Médio foi aplicado aos estudantes, da turma de 1º ano do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Ituiutaba, no ano de 2017.

O primeiro conteúdo a ser abordado foi:

- Introdução à Eletricidade: Classificação da eletricidade, Recomendações gerais: escalas métricas e operações com potências de 10 e múltiplos e submúltiplos das unidades internacionais de medidas.

Para iniciar a introdução da Eletricidade, aconteceram algumas aulas expositivas onde houve uma aproximação minha parte com a turma, por estar lecionando uma disciplina da grade curricular que a maioria dos alunos tem certa aversão.

Nestas aulas pude dialogar com os alunos a respeito do que seja eletricidade, porque devemos estudá-la, a sua importância na vida diária dos seres humanos. Discutir os diversos conceitos ligados ao conteúdo, como: carga e corrente elétrica, potência e resistência elétrica, gerador, voltímetro e amperímetro, dentre outros ligados eletricidade.

De acordo com o Plano de Ensino do professor, os conteúdos curriculares desenvolvidos posteriormente foram:

- Eletrodinâmica: Corrente Elétrica, Resistência elétrica, Aparelhos de medição elétrica, Geradores e receptores elétricos e Lei de Kirchhoff.
- Eletromagnetismo: Campo magnético, Força magnética, Indução eletromagnética.

Estas unidades curriculares foram desenvolvidas dentro da sala de aula, no laboratório e em casa.

Foram usadas as seguintes metodologias: aula expositiva para direcionar a parte teórica, exposição dialogada para o entrosamento dos alunos com os termos da Eletrodinâmica e do Eletromagnetismo, experimentos em laboratório para a compreensão dos temas falados em sala de aula e da parte prática dos exercícios que aconteciam junto com a teoria, demonstração experimental com apresentação oral no quadro ou Data-show onde a integração professor alunos se fazia constantemente presente, através de exercícios dirigidos para a compreensão dos conteúdos, trabalhos de pesquisa como um cientista em início, procurar descobrir o que não estava sendo discutido e estudado em sala de aula e que eram de interesse da turma e complementarmente a resolução de exercícios visando uma compreensão da prática deste conteúdo.

Durante as etapas em que os conteúdos descritos foram estudados, as avaliações aconteceram, resultando num aproveitamento muito bom por parte dos alunos envolvidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de Física busca centrar em conteúdos e metodologias capazes de levar, aos estudantes, uma reflexão sobre o mundo das ciências sob as perspectivas de que esta não é somente fruto de pura racionalidade científica, compartilhando, como disse Menezes (2004, in: DCE, 2008, p.37) “com mais gente e menos álgebra, a emoção dos debates, a força dos princípios e a beleza dos conceitos científicos”.

A Física deve contribuir para a formação dos sujeitos, porém através de conteúdos que deem conta do entendimento do objeto de estudo da Física.

O ensino dessa disciplina terá um significado real quando a aprendizagem partir de ideias e fenômenos que façam parte do contexto do aluno, possibilitando analisar o senso comum e fortalecer os conceitos na sua experiência de vida. O ensino da física faz parte da educação básica na formação do cidadão e deve atender tanto aquelas pessoas que darão continuidade aos seus estudos, quanto àquelas que depois do ensino médio não terão mais contato escolar com essa disciplina. Nesse sentido, os fenômenos físicos devem ser apresentados de modo prático e vivencial, privilegiando a interdisciplinaridade e a visão não fragmentada da ciência, a fim de que o ensino possa ser articulado e dinâmico.

Entende-se, então, que a física, tanto quanto as outras disciplinas, deve educar para cidadania e isso se faz considerando a dimensão crítica do conhecimento científico sobre o Universo de fenômenos e a não-neutralidade da produção desse conhecimento, mas seu comprometimento e envolvimento com aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O ponto de partida da prática pedagógica são os conteúdos estruturantes, propostos nestas Diretrizes Curriculares com base na evolução histórica das ideias e dos conceitos da Física. Para isso, os professores devem superar a visão do livro didático como ditador do trabalho pedagógico, bem como a redução do ensino de Física à memorização de modelos, conceitos e definições excessivamente matematizados e tomados como verdades absolutas, como coisas reais.

Nesse contexto, Borges (2006) cita que no caminho do ensino de Física há muitos problemas e resistências que devemos enfrentar para que ao final da educação básica o aluno possa desenvolver o pensar científico e assim produzir conhecimento sobre fenômenos e situações problemas. Dessa forma, o aluno deve adquirir habilidades específicas tais como, conhecer os principais modelos de ciência, modelar fenômenos físicos e desenvolver a capacidade e o hábito de buscar, avaliar e julgar a qualidade dos argumentos e das evidências disponíveis para a produção de conhecimento sobre novos fenômenos e problemas.

Partindo-se da premissa dos PCNs que destaca a interdisciplinaridade e contextualização do conteúdo, entende-se que o ensino de física deve mudar no sentido de desmistificar o conhecimento científico, interligando-o com o que está a volta do estudante, as causas e as consequências dos fenômenos físicos nas mais diversas áreas e no mundo real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido foi satisfatório, pois houve aprendizagem em todos os temas propostos de maneira que todo o conteúdo foi lecionado e os alunos tiveram uma boa compreensão.

Para que os conteúdos de eletricidade do 3º ano do ensino médio possam ser desenvolvidos no 1º ano também do ensino médio, deve haver uma discussão dos professores do componente curricular de Física a respeito do assunto e que os conteúdos que seriam do 1º ano possam ser trabalhados nos anos seguintes, sem prejuízo para os alunos, pois são temas que devem ser vistos no ensino médio. O planejamento é o tema central de tudo. Sem ele a pesquisa não poderia ser realizada.

Diante do que foi trabalhado, as vantagens que pode serem destacadas são as interações entre professor e alunos, entre alunos e alunos por estarem desenvolvidos conteúdos de um outro ano escolar aconteceram de maneira que eles sentiram que podem aprender muitas coisas independente da idade, interações entre os professores de Física, planejamentos mais dinâmicos e compromisso com a aprendizagem.

Quanto aos prejuízos, eles inexistem, pois os alunos não ficarão sem ver nenhum conteúdo, aqueles que didaticamente seriam do 1º ano do ensino médio, serão vistos no momento oportuno, durante o restante do curso.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BORGES, O. **Formação inicial de professores de Física: Formar mais! Formar melhor!** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 28, n. 2, p. 135-142, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

\_\_\_\_\_. **Toward a theory of instruction**. Cambridge Mass: Harvard University Press, 1966.

MENEZES, L. C. **A matéria – Uma Aventura do Espírito**: Fundamentos e Fronteiras do Conhecimento Físico. IN: Diretrizes Curriculares de Física para a Educação Básica. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008, p. 37.

PIETROCOLA Mauricio. “Construção e Realidade: modelizando o mundo através da Física”. In: **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

# A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA DOCÊNCIA: PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Everton Viesba<sup>32</sup>  
Marilena Rosalen<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

Finalizado os anos 90, o mundo deu início a um “boom” de evoluções científicas e tecnológicas. Mudanças que, até então, ocorriam de forma lenta e, de certa forma, planejada, passaram a acontecer “do dia para a noite”. Em rápida analogia, considere, por exemplo, um paciente que entrou em sono profundo num hospital em 1970. Em dez, vinte anos depois, ao acordar, o paciente não encontraria tantas mudanças no mundo em que vive, salvo, é claro, pelos estilos musicais bem característicos à época. Já na virada no milênio, considere um paciente na mesma condição de sono profundo, que venha a adormecer em 2000. Enquanto adormecia, o MSN Messenger, criado em 1999, ganhou o mundo e se popularizou como principal programa de mensagens instantâneas. Quatro anos mais tarde, surge em Harvard o, hoje famoso, Facebook. Ainda em 2004 surge também o Orkut, rede social que atingiu mais de 30 milhões de usuários no Brasil, desativada anos depois.

Se considerarmos que o paciente tenha acordado em cinco anos, teria pela frente grandes mudanças socioculturais as quais se adaptar, por exemplo, o uso habitual e quase inevitável do verbo “postar”, ressignificado para a criação de “posts” nas redes sociais mencionadas. Noutro cenário, se acordasse em dez anos teria se deparado a diversas novas perspectivas, como no transporte com o surgimento da Uber, no setor de entrega de alimentos com o aplicativo iFood, na hotelaria com o Airbnb, nos próprios estilos de relacionamento com o Tinder,

---

32 Professor e Pesquisador. Pós-Graduado em Tecnologias e Formação em Educação a Distância. Mestrando em Ensino de Ciências, PECMA, UNIFESP. Professor da rede estadual de São Paulo. Coordenador adjunto do Observatório de Educação e Sustentabilidade da UNIFESP. E-mail: evertonviesba@uol.com.br

33 Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências, UNIFESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes e do Observatório de Educação e Sustentabilidade da UNIFESP. E-mail: marilena.rosalen@gmail.com



e tantas outras e inúmeras facilidades tecnológicas e sociais que surgiram. Dito isto, observa-se que a evolução científica e tecnológica e a construção do conhecimento que os guia está ocorrendo de forma cada vez mais rápida e intensa. E isto nos leva a refletir sobre os processos educativos e sua importância.

Coube iniciar o capítulo desta forma, pois até a virada do milênio a noção de educação que predominava no mundo era de um punhado de conhecimentos que seriam utilizados da mesma forma, durante a vida inteira. Conhecimento baseado em conteúdos, que até então, era considerado fixo. E o que nos deparamos hoje é com uma educação que constrói e reconstrói, se modifica, se transforma, se adapta, evolui, dia após dia. Ou, pelo menos, deveria.

Sabe-se que as mudanças globais ocorridas nas últimas décadas, e mais frequentes nos últimos anos, têm exercido grande pressão sobre os processos educativos, de *homeschooling* à violência nas escolas, muitas são as problemáticas que envolvem a educação. Além de financiamento e políticas públicas eficazes, boa parte das questões, como o uso da tecnologia e das metodologias da Educação a Distância (EaD), carecem, sobretudo, de um maior incentivo e promoção da formação continuada. Deste modo, neste capítulo busca-se elucidar a importância da formação continuada de professores no âmbito do mundo globalizado, com ênfase no que se refere à EaD.

## EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Em trabalho derivado de pesquisa sobre marcadores culturais em currículos, Sousa e Kawamura (2017) retratam a escola como um ambiente refletor da sociedade que a cerca. Mesmo sendo um *locus* com suas próprias características, as autoras pontuam que as escolas refletem, em certa medida, os costumes, práticas, hábitos, e, claro, problemas da sociedade em que estão inseridas. Inclusive, nos dias atuais, sofrem cada vez mais com os efeitos da complexidade da globalização. Considerando a globalização como “fenômeno que contempla os aspectos culturais, sociais e econômicos numa perspectiva mais mundial e menos local [...]” (Idem, p. 1460), percebe-se que há fortes influências sobre o cotidiano da escola, como exemplo, destaca-se o surgimento da pandemia provocada pelo Coronavírus, a qual provocou o fechamento de escolas em diversos países, como medida de enfrentamento à pandemia. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a medida atingiu cerca de

776,7 milhões de crianças e jovens em todo o planeta, com 185 países em interrupção parcial ou total das aulas presenciais nas escolas (ONU, 2020; ONU NEWS, 2020; GONSER, 2020).

Como posto por Pieralisi (2020), a educação, como a conhecemos, não tem espaço no mundo globalizado. Ainda que a lógica da educação bancária, exposta por Freire (1987), se mantenha impregnada aos sistemas capitalistas que regem a globalização, a forma e intensidade com a qual esta última ocorre não permite que a educação se mantenha no formato tradicional, outrora sucateado. Hoje, as evoluções ocorrem de uma forma mais rápida e dinâmica e, embora não universal, atingem uma parcela significativa da sociedade que percebe a necessidade de mudanças na educação. Pensar uma nova educação, uma Educação do Futuro, requer “encorajar nossos alunos a pensarem lateralmente e não linear ou convergente” (PIERALISI, 2020, p. 48).

Contudo, antes de chegar ao estudante, é preciso compreender se os professores tem essa perspectiva de que o conhecimento não é linear. Ora, se falamos aqui sobre educação bancária, focada em transferência de conteúdo, por si só já reconhecemos a evidência de que este problema impera entre a formação docente. Isto é visto como um problema de natureza rudimentar, ou seja, parte da formação inicial dos professores. Observa-se que ainda predomina nos cursos de formação inicial uma formação fragmentada entre as áreas do conhecimento, voltada à transferência de conteúdo, e que, mais tarde, leva o professor em formação a replicar a educação que recebeu na universidade em sua sala de aula (GATTI, 2010).

Noutra via, cabe enfatizar o caráter transformador da educação, o que delega aos professores a necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Portanto, para cobrir, ou ao menos amenizar, as lacunas deixadas em uma formação inicial, surge a formação continuada:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

É na formação continuada que os professores devem aperfeiçoar seus percursos formativos. A dinâmica e complexidade do mundo em que vivemos traz à tona a necessidade de um “professor reflexivo”, bem como sobrepuja a prática refletida, a reflexão sobre a reflexão na ação, em detrimento da formação baseada na mera instrução e treinamento (SCHÖN, 1992; BRZESINSKI, GARRIDO, 2001). Como posto por Perrenoud e Magne (1999), os processos que movem e são movidos pela reflexão permitem a transformação do mal-estar, desânimo, da desmotivação e revolta, em problemas. Uma vez problema, se tornam passíveis de diagnóstico e medidas para sua solução. Isto é a tomada de consciência, necessária tanto aos professores, quanto aos estudantes (FREIRE, 1979).

A formação continuada é fator condicionante para o “ser professor”. É preciso reconhecer a formação continuada não como uma etapa, mas um processo permanente da prática e profissionalização docente. Embora estimulada nos dias atuais em cursos de formação inicial, observa-se que ainda há resistência de alguns professores acerca da importância da formação continuada, isto se dá por diferentes motivos: formação inicial do docente foi baseada em transferência de conteúdo; desinteresse; perda da paixão pela profissão; desmotivação; e também pela forma como algumas oportunidades de formação continuada são desenvolvidas, com professores-formadores que pouco ou nada conhecem do ambiente e cotidiano escolar, e que promovem e ensinam práticas e metodologias que, não raras vezes, são inviáveis para o desenvolvimento em sala de aula, principalmente em escolas públicas da periferia (ARAGÃO, 2005; SANTOS, BARBOSA, LINARDI, 2018).

## **PERCALÇOS E POSSIBILIDADES EM UM NOVO MUNDO**

É difícil falar de uma situação, um momento, quando estamos vivendo-o. Isto pode ser atribuído à complexidade e ambivalência, expostas por Morin (2007) e Bauman (1999), respectivamente. Reconhecer, compreender, “digerir” o momento presente é tarefa um tanto complexa, porém essencialmente necessária. Seja para a tomada de decisões, seja para a saúde mental e autocuidado, seja para a tão necessária reflexão e posicionamento do ser professor.

Em 2020 vivemos, no Brasil e no mundo, a pandemia causada pelo vírus Coronavírus, que causa uma infecção respiratória que pode levar a morte. A principal medida de contenção da pandemia é

o distanciamento social, medida adotada por inúmeros países e em diferentes graus, chegando, por exemplo, ao distanciamento total – *lockdown* – obrigatório em diversos países. A medida de distanciamento social pegou de surpresa diversos setores, sobretudo a educação. Em pleno século XXI, passado o advento da internet no fim do século passado, e com sua popularização nas últimas décadas, a última classe que deveria ter sido abalada seria a docente. Isto é, tendo em vista a natureza do ser professor, a partir da formação continuada e aperfeiçoamento contínuo, seria correto pressupor que os professores estariam preparados para lidar com uma medida como esta, de distanciamento social. Contudo, sabe-se que o Brasil é um país de proporções continentais e diferentes cenários, então não se responsabiliza aqui a classe docente, mas a ausência de políticas públicas eficientes de formação continuada em EaD e metodologias de ensino remoto, as quais deixam os professores à deriva em situações como esta.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Península isto fica mais evidente: a “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” mostrou que há uma tendência dos professores brasileiros em reconhecer seu papel neste momento como em “se manter em casa cuidado de si e seus familiares”, seguido de “ajudar a disseminar informações seguras”, ambas a frente de “interagir remotamente com seus alunos”. Ou seja, a preocupação com os estudantes e processos educativos em si, fica em terceiro plano. Na pesquisa também foi constatada que há uma facilidade maior por parte dos professores das redes privadas em lidar com as interações remotas, quando comparado aos professores das redes públicas (GLAZ, *et al.*, 2020).

Tais resultados vão ao encontro do posto por Aragão (2005), quando pontua que uma mudança de mentalidade é necessária entre os professores, de forma que valorize a visão de ser humano e o meio em que vive, de forma coerente com o tempo presente. Destaca-se aqui uma “faca de dois gumes”, embora exista o problema estrutural do Estado em oferecer um conjunto de ações de formação continuada sólidas e consistentes com as realidades que vivemos, também predomina em parte da classe docente certa relutância no que se refere a repensar suas práticas pedagógicas, mais ainda quando da inserção de novas metodologias e uso de instrumentos e ferramentas pedagógicas, como ambientes virtuais de aprendizagem, uso de diário digital, aplicativos de apoio a aprendizagem, entre outros.

Embora reconheçamos, como já foi apontando, a pluralidade de cenários no país e a desigualdade social quase que imensurável, não

vamos aqui entrar no mérito sobre acesso às tecnologias e instrumentos, quer seja por parte dos estudantes ou professores. Sabemos que há uma discrepância sobre o tema e, certamente, isto deve ser fruto de estudo, discussões e lutas, bem como carece de investimento e atenção por parte do Estado. O foco em provocar tais discussões é outro, é o campo docente, o fazer docente. Há perguntas que precisam ser respondidas pela classe, assim como as apontadas na pesquisa do Instituto Península.

- *Afinal, como desenvolver a EaD na ausência de acesso a uma internet de qualidade?*
- *Como lidar com as ferramentas de ensino remoto em um curto espaço de tempo e pouca instrução?*
- *Como avaliar a aprendizagem, as atividades, a participação dos estudantes?*
- *Como gerir o tempo dedicado as atividades?*
- *Como garantir o direito a uma educação pública e de qualidade em tempos de distanciamento social?*

Estas e muitas outras perguntas que, com toda certeza, pairam sobre os professores, acerca do aumento das desigualdades educacionais, os efeitos do distanciamento para as crianças, questões de alfabetização e primeira infância, devem ser respondidas, mas não só por gestores e governantes, são perguntas que precisam do coletivo. De professores-formadores a professores, é preciso criar meios para que se possa refletir e buscar respostas para estas e tantas outras perguntas.

## **PERSPECTIVAS NA EAD E FORMAÇÃO CONTINUADA**

A perspectiva de ressignificação da Educação, de repensar o formato tradicional de ensino, oportuniza, por meio da EaD, a criação de “novos espaços para a aprendizagem”. Tais espaços extrapolam o espaço físico da sala de aula, contudo, não menosprezam o professor, tampouco tornam a vivência e presença na escola desnecessárias. Pelo contrário, gera uma nova narrativa sobre o papel do professor no contexto da Educação do Futuro - não cabe mais a mera transferência de conteúdo. Repensar as práticas pedagógicas e processos avaliativos, como está ocorrendo durante o período de pandemia, é só uma das etapas. Novos desafios estão por vir, pensar a educação socioemocional de estudantes e professores, repensar a importância da (auto)

disciplina e de ambientes diversos para estudos, replanejamentos de conteúdo, currículos e avaliação, promover a busca ativa de professores e estudantes, e, não menos importante, ter a formação continuada na docência como campo vital e que deve ter relação intrínseca com as realidades locais e globais.

Num caminho geral, as mudanças socioculturais causadas pela globalização já vinham estabelecendo novas reflexões no campo da educação. Com a pandemia, isto tem se acentuado e, tão breve, tais reflexões devem alcançar a formação docente. Deste modo, ressalta-se de antemão a necessidade do desenvolvimento de novas propostas formativas docentes, que venham a apresentar características como: a promoção de ambientes profissionais que ofereçam autonomia, incentivo às discussões e estímulo a novas ideias; a promoção de discussões sobre o bem-estar docente, a aprendizagem e cultura escolar, potencialidades e dificuldades do ensino; e oportunizar momentos de formações específicas – como vem ocorrendo, mas priorizar também formações inter e multidisciplinares, de forma que permitam aos docentes a adaptação de suas visões de mundo e suas complexidades. Tais características, em nossa concepção, podem dar sentido ao desenvolvimento profissional docente, de modo que os professores tenham condições de construir práticas pautadas no compartilhamento e no diálogo sobre a profissão. Isto também reduzirá o estresse e a noção de estar perdido diante de um mundo novo, repleto de informações, tecnologias e oportunidades (NÓVOA, 2009).

Cabe destacar que é essencial que os cursos de formação continuada possam garantir a aprendizagem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), isto é, não só das novas tecnologias, mas também das que outrora eram os únicos meios disponíveis, como o próprio uso dos materiais didáticos disponíveis para professores e estudantes. Como posto por Kenski (2003) é por meio dessas formações que os professores devem ter a possibilidade de se constituírem como agentes, produtores e críticos sobre o uso das TDIC para cada contexto e situação desejada, como a vivida atualmente.

Contudo, cabe ressaltar que o uso ou não das novas tecnologias não é o ponto maior da era digital. A EaD é uma modalidade da Educação que surgiu muito antes da própria internet, e discute-se aqui a necessidade da formação continuada para que os professores saibam fazer uso desta modalidade de ensino. Portanto, nosso foco é expressar a compreensão necessária por parte do professor acerca das possibilidades de uso da EaD, incluindo metodologias de ensino remoto e as novas tecnologias digitais disponíveis, as quais levarão os docentes

para além das práticas de atividades de linguagem falada e escrita e a consequente atuação eficiente na promoção da aprendizagem integral dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES

As discussões apresentadas neste capítulo são um recorte de resultados de pesquisa em andamento, por meio do grupo de pesquisa Movimentos Docentes, e fruto de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação. Deste modo, reconhecendo a perspectiva da formação continuada enquanto toda ação docente que é instrumentalizada pela reflexão, investigação e construção de novos saberes, e que (re)orientam o trabalho docente, buscou-se aqui provocar e levantar reflexões acerca da necessidade de um novo perfil profissional que o professor deve assumir, onde refletir sobre sua prática é processo vital ao tentar desmistificar as estratégias de ensino em EaD.

Como apontado, há dois grandes desafios para a formação continuada no país, o primeiro é relacionado às políticas públicas – portanto, função do Estado; já o segundo parte dos docentes em manifestar não só disposição, mas engajamento nas muitas ações oferecidas pelas centenas de instituições no país. Quanto a EaD, também há vários desafios pela frente, entre eles se destaca a facilidade de baixos investimentos e retornos elevados por parte da rede privada, o que afeta a qualidade da educação oferecida, neste caso cabe destacar a função do Estado enquanto órgão regulador para assegurar a qualidade da educação. Outro grande desafio, e este ficou mais evidente neste período de pandemia, é adequar a proposta pedagógica das instituições e dos cursos às necessidades e condições reais dos estudantes.

Sobre este último, ressalta-se que a natureza dos processos formativos das instituições não se restringem a conceber o conhecimento como algo acabado. No que se refere a modalidade EaD é preciso considerar que o professor desempenha um papel fundamental na intermediação, facilitação e avaliação dos resultados e desempenhos obtidos pelos estudantes; isto sem adentrar no campo do desenvolvimento de conteúdo, material instrucional, design educacional, etc. Portanto, observamos na EaD um caminho para uma educação ampla e ativa, repleta de possibilidades e igualmente de desafios, focada de um lado, no conhecimento científico e no mundo do trabalho, na profissionalização e, de outro, no desenvolvimento da reflexão crítica, da autonomia e proatividade e na liberdade, conforme preconiza Freire (1987).

O aspecto geral que observamos na EaD é um contraponto à educação tradicional, embora se reconheça aqui que atualmente há grande oferta de oportunidades que fazem uso da modalidade, mas que não fazem jus a qualidade necessária à formação. Nos tempos atuais, o capitalismo tende a reforçar uma educação baseada em conteúdo, tecnicista, mas os próprios efeitos da globalização pedem uma nova educação, uma educação transformadora.

E neste conjunto de processos o professor não se constitui como mero telespectador. Ele é figura principal na conexão dos estudantes com o mundo em que vivem. E daí a importância do desenvolvimento pessoal e profissional por meio da formação continuada, como posto por Libâneo (2004), na formação inicial os professores iniciam sua trajetória e construção dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da docência, mas a consolidação dessas habilidades e a construção desses conhecimentos seguirão na formação continuada, de forma inacabada por toda a carreira docente, e deverá seguir se aperfeiçoando, construindo e reconstruindo-se na medida em que o professor constrói sua identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Atributos de qualidade da formação de professores. **Revista de Educação do Cogeime**. n. 26, jun. 2005, p. 9-32.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRZEZINSK, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas no período 1992 – 1998. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. Rio de Janeiro, n. 18, set/dez. 2001. p. 82-105.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, out-dez, 2010. p. 1355-1379.

GLAZ, Lia; FERRAZ, Marina Brito; SARVAT, Pedro; BERBAT, Vander-son. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. São Paulo: Instituto Península, 2020.

GONSER, Sarah. What Past Education Emergencies Tell Us About Our Future. **Education Equity**. Califórnia, EUA: George Lucas Educational Foundation, 2020.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5<sup>o</sup> ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 119-113.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. Coronavírus deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola, diz UNESCO. **Desenvolvimento Sustentável**. Acesso em: abr. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola-diz-unesco/>

ONU NEWS. Organização das Nações Unidas. **Covid-19**: Unesco divulga 10 recomendações sobre ensino a distância devido ao novo coronavírus. Acesso em abr. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706691>

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, Bruno Charles. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERALISI, Daniela. Educação para o futuro incluindo a Globalização. In: COSTA, Gercimar Martins Cabral. (Org.). **A Educação do Amanhã**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

SANTOS, João Ricardo dos; BARBOSA, Edson Pereira; LINARDI, Patrícia Rosana. Formação de Professores de Matemática e atividades baseadas em categorias do cotidiano. **Vidya**. V. 38, n. 1, jan-jun. 2018, p. 1-20.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Paula F. F.; KAWAMURA, Maria Regina D. Identificação de marcadores culturais em currículos de física. In: **X Congreso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias**. Espanha: Sevilla, 2017. 1459-1463 p.

# MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: SUA RELAÇÃO COM O ENSINO - APRENDIZAGEM DO ALUNO

**Luís Fernando Ferreira de Araújo<sup>34</sup>**

**Rosineia Oliveira dos Santos<sup>35</sup>**

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo entender como ocorre a mediação pedagógica dentro de uma sociedade do conhecimento em que vivemos e qual sua relação com o ensino-aprendizagem do aluno.

Nossa justificativa é de que a atual sociedade do conhecimento é formada por vários aspectos, entre eles o prático (práxis) e intelectual. Nesta sociedade, as informações obtidas são processadas rapidamente e a população cada vez mais tem que se adaptar as essas mudanças. Na atualidade formam-se grupos de discussões pelas redes sociais (facebook, twiter e Instagram) redes cada vez mais numerosas e com mais adeptos, veja na passagem de Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (p. 22).

Portanto, o objetivo central dessa expansão da informação dentro da sociedade do conhecimento é que com a agilidade que hoje é disponibilizado e processados construímos uma sociedade mais pensante.

A escola, neste sentido, tem o papel de colaborar para que essa nova abordagem, que é cada vez mais abrangente se torne acessível tanto para o professor quanto para o aluno. Desta forma, identificamos algumas pedagogias atrelada ao pensamento de Paulo Freire que foi tão pronunciada em seus vários livros, dentre eles Pedagogia do Oprimido (1968) Política e educação (1985) e Pedagogia da Autonomia (1996).

---

34 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura, docente na faculdade SENAC-SP, lusfernandoaraujo40@gmail.com.

35 Mestre em Ciências humanas, docente no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, olisanta@gmail.com.

Nesta nova sociedade do conhecimento as mudanças e as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo tão acelerado, que além dos fatores tradicionais de produção, como capital, terra e trabalho, é fundamental identificar e gerir inteligentemente o conhecimento das pessoas, que Paulo Freire descreveu tão bem em seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Diante desta abordagem, procuramos uma ligação entre essa sociedade atual (2020) com a descrita pelo autor em (1996), mesmo diante de tão pouco tempo, podemos constatar a velocidade da informação e da disseminação com relação ao que podemos chamar de nova abordagem de ensino- aprendizagem desde sua infância até a fase adulta.

Como problema surgiu a indagação como a mediação pedagógica poderá desenvolver um trabalho educacional voltado para essas novas tecnologias dentro desta sociedade do conhecimento? Como escola, professores, sociedade e alunos poderão desenvolver técnicas para construir um conhecimento de base para os que virão? No momento em que a sociedade da informação revoluciona o mundo, a escola não pode se omitir e deve mostrar a distinção entre informação e conhecimento, ou seja, informação é o fato e o conhecimento é a informação interpretada e processada. O professor transmite informação ao aluno e este aprende quando constrói o conhecimento interagindo no mundo com as pessoas e objetos.

Procuramos por uma metodologia baseada em livros de Paulo Freire, revistas e artigos que relacionem a temática da mediação pedagógica e sociedade do conhecimento, mas também identificar que essa abordagem não é recente, mas abordada por Freire (1968-1985-1996) em vários anos e de forma interdisciplinar.

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A escola precisa de uma reformulação e se transformar em uma rede de ideias. Nesse processo de transformação, de passar de uma sociedade a outra, implica modificar o seu papel de mero transmissor de ideias, pois a escola vai cedendo o seu privilégio como detentora do saber para interagir com uma nova sociedade e com isso gerando também uma nova escola.

A escola deve desenvolver ensino de qualidade e ao mesmo tempo desencadear estudo sobre a construção de uma ciência comprometida

e crítica com a realidade social. Ela deve encontrar as formas de cooperação com os diferentes segmentos em que se contextualiza, estabelecendo prioridades dentro do processo social e econômico da sociedade.

O processo educacional atual é questionado sabiamente. Primeiro porque nos leva a compreender que os sistemas anteriores promoviam a desigualdade social por não ser acessível a todos, depois porque não considerava a possibilidade das diferenças culturais em suas implementações, ou seja, era nivelado, sem a possibilidade dos diversos contextos sociais.

A importante observação de que a educação não acompanhou o avanço da informação ou deixou de transformar suas metodologias, enquanto a tecnologia possibilitava um acesso incalculável de informações aos estudantes e sociedade em geral, antes dominadas apenas pelos educadores, tornou-se um dos fatores que geraram a crise no sistema educacional. A escola deve funcionar como instrumento da sociedade, conduzindo não só a aprendizagem do saber, mas também do saber comportar-se.

O século XXI exige que tenhamos uma escola comprometida com sua missão profética do devir, pois ela se encontra, constantemente, em processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, uma vez que a globalização possibilita o acesso a tal dado gerará conhecimento em instantes neste aluno, cabe nesse sentido, o diálogo dentro das salas de aulas e o mediador pedagógico tem papel fundamental nesta fase, em que poderá buscar a informação, identificar seus vários aspectos funcionais e também criar mecanismos que possibilite o ensino- aprendizagem para toda a sociedade. Portanto, o mediador na contemporaneidade, se preocupará com a realidade concreta e criando paradigmas interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto da escola.

Dessa forma, a mediação pedagógica não será mecanicamente reprodutivista mas, produtora, ocupando cada vez mais as questões sobre as carências da sociedade e ampliando suas responsabilidades para além do ensino acadêmico. A estrutura organizacional do ensino no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimento e experiências profissionais como único requisito para a docência, percebemos que essa afirmação não tem base teórica que a sustente.

Para que essa atual sociedade do conhecimento tenha consciência do impacto da nova revolução tecnológica que recai sobre a produção e socialização do conhecimento e na formação de profissionais cada vez mais conscientes é preciso mudanças nas questões já informados como: didática do professor em sala de aula, alterações no currículo

educacional vigente, que debata e dialogue com as comunidades, para saber qual a real necessidade de uma política pedagógica dentro da escola e nesse sentido o professor tem papel transformador de pessoas.

Para Paulo Freire em seu livro: *Pedagogia da autonomia*, assim se exprimiu nas “Primeiras Palavras”:

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressivista em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido. (FREIRE, 1997, p. 14).

Com esse impacto, a produção e divulgação do conhecimento gerou a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre educador e sociedade, e o papel do professor é de orientador das atividades que permitam ao aluno aprender bem como ser o incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o seu corpo social na sociedade.

Para Paulo Freire (1979, p. 38), “As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita”. Neste sentido, altera-se o pensamento e a escrita e os diálogos em sala permanecem de depósito.

Atualmente, as escolas se concentram em passar somente aos estudantes informações. O professor precisa buscar para seus alunos conteúdos que consigam extrair liberdade, criatividade e um pensamento crítico da sociedade, desta forma, poderá sair da escola e construir um futuro mais autêntico do que só receber informação dentro da sala de aula.

Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente. Segundo Paulo Freire (2001, p. 11)

Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o

direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.

O educador mediador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade (FREIRE, 2002). Portanto, continua Freire (2002), p. 14 “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela “saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2002, p.16). Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público é uma perspectiva objetiva para a nova escola que vivencia a tecnologia da informação, trazendo a sociedade para o debate na escola e com isso desenvolvendo projetos que unam - escola, comunidade e alunos.

## **A RELAÇÃO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO COM O ENSINO- APRENDIZAGEM DO ALUNO**

A escola é o campo de pesquisa para experiências democráticas e pluralistas na sociedade em que atua, transformando os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem. A escola tem nesse sentido, portanto, que consolidar o projeto pedagógico e ao

mesmo tempo interagir a favor da autonomia dentro do processo de socialização, tornando a autonomia um vínculo para estimular o indivíduo na sociedade a novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação.

Ser o ator fundamental no processo de criação não é tarefa para qualquer um e cabe ao educador assumir esse desafio, trazendo para sala de aula esse desafio tornando também o aluno parte da mudança estrutural que se quer, ou seja, construindo diálogos com as construções existentes na comunidade.

Paulo Freire (2001, p. 12) descreve bem esse sentimento de responsabilidade do mediador pedagógico.

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceituai vai muito mais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais.

Grande parte dos alunos que as escolas públicas recebem são de famílias humildes e renda per capita abaixo de 1 salário mínimo do Brasil, com isso é gerado um déficit de recursos intelectuais, financeiros e culturais. Esse aluno idealiza a figura do professor, a vida acadêmica, a cultura, um mundo que ele desconhece e que pode lhe oferecer mais e apontar novos caminhos, como busca de ascensão educacional e profissional.

Neste sentido, Paulo Freire (1969) chama a atenção para uma educação como processo de desumanização, pois ao abordar essas questões, Freire aponta em que estamos vivenciando.

se falamos da humanização, do ser mais do homem - objetivo básico de sua busca permanente - reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambos, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade.



Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (...). Uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, e educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador (...). A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador oupositor.

Deve-se utilizar essa imagem, esse poder que foi delegado ao professor e não o destruir com a falsa proposta de aproximar - se do aluno. Aproximar-se dele em primeiro lugar e em segundo enxergá-lo na sua real condição que não necessariamente coincide com a proposta educacional da instituição em que se encontra, nesse sentido, seja ela pública ou particular. Desta forma, haverá possibilidade de adaptação para que tenha acesso ao conhecimento que afinal ele veio buscar, sejam seus propósitos conscientes e lícitos dentro dos conceitos da educação ou não.

O processo pedagógico estabelecido visa desenvolver competências relacionadas à prática profissional. Na análise de Perrenoud (1997, p. 35)

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentidos e continuidade.

Decorre disso a necessidade de identificar a posição exata em que o aluno se encontra nessa sociedade do conhecimento e na sua vida pessoal para não idealizar e trabalhar com um suposto ser que na verdade não existe, o que fatalmente o conduzirá ao insucesso. A percepção da pessoa a quem o professor atende é passo de partida no traçado do caminho pedagógico mais adequado.

Conforme Meirieu (1998) é necessária à compreensão do “triângulo pedagógico” para criar situações de aprendizagem sem deixar-se atrair por nenhum dos três polos: educando-saber-educador. Para isso é importante que o educador tenha consciência do seu papel e da sua importância. O educador é também um cidadão inserido em seu meio social com ideias e conhecimentos já estruturados. Esse conhecimento e experiências prévias podem e devem ser utilizados para criar situações interessantes. Tanto o educador quanto o educando apresentam experiências de vida, conhecimentos anteriores. Além disso, os sentimentos de ambos podem ser persuadidos adequadamente para melhorar esse processo.

Meirieu (1998, p.80-81) ressalta ainda

Quem pode querer ignorar a *relação pedagógica*, este encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos, este conjunto de fenômenos afetivos, de transferências e contratransferências, que estão sempre presentes na sala de aula? Não se pode escolher, por simples comodidade, a suspensão da afetividade: primeiro, porque essa decisão, é claro, seria ela própria uma escolha afetiva, alimentada, na maioria das vezes, pela preocupação consigo, pelo medo do outro ou pelo desejo estranho de melhor exercer seu poder camuflando a natureza do mesmo; depois, porque uma atividade cognitiva, ainda que perfeitamente teorizada, não pode ficar sem a energia do desejo que lhe dá vida e força; enfim, porque seria estúpido negar o aspecto determinante, na aprendizagem, dos fenômenos de identificação e de sedução. Sabe-se, de fato, que a vontade de seduzir anima qualquer educador, mesmo que ele quase não o confesse, mesmo anuncie o contrário, fingindo ignorar que a recusa de seduzir pode vir reforçar a sedução...

Como lidar com esses conceitos, sedução, conhecimento, poder e aprendizagem de forma adequada? Mantendo os objetivos e o foco no processo de aprendizagem, lidando de forma ética com essas relações delicadas. Não fugindo ao compromisso. Para isso o poder é emprestado ao professor apenas como mais uma estratégia de ensino.

Um professor tem a força nas suas considerações, nos seus exemplos e nas suas conclusões porque quem o ouve lhe empresta esse poder

e espera uma retribuição dessa concessão que seja a aquisição de um conteúdo, de um conhecimento.

Meirieu (1998, p. 91) ressalta que no processo de aprendizagem como

O paradoxo do desejo deve-se, na verdade, ao fato de que o objeto desejado deve ser, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido, que é preciso adivinhar os seus contornos, entrever o seu segredo, mas ele deve permanecer escondido e o segredo não deve ser penetrado.

O fim desejável é que aquele pedaço de novidade atinja um alvo preparado para captá-lo como tal. E isso também pertence ao professor, é sua função cuidar desse preparo. A mediação pedagógica neste trabalho tem a intenção de intervir no processo de ensino-aprendizagem que visa à aprendizagem em busca do desenvolvimento do aluno. Por meio dessa mediação, o professor oferece elementos para a construção de uma prática pedagógica transformadora, voltada para o debate e construção dessa nova sociedade do conhecimento, contribuindo para a significação do processo ensino-aprendizagem.

Para Moran (2012, p. 23)

O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento.

Com isso, o currículo precisa ser reformulado com o dia a dia do aluno e dialogar com ele, para que sinta dentro da sala da aula um protagonista dentro de uma metodologia ativa. O objetivo da aula é conquistar os alunos por meio da interatividade no exercício de ensino-aprendizagem, bem como apresentar um plano de trabalho que assegure mudanças na maneira de ensinar. Oferecer aos alunos entretenimento, informação e ensino, contribuindo para sua formação, sendo possível com a mediação do professor habilitado com suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula.

Com a valorização das redes sociais, jornais, revistas, TV em sala de aula, já que estes recursos possibilitam uma interação e troca de conhecimento de forma mais veloz, amplia-se o leque de debates, pois comunicam realidades baseadas em conteúdo de interesses dos alunos,

estimulando a consciência crítica. Ou seja, a estratégia é sair do ensino tradicional que é só o professor informando (educação bancária) para uma nova possibilidade de ensino, mais estimulante em que todos os atores participem no processo de criação e desenvolvimento do trabalho escolar ou melhor, tecnológico e mais estimulantes.

Isto só será possível quando o professor-mediador tiver disposição para dialogar e propor mudanças para melhoria do ensino, então poderemos dizer que professor e aluno formarão uma excelente parceria.

## CONSIDERAÇÕES

Em nosso artigo tivemos como principal objetivo entender como ocorre a mediação pedagógica dentro de uma sociedade do conhecimento em que vivemos e qual sua relação com o ensino-aprendizagem do aluno. Para esse objetivo identificamos que o mediador escolar na atualidade tem papel importante nessa sociedade do conhecimento, pois fará o papel de diálogo e debate entre a escola e os alunos/comunidade.

Paulo Freire (2001, p. 13) nos aponta mais um caminho

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos.

Identificamos por estas palavras que para o professor ou qualquer outro agente transformador dentro da escola que a educação tem por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade e tem o papel fundamental de reforçar os laços sociais

A mediação pedagógica em seu debate com o público externo, assume autonomia, na medida em que se configura e mantém a conformação do corpo social, ou seja, em vez de receber interferências da sociedade, ela interfere de forma absoluta nos destinos de toda a comunidade que ela pertence.

A socialização dentro da escola é fundamental, pois a solidariedade está perdendo sua essência dentro da sociedade. Por tudo isso, o Estado, a Igreja e a família não estão dando conta dos valores; a globalização é mais forte e não está garantindo um desenvolvimento social sustentável. O desafio é construir cada indivíduo com sua identidade complexa, colocando-o dentro de vários setores tais como: político, religioso, artístico, econômico, familiar etc., pertencendo a uma pluralidade e não apenas a um eixo que exclui e domina.

A escola deve funcionar como instrumento da sociedade, conduzindo não só a aprendizagem, mas também do saber comportar-se. Dessa forma, a educação não será mecanicamente reprodutivista e sim reprodutora, ocupando cada vez mais as questões sobre as carências da sociedade e ampliando suas responsabilidades para além do ensino acadêmico, nos termos da LDB de 1996.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBERO, Martin Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

BARBERO, Martin Jesús; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Senac, 2001.

BARTHES, Roland. (Org.). **Análise da estrutura da narrativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Helena Nagamine. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

FREIRE, Paulo, 1969. Papel da educação na humanização. Tradução de Carlos

Souza. **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p (digitalizado).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 37. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto**. São Paulo: NICA-USP, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

# NARRATIVA LIPMANIANA E A PRÁTICA DOCENTE: ENCONTRO ENTRE FILOSOFIA E INFÂNCIA NUMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO

**Mônica Eliana de Oliveira Ferreira**<sup>36</sup>  
**Maria Caroline Cavalcante dos Santos**<sup>37</sup>  
**Raimunda Berenice Pinheiro Cardoso**<sup>38</sup>

## INTRODUÇÃO

A obra “Issao e Guga”, de Matthew Lipman<sup>39</sup>, é uma narrativa pertencente ao Programa de Filosofia para crianças, cuja finalidade é apresentar uma abordagem filosófica e interdisciplinar para as crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I.

---

36 Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia; Mestre em Ciência da Educação; Professora da Universidade do Estado do Pará; E-mail: monicaeliana.ferreira@gmail.com

37 Mestranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: carollcavalcante98@gmail.com

38 Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia; Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura; Professora da Rede Estadual de Ensino; E-mail: berecardoso2015@gmail.com

39 Matthew Lipman nasceu em 1923 em Vineland, Nova Jersey, faleceu em 26 dezembro de 2010 em sua cidade natal. Estudou em Stanford, Columbia, na Sorbonne, em Paris e na Universidade de Áustria, Ph.D. em Filosofia pela Universidade de Columbia em 1954. Sua tese, (1967) teve como referência a obra de John Dewey. Foi professor de Filosofia na Universidade de Columbia e presidente do Departamento Geral de Educação no período de 1950 e 1960. Em 1972, foi para a Montclair State College para desenvolver sua proposta de Filosofia para Crianças. Em 1974, fundou o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) (Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças), com Ann Margaret Sharp, sua assistente e co-autora dos manuais de Filosofia para Crianças. Lipman desenvolveu o Programa de Filosofia para Crianças na década de 70, em Nova Jersey, nos Estados Unidos, cujos princípios e métodos estão reunidos nas obras: “A Filosofia vai à Escola e Filosofia na Sala de Aula”. Sua proposta foi desenvolvida em vários países, sendo que no Brasil iniciou na década de 80, em São Paulo. Atualmente, a proposta de Filosofia para Crianças é desenvolvida pelo Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar em Curitiba/PR.

Na concepção de Lipman (1990), o ensino é resultado de um processo de investigação que posiciona o professor como facilitador/mediador do diálogo, ou seja, aquele que é capaz de proporcionar e incentivar a busca de conhecimento pela pesquisa e pela reflexão. Por isso “Issao e Guga” formam um programa que tem por objetivo levar às crianças a refletirem sobre a natureza” (LIPMAN, 1997, p. 14). O autor propõe o diálogo como forma de estabelecer análises cognitivas de pensamento razoado para estimular o pensamento auto reflexivo das crianças. Assim, “[...] fazer filosofia é algo que a criança pode achar bastante agradável, significa conversar sobre tópicos filosóficos em linguagem comum, disciplinada...” (LIPMAN, 1990, p. 165)

A proposta de estudo atenta, primordialmente, às contribuições do literário Matthew Lipman. Esse estudo se consolida por meio da análise bibliográfica da narrativa “Issao e Guga”, destinada às crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I, as quais constituem atores atuantes, a fim de que ocorra uma melhor compreensão do estudo proposto. Com isso, o objetivo é analisar as contribuições da proposta de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman a partir da interdisciplinaridade e educação inclusiva, compreender a narrativa “Issao e Guga”.

O percurso metodológico utilizado para atender ao objetivo proposto se constituiu de um estudo bibliográfico, tendo como principal referência as obras de Matthew Lipman, e outros literários que corroboram com o pensamento lipmaniano.

## **O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS E A PRÁTICA DOCENTE**

O Programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, pode ser desenvolvido desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Esse programa propõe ultrapassar os limites da educação tradicional, além de incentivar as crianças ao exercício da racionalidade, a partir do desenvolvimento do pensamento, que para o autor são “[...] habilidades de raciocínio, habilidades de formação de conceitos, habilidades de investigação e habilidades de tradução [...]”. (LIPMAN, 1990, p. 99–101). Tais habilidades são efetivadas pelo diálogo investigativo. A relação dialógica torna-se essencial por considerar a potencialidade intelectual da criança, a necessidade de participação como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, sendo a sala de aula, uma comunidade de investigação filosófica. Assim “O objetivo primordial de um



programa de Filosofia para Crianças é ajudá-las a aprenderem a pensar por si mesma”. (LIPMAN, 1990, 994, p. 81). A construção do pensamento autônomo ocorre à medida que as crianças não só respondem a questionamentos, mas também possam elaborá-los. Isto permitirá o desenvolvimento desta capacidade, ou seja, o pensamento razoado, dentro de uma lógica infantil e não infantilizada.

Lipman (1990), defende o diálogo para construção da identidade da criança, a partir da linguagem, da arte, da literatura e outras áreas do conhecimento. Para isso “[...] a conversação é um princípio da educação geral. Mas, na educação filosófica, a conversação é um princípio essencial inerente à própria atividade do filosofar.” (CUNHA, 1992, p. 15). Logo, o diálogo caracteriza-se fundamental nesta proposta educadora.

O principal desafio do referido programa consiste na apropriação de uma nova concepção educacional, denominada pelo autor de “educação para o pensar”. Lipman (1994) enfatiza o uso da racionalidade pela reflexão, à formação de professores a qual propõe ao professor compreender e analisar como ele transmite os conhecimentos, pois haverá sempre uma intencionalidade que está além do escrito. Neste sentido, Lipman (1994), propõe três eixos sistemáticos que estruturam o programa: filosofia, investigação e educação democrática. Assim, em sua construção teórica, alerta que o primeiro passo para a filosofia é a “inquietação”, a qual conduz ao questionamento.

Na educação para o pensar, o diálogo investigativo é ponto de partida para compreender pontos de vistas divergentes, que possa possibilitar tanto ao aluno como ao professor rever seus posicionamentos, reavaliar, pensar e refletir. Assim, pauta-se na maiêutica socrática. No entanto, Lipman (1990, p. 79) “[...] num diálogo em sala de aula, presume-se que o professor tenha autoridade no que se refere às técnicas e procedimentos da investigação [...]”, mas o professor não deve, de modo algum, tentar manipular ou direcionar os pontos de vistas divergentes que surgem durante o diálogo. Nesse momento, o professor mediador deve ser capaz de levantar questionamentos que levem as crianças a pensar ou repensar seus posicionamentos de forma lógica e coerente. Neste sentido, para Lipman (1990, p. 163-164):

[...] O professor não poderia mais ser entendido como um jardineiro que pode cuidar e manter as flores em canteiros, ajudando-as a tornarem-se aquilo a que já estavam geneticamente determinadas a ser desde o início. Em vez disso, o professor tornou-se parte de uma intervenção adulta cuja intenção era liberar o processo de pensamento no aluno, para

que este começasse a pensar por si próprio, em vez de papaguear o pensamento do professor ou do livro – texto.

Estes são requisitos essenciais para a investigação filosófica: a prontidão para a razão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação; estes procedimentos são da própria filosofia que não aceita aprofundamento teórico sem a racionalidade, dentro da concepção ética que compreende e respeita o ser humano.

## PROPOSTA CURRICULAR LIPMANIANA

Na proposta lipmaniana, os professores necessitam identificar o currículo adotado na escola, seus objetivos e fundamentos. E, ainda, de que forma este currículo se aproxima da realidade dos alunos.

[...] todos nós – não apenas as crianças – sabemos o que acontece quando as coisas não fazem sentido. É uma experiência profundamente perturbadora, muito mais do que do que simplesmente causar perplexidade. Quando ficamos confusos, suspeitamos que, em algum lugar existe uma resposta que nos permitirá compreender. Mas a falta de sentido pode ser uma sensação assustadora. (LIPMAN, 1994, p. 31)

Quando as informações/conhecimentos são repassadas com o único objetivo de esgotar o programa (conteúdo programático), sem fazer sentido ou significado para a vida do aluno, este tende a não se interessar pelo aprendizado, sente-se pouco estimulado, desinteressado. Para Lipman (1994, p. 31) “a curiosidade com a qual a maioria das crianças inicia na pré-escola deve ser reforçada constantemente se quisermos mantê-la”.

A criança ao perceber que os seus interesses estão distantes do que a escola oferece, tende a abandonar os estudos, e esse abandono se efetiva pela falta de interesse nas atividades propostas em aula, ausência, pouca participação e outras reações. Para Lipman (1994, p. 32) “[...] o ato de ensinar é um ato de seduzir para conquistar, para libertar, para construir ou ressignificar o que já está pré-estabelecido”.

A explicação e a compreensão do mundo pela criança se dão pela sua percepção, de elaborar uma série de conceitos que fazem sentidos a ela. Ao entrar na escola, no entanto, esses são ignorados e substituídos

por noções fundadas no conhecimento cristalizado como científicos, apresentados como verdades absolutas.

Vale ressaltar a importância da racionalidade, do posicionamento lógico, da explicação, da análise crítica e do diálogo, habilidades fundamentais e necessárias à investigação filosófica/científica. Assim, o autor com base nesses pressupostos, elaborou o Currículo de Filosofia para Crianças centrado em sete estratégias:

Estratégia 1 – O desempenho da habilidade de pensamento pode ser aperfeiçoado por (1) dar as crianças práticas nas habilidades; (2) introduzi-las à *rationalae* subjacentes às habilidades; arranjar oportunidade para aplicar as habilidades. Isso significa, com efeito que a prática da habilidade cognitiva como o mínimo de explicação, [...] a lógica da linguagem em que falam, leem, escrevem e pensam [...].

Estratégia 2- [...] o segundo estágio, proficiência lógica consciente, pode ser considerado de importância crucial [...] A Descoberta de Ari dos Telles supõe noções como classes, relação e regra; essas noções são tratadas no livro anterior, Pimpa. Pimpa, por sua vez supõe vários conceitos e habilidades que podem ser discutidos em programas mais anteriores como Elfie, que é para o nível pré-escolar [...].

Estratégia 3. [...] a educação de pessoas jovens, que ambiciona torná-las racionais, requer a destreza de um currículo logicamente ordenado. Tal currículo ajusta-se com precisão a currículos ordenados empiricamente, [...] para corresponder aos estágios do desenvolvimento cognitivo já existentes, derivados de descrições do comportamento de crianças em contexto não educacionais.

Estratégia 4. O currículo deve mostrar continuidade afetiva bem como cognitiva. A confrontação entre a criança e currículo de produzir estimulação de modo que incite a reflexão e a investigação. Deve haver desafio intelectual, mas apresentado de modo a ser emocionalmente estimulante. [...].

Estratégia 5. As crianças imaginárias nos romances estão determinadas a servirem como modelos, portanto, elas não podem ser totalmente ativas, brincalhonas, mas, essencialmente, crianças relaxadas; nem mesmo podem ser crianças cuja a única curiosidade é descobrir o que os adultos já conhecem. Elas são, mais propriamente, modelos imaginários de crianças que se intrigam pelo que é problemático na sua experiência e são provocadas por ela para querer investigá-la.

Estratégia 6. Os manuais de instrução fazem com que os professores procurem manter o momento inquisitivo ao qual o romance deu o impulso inicial. [...] Assim, os manuais tencionam promover o diálogo e o raciocínio sobre assuntos levantados nos romances.

Estratégia 7- A investigação é necessariamente um processo de autocorreção, e a correção envolvida não é unicamente a correção de erros, mas também a correção de parcialidade. Para corrigir a parcialidade do que obtido pela observação a partir de uma única perspectiva, devemos levar em consideração o que deve ser observado de muitas outras perspectivas. Quanto maior o número de perspectivas, maior a compreensão de informação e evidência e mais nos movemos em direção a imparcialidade. [...] (LIPMAN, 1994, p. 169-170).

As estratégias propostas pelo autor compreendem, primeiramente, um esquema sistematicamente elaborado e se posto em prática contribuirá para o desenvolvimento das habilidades do pensamento da criança, a partir do raciocínio lógico, na formação de conceitos considerando o estágio cognitivo de cada criança. As estratégias assim estruturadas foram direcionadas, segundo Lorieri (2002), de forma que possam explicitar a logicidade que o programa exige.

Cada história infantil desenvolve um grau de complexidade para os diversos níveis de ensino, por isso a necessidade da aplicação sequencial do programa e o conhecimento deste por parte dos professores.

A proposta da metodologia lipmaniana com a influência da semiótica de Charles Peirce, ao estabelecer de forma sistemática e lógica

o trabalho com a filosofia para crianças, no desenvolvimento das habilidades cognitivas; da linguagem por meio do diálogo investigativo proposto no programa. Para Peirce apud Lipman (1997) a investigação científica empírica surge de uma dúvida, que pressupõe a ausência de respostas prévias frente a essa questão inicial. A partir do confronto com a experiência, se inicia um processo de investigação, o qual registrará uma crença que amenize a dúvida inicial. Uma vez estabelecida uma nova crença, ela será submetida a uma contra argumentação ou a uma nova prova empírica, que será posta em questão. Assim, o processo de investigação científica é recriado indefinidamente.

## A NARRATIVA LIPMANIANA – ISSAO E GUGA

A narrativa “Issao e Guga”, escrita por Matthew Lipman, destinada às crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I, está dividida em dez capítulos, que tem como objetivo desenvolver a linguagem por meio do diálogo; intensificar a consciência perceptiva das crianças, a partir dos temas e conceitos apresentados que são: diálogo, raciocínio sobre sentimentos, classificação e distinção.

Nesta narrativa, os personagens Issao e Guga nos contam sobre suas férias inesquecíveis que viveram juntos. Issao visita a fazenda de seus avós e torna-se amigo de Guga, que mora com sua família ali perto. O avô de Issao, que já foi marinheiro, conta sobre um encontro que teve com uma baleia e diz que gostaria de visitar um lugar onde pudesse, novamente, observar as baleias. Issao o convence a fazer esta viagem e levar a família de Guga. A maneira como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz deste texto uma introdução ideal à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção.

O diálogo filosófico apresenta-se em toda a narrativa. Para compreendermos melhor, destacar-se-á, a seguir, alguns trechos para análise e compreensão da proposta lipmaniana, tal como a experiência que o avô de Issao teve, ao encontrar uma baleia, nos dias que atuava como marinheiro. Com isso, Lipman, (1997, p. 16-17):

[...] Foi num verão, quando estava num barco a motor na costa do Nordeste. [...] Bati em alguma coisa. Não sei o que foi, não cheguei a ver o que era. Talvez fosse um barco meio naufragado. Com

a batida fui jogado contra a roda do leme e quebrei o braço. Aí então o barco virou, não de todo, mas o suficiente para me jogar na água. [...] O leme do barco emperrou, e o barco começou a andar em círculos. [...] Pensei que a qualquer minuto eu seria puxado pra baixo do barco e pra dentro da hélice do motor.

- O que aconteceu? A gasolina acabou?

- Não, não foi isso, Issao ... de repente, ouvi um estrondo como um trem se aproximando, como uma locomotiva subindo do fundo do mar.

- Era uma baleia! Aposto que era isso!

- Você está certo. Era exatamente isso [...]

- O que ela fez depois, vô? Conta pra mim ...

- Nadou direto para o barco e, com um estalo do rabo, fez o barco em pedaços.

- Ela salvou sua vida.

- Isso mesmo.

- Mas ela não sabia disso vô. Provavelmente, ela só estava assustada com o barco ou brava com ele. Ela não tinha a intenção de salvar sua vida. [...] (Grifo do autor)

O trecho acima, além do diálogo que permite o uso da racionalidade, concede oportunidade também para o desenvolvimento da linguagem, pois algumas palavras são grafadas para, posteriormente, discutir seu significado e seu sentido no contexto do diálogo entre Issao e seu avô. Toma-se como exemplo, o vocábulo “exatamente”. Todavia, a discussão filosófica nos permite refletir o significado da palavra “saber”, ou seja, analisar o que podemos ou conseguimos saber, conforme o trecho citado acima: “será que podemos saber tudo?”. Os questionamentos que podem ser realizados pelo professor ou por qualquer membro da comunidade de investigação filosófica, levam às crianças ao exercício da reflexão, em um exercício sistemático de organização do pensamento. As crianças, geralmente, despertam interesses pelos animais e pelas questões da natureza. Tais interesses se evidenciam na narrativa e convidam o leitor para a imersão no conhecimento

filosófico/científico, na questão da linguagem, na relação com o mundo e nas formas diferentes de percepção.

A narrativa “[...] visa ajudar as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas de uma maneira sequencial e também acumulativa.” (LIPMAN, 1997, p. 02). Esta obra se dividi em dez capítulos, cujas temáticas são: 1. Habilidades de Inferência; 2. Leitura Profunda; 3. Formação de Conceito; 4. Experiência por meio da poesia; 5. O papel da deficiência da Guga.

Habilidades de Inferência: Inferir é uma habilidade fundamentalmente importante para o raciocínio [...]. O Programa de Filosofia para Crianças propicia às crianças a oportunidade de praticar a inferência dedutiva [...], que as introduzirão nos princípios lógicos subjacentes ao que elas estiverem pondo em prática.

Outro tipo de inferência é a indutiva. Onde a inferência dedutiva pode garantir a verdade das conclusões (se as premissas são verdadeiras e a forma do argumento é válida, a conclusão precisa ser verdadeira, o raciocínio indutivo só pode, na melhor das hipóteses, dizer que a conclusão provavelmente é verdadeira. [...]. (LIPMAN, 1997, p. 24-25)

Assim a leitura da narrativa lipmaniana desvela-se a partir de situações que as crianças realizam as inferências pautadas nas observações. Além de que, o capítulo 1 (um) inicia com Issao sendo o narrador e, posteriormente, Guga. Mas, nos capítulos seguintes as crianças observarão quem é o locutor, ou seja, “*inferir* a partir do texto. Isso significa procurar no texto as evidências internas para determinar quem é o narrador”. (LIPMAN, 1997, p. 28). Para o autor, essa estratégia estimula e aprimora as habilidades do pensar.

De acordo com Lipman (1997) a leitura atenta oportuniza as crianças a explorar cuidadosamente o que estiverem lendo. Assim a preparação do leitor meticoloso em compreender as palavras, reconhecê-las no contexto que estão sendo empregadas, estabelecer significados à criança é importante. Para o autor “[...] o único sentido que as crianças respeitarão será aqueles que elas mesmas possam extrair de suas próprias vidas, e não aqueles que lhes é oferecido pelos outros.” (LIPMAN, 1994, p. 98). Essa concepção presente nas propostas tradicionais de ensino, ainda de caráter cientificista e racionalista, a qual as ideias e

verdades são sustentadas pela concepção do adulto, o que caracteriza, portanto, a aprendizagem pela imposição.

Na questão de formação de conceitos “[...] a ênfase está nas habilidades de pensamento e nos conceitos filosóficos [...] nas habilidades cognitivas, mas com atenção especial aos conceitos científicos.” (LIPMAN, 1997, p. 25). Oportunizando as crianças a refletirem imersas em uma lógica do pensamento filosófico e científico. Uma vez que os temas de ecologia e zoologia fazem parte desta narrativa. Os conceitos são construídos a partir de uma ampla discursão de ideias, não necessariamente conceitos fechados, mas conceitos que levem a aproximação mais possível da verdade. Pensar cientificamente é pensar de forma filosófica, com o uso da lógica.

Estudando lógica, podemos aprender a identificar o que se pode inferir logicamente a partir de determinadas afirmações ou grupo de afirmações. [...]

A lógica pode nos dizer, em outras palavras, o que está implicado no que dizemos possa ser cuidadosamente formulado e arranjado de acordo com as regras da lógica. (LIPMAN, 1994, p. 161)

Observa-se que na proposta lipmaniana o trabalho da lógica parte do sentido real da vivência das crianças. Assim, para o autor nossas falas obtêm significados próprios do nosso quadro de referência, ou seja, dentro da nossa realidade.

Outra consideração que merece destaque é a intensificação da experiência por meio da poesia. Para Lipman (1997, p. 25) “[...] um poema sobre um animal pode ser dado para promover, nas crianças, uma consciência mais intensa do animal sobre o qual o poeta escreveu [...]”.

### **Tucano de Bico Verde**

Tucano eu sou  
Tucano eu fico:  
Se gostou  
Ou não gostou  
Do tamanho  
Do meu bico  
Mudá-lo seria engano,  
Pois um tucano tem bico  
Tem um bico de tucano.



E se encurtam o seu bico  
 Fica o bico do tucano  
 Igual ao bico do tico-tico,  
 E é normal que cada qual  
 Seja senhor do seu bico  
 (Sidônio Mulhara<sup>40</sup>)

(Grifo do autor)

Nessa proposta, o autor enfatiza a importância da poesia, ao tratar temáticas distintas, tal como as ciências da natureza, temáticas que possibilitam trabalhar a poesia. A poesia aguça o pensamento das crianças a “[...] ser boas observadoras tanto quanto racionadoras e, provavelmente não há nenhum grupo de pessoas que observe mais atentamente ou mais intensamente do que artistas e poetas.” (LIPMAN, 1997, p. 25). A poesia é encantamento, permite aguçar a sensibilidade, trabalha a linguagem, a escrita entre outras habilidades que podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, inclusive a questão da identidade.

A narrativa também traz a possibilidade de observarmos a deficiência de Guga, conforme destacado pelo autor. No entanto, no decorrer da narrativa, Guga se revela e abre espaços para que crianças leitoras descubram a deficiência dela. É interessante também salientar que Issao trata as limitações de Guga de modo natural, o que permite que Guga tenha autonomia, apesar de alguns momentos ela necessitar da ajuda do amigo.

A percepção de como Guga interage com o mundo é destacado na narrativa:

Penso no que percebo quando passo a mão pelo rosto da minha mãe e do meu pai. Tento descobrir se meu nariz se parece mais com o nariz dela ou dele. O nariz dele é arrebitado. E o nariz dela é bem gordinho. Estou usando um colar de contas que ganhei no meu último aniversário. Não são pérolas de verdade, são artificiais. São todas parecidas. Se elas fossem pérolas reais, cada uma delas seria diferente. (LIPMAN, 1997, p. 61).

40 Nasceu em Lisboa no dia 28 de julho de 1920. Poeta e ficcionista, fez parte do primeiro movimento neorrealista. Em 1942 deixou Portugal a caminho do Zaire e, em 1962, fixou-se no Brasil onde desenvolveu a sua vocação de contador de histórias para crianças, paralelamente à sua atividade poética. Morreu no dia 8 de dezembro de 1982, em Curitiba, Paraná.

O processo filosófico de conversação e exercícios para compreensão vislumbra o que seja comparação, analogia e símile, que possibilita às crianças a percepção no dia a dia, de forma simples, estimulando o uso da lógica filosófica. No caso de Guga, a percepção do mundo é aguçada pelo tato e audição, já que Guga é cega, mas não impossibilita Guga de encontrar as baleias no litoral do nordeste do Brasil. O avô de Issao diz:

O primeiro que ver uma vaca ganha uma moeda!

[...] vejo uma vaca e ganho a moeda. Então começamos a brincar disso: [...]

Guga tinha se encolhido toda quando a gente pegou o caminho do hotel. Ela se endireita e pergunta:

- O que o senhor vai dar pro primeiro que ouvir uma baleia?

- Guga, larga de ser boba. Não dá pra ouvir uma baleia.

- Eu as ouvi – diz vovô. A primeira pessoa que ouvir uma baleia nesta viagem vai ganhar duas daquelas moedas antigas! [...] O que você está ouvindo menina? Fala, o que você está ouvindo?

- É como alguém cantando. Parecem três notas. A segunda é mais alta que a primeira, e a terceira é mais alta que a segunda.

[...] – É isso! – vovô grita – Você ouviu! É o som das baleias!

(LIPMAN 1997, p. 53- 63)

Entende-se, portanto, que incluir Guga no passeio para ver as baleias, não significa que ela não possa sentir esse momento; pelo contrário, suas sensações são aguçadas pela própria necessidade de interagir com o mundo que a cerca. Assim, Santos e Paulino (2008, p. 12):

[...] a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar o máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nesses ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois

almejam, *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. (Grifo do autor)

A inclusão é um processo de aceitação do outro, de compreensão de suas limitações, sem com isso ignorá-lo. Na narrativa, em vários momentos Guga pede a Issao que descreva pra ela, o céu, as estrelas entre outras coisas, e assim Guga vai se revelando como uma criança curiosa, participativa e inteligente.

Do ponto de vista pedagógico, estimular as crianças ao desenvolvimento das habilidades do pensamento, a partir de suas observações e realidades, compõe o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para o desenvolvimento da linguagem, além de permitir a melhoria do vocabulário na busca de novas significações. No diálogo filosófico, a reflexão é a construção de narrativas que tudo tem uma história ou faz parte de uma história, que podemos conhecer e este conhecer se é possível pela investigação, pela filosofia, pela ciência, pela arte, pela literatura e pela poesia proposta na narrativa “Issao e Guga”, de Matthew Lipman.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referindo-se ao objetivo proposto, o qual se ocupa nas contribuições da proposta de Matthew Lipman, que emprega a Filosofia para Crianças. A compreensão das temáticas são trabalhadas na narrativa “Issao e Guga”, a partir da interdisciplinaridade e inclusão. Então, foi possível compreender a aquisição da linguagem filosófica pela personagens, para introduzir o diálogo investigativo de forma lúdica, presente na narrativa lipmaniana, que remete ao universo infantil questões pertinentes para o uso da razão. Todavia, sem menosprezar e reduzir o conhecimento e percepção da criança. As personagens, Issao e Guga, além de contribuir para o enriquecimento do repertório linguístico, proporciona às crianças o pensamento arraçoado, ou seja, conforme o exercício do pensamento racional, reflexivo. Assim, a narrativa nos instiga a inferir, a conhecer, a compreender o mundo, a escutar histórias, a poetizar na ciência com encantamento da arte, da filosofia e da inclusão.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, José Auri. Filosofia – **Iniciação à Investigação Filosófica**. São Paulo: Atual, 1992.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margareth. **A Filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luíza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

\_\_\_\_\_. Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Alice de Brzezinsk Prestes; Lúcia Maria Silva Kremer. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. Matthew. **Issao e Guga**. Tradução de Sylvia Judith H. Mandel, 2ª ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão e Pierce**. 2ª ed. São Paulo: Experimento, 2000.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs). Inclusão em Educação: **culturas, políticas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

# NOVOS TEMPOS: NOVO PROFESSOR

**Elisa Maria Pinheiro de Souza**<sup>41</sup>  
**Waldinett Nascimento Torres Pena**<sup>42</sup>

## INTRODUÇÃO

A explosão da tecnologia provocou inúmeras e diversas mudanças no meio social, conseqüentemente, o cenário educacional abre um leque de novos caminhos. Essa diversidade virtual atinge os dois principais protagonistas do processo educativo, ou seja, o professor e o aluno, os quais no confronto dos novos tempos assumem novos perfis e posturas.

A sociedade do mundo contemporâneo está marcada pela presença generalizada dos meios eletrônicos o que resulta nas mudanças em todos os setores inerentes ao meio social, inclusive no contexto educacional. Dessa forma, é perceptível o surgimento frequente da aplicação de novas tecnologias, proporcionando uma nova roupagem para processos, técnicas e metodologia ou motivando a construção de outros. Esse panorama, quer se descortine de forma consciente quer intuitiva, evidencia, para o professor, a necessidade de refletir sobre sua práxis docente e, para o discente, de buscar meios que possam consolidar a qualidade em sua formação, por serem estes, os protagonistas do processo educativo

Esse panorama é asseverado por Pretto (2011, p. 96):

Os desafios não são pequenos. O mundo contemporâneo tem trazido surpresas e situações de tal complexidade que nos têm deixado perplexos, quase atordoados. Não temos mais possibilidade de analisar nenhuma área com abordagens simplificadas, meramente isolando-se variáveis, com o objetivo de se buscar elementos definidores de uma ou outra, separadamente. Mais do que nunca, hoje, pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na

---

41 Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, docente efetivo da Universidade do Estado do Pará, atuando na área de Letras, com temáticas inerentes a linguagens, linguística e tecnologias, líder do Grupo de Pesquisa "Linguagens e Tecnologias". yanaelii@hotmail.com

42 Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de Colúmbia-Py, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e docente da Universidade do Estado do Pará, com atuação nas áreas de Letras e Filosofia. waldinett@hotmail.com

ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada.

Mesmo diante de tal contexto, os sistemas escolares, por diversas razões, entre as quais, com destaque para a de caráter econômico e a falta de efetividade dos PPC<sup>43</sup> ainda possuem nos seus interiores, resquícios de uma formação escolar tradicional, característica do século passado, sem a percepção do vivenciar de um novo milênio, da necessidade da formação de sujeitos críticos e dotados de autonomia de aprendizagem, esquecendo, assim, do importante papel de ensinar a aprender. No século XXI, a finalidade da educação em preparar os alunos para o mercado de trabalho foi substituída, face à globalização, pela concepção de educação sob a perspectiva holística, que propõe a ressignificação da instituição de ensino e seus atores em plena articulação e relacionamento, objetivando a formação de cidadãos democráticos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Nessa nova era, a digital, o ambiente escolar se modifica, não tão somente pela existência de equipamentos digitais propiciadores da reinvenção do cotidiano institucional, mas pela mudança do perfil do professor que antes era o de transmissor de conhecimentos e único fornecedor do conhecimento e agora assume a postura de articulador do saber, mediador da aprendizagem deixando assim de ser o centro do ensino; pela participação mais ativa do aluno em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na construção do seu próprio conhecimento.

As tecnologias possibilitam aos alunos uma caminhada mais “frutífera” em direção ao conhecimento, em termos, do favorecimento e aplicabilidade de novas práticas de aprendizagem. Nesta perspectiva, o aprendizado é compartilhado por alunos e professores, com os últimos mediando e conduzindo o aprendizado, significando o entrelaçamento da tecnologia com a educação em prol da melhoria do desempenho de alunos e professores.

Há décadas, as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais” foram criadas por Marc Prensky<sup>44</sup>, para diferenciar os nascidos na era digital daqueles que tiveram de se adaptar a ela. Os alunos da atualidade são os nativos digitais que, mergulhados no ambiente tecnológico, convivem com professores, os quais podem muito bem ser considerados como imigrantes digitais, diante da grande responsabilidade em lidar com as mentes digitais, ressignificar as práticas de ensino, com

---

43 Projeto Político Curso

44 Professor americano, consultor e especialista em Educação.

a incorporação das ferramentas digitais, objetivando a adequação das atuais necessidades educacionais.

Atualmente, os nativos digitais vivenciando um mundo repleto de informações, cômicos do amplo universo de possibilidades incorporado pela tecnologia, não mais se contentam, no ambiente escolar, com equipamentos dos laboratórios de informática, precisam de algo mais para aumentar o interesse pelos estudos. Esse algo mais pode ser traduzido pela forma como os conteúdos disciplinares são apresentados e trabalhados pelo professor com o apoio das ferramentas digitais.

O panorama descrito via aumento exponencial das informações e o adentrar das tecnologias no meio social impulsionam o surgimento de um novo paradigma para a educação e, conseqüentemente, um perfil renovado do professor em face de era digital suscitou o interesse em abordar a inserção das tecnologias no espaço escolar e a prática docente, tendo como suporte teórico, o diálogo com as ideias de estudiosos como Abreu (2006), Barbosa & Kramer (2007), Porto (2006), Pretto (2011) e Pretto & Pinto (2006) que, embora com enfoques diferentes, desenvolvem temas voltados para o entrelaçamento da tecnologia com o espaço escolar, com destaque para a prática docente.

A pesquisa além desta introdução e das considerações finais e sem esquecer as referências, está organizado em dois tópicos. O primeiro, abordando questões sobre o entrelaçamento da tecnologia e a educação e no segundo são tecidos comentários sobre o ensino de ontem e de hoje e a formação e a prática docente.

## A ERA DIGITAL X EDUCAÇÃO

O homem já inventou muitas coisas, sempre para satisfazer suas necessidades, foi assim com a foice, o arado, o ábaco, o avião, a penicilina, os semicondutores, entretanto, nem mesmo o advento da palavra escrita há mais de cinco mil anos, conseguiu estabelecer uma conexão tão grandiosa quanto à possibilitada pela internet. É, atualmente, a sociedade está imersa no mundo digital, dotado de veículos e ferramentas tecnológicas, que permitem a veiculação das informações em tempo recorde, fornecendo às pessoas interatividade, conhecimento, comodidade e entretenimento.

É possível dizer que essa era iniciou em 1946 com a criação do primeiro computador pelos cientistas norte-americanos *John Eckert e John Mauchly, da Electronic Control Company*, embora o CD-Rom só tenha surgido no mercado quase quatro décadas depois. A finalidade primeira

da internet, criada em 1969, nos Estados Unidos foi a interligação dos laboratórios, atualmente, as mudanças e evoluções tecnológicas a cada dia ficam mais dinâmicas, possibilitando conexões simultâneas entre todas as partes do mundo. Para Schmidt e Cohen (2013, p. 11)

A internet é uma das poucas coisas criadas pelos homens que eles não entendem completamente. O que começou como um sistema de transmissão eletrônica de informação — de um computador do tamanho de um cômodo para outro de dimensões equivalentes — se transformou numa válvula de escape onipresente e infinitivamente multifacetada para a expressão e a energia humanas. Ela é intangível e ao mesmo tempo está em constante estado de mutação, tornando-se maior e mais complexa a cada segundo. É fonte de um bem enorme e tem um potencial devastador para o mal, e estamos apenas começando a testemunhar seu impacto sobre o cenário mundial.

Mas, as tecnologias disponibilizadas para todos não estão limitadas a determinados setores da sociedade, pelo contrário, avançaram de forma significativa no meio social, provocando transformações no homem e na sua cultura. A área educacional não ficou isenta dessa explosão tecnológica, mesmo porque, em meio a várias tecnologias, foi impossível a educação concebida enquanto um processo, não sofrer intervenções em prol de seu aprimoramento.

Os informes empíricos de uma época anterior à atual já enunciavam o uso das novas tecnologias como um grande avanço para a consolidação de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para o surgimento de um novo paradigma educacional, adequado à sociedade de informação. Com essa perspectiva, as ideias da época estavam voltados para o redirecionamento dos valores humanos, aprofundamento do pensar, a renovação da práxis docente, bem como as formas de aprendizagens escolares. Para exaltar a rapidez, recepção individualizada, interatividade, participação, hipertextualidade, realidade virtual, digitalização e ideologia elementos inerentes às tecnologias pertinentes, Porto (2006, p. 47) na época enunciou que:

a escola e os meios tecnológicos de comunicação e informação caminham paralelo. Ambos retratam a realidade e a cotidianidade; apresentam valores,



conceitos e atitudes presentes na realidade em geral, que são absorvidos sob diferentes matizes.

Afirmar que a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar objetiva a ressignificação dos modelos pedagógicos é ratificar a ideia de Porto, haja vista ser impossível o fato de que a presença delas pontilha a aprendizagem escolar como um caminho, no qual o aluno passa a ser usuário independente das informações, e o percorre com mais e melhores condições para o alcance do êxito.

Moreira e Kramer (2007, p. 1046, grifos dos autores) referindo-se à construção de uma educação de qualidade em específico, às mudanças nos sistemas educacionais, assinalaram o advento de *“tecnologias que favoreçam o ensinar e aprender”*, muito embora, também tenham alertado para o fato de que *“não cabe celebrar a capacidade “mágica” de qualquer componente do processo pedagógico (como as novas tecnologias, por exemplo) e vê-lo, por si só, como catalisador de mudanças significativas”*.

As instituições de ensino incorporaram as mudanças gestadas na sociedade de ontem e hoje, continuam a incorporá-las. Na sociedade digital, tais mudanças, como já enunciado anteriormente, são motivadas pela incorporação das tecnologias no ambiente escolar, com reflexo nas práticas pedagógicas, requerendo a redefinição de suas funções, em termos de diferentes formas de interação, do envolvimento de gestores, alunos, professores e os próprios saberes circulantes.

A incorporação das ferramentas tecnológicas no ambiente escolar ou fora dele tais como *netbooks, notebooks, tablets* e celulares se constituem como importantes instrumentos que possibilitam o acesso a conteúdos e vivências, subsidiando dessa forma o desenvolvimento de aprendizagens mais interessantes e produtivas. É impossível negar que o uso das ferramentas digitais está vinculado à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, haja vista que viabilizam a inovação nas aplicabilidades pedagógicas, que induzem a resultados produtivos.

## O FAZER DOCENTE NA ERA DIGITAL

Para discorrer sobre o fazer docente na era digital torna-se necessário pensar na educação de ontem, retroagir no tempo.

Tempos atrás, não muito distante, o ambiente escolar era o local adequado para o aprendizado do ler, escrever e contar, que tinha por papel a preparação moral e intelectual dos alunos, para assumir sua

posição na sociedade. O professor era a autoridade máxima, o detentor do conhecimento que repassava aos alunos por meio de aulas teóricas, hábil no manejo de suas ferramentas de trabalho: o quadro negro e os livros didáticos, com a obrigatoriedade de vencer os conteúdos previamente determinados pelos setores competentes da época. O aluno era o elemento passivo do processo, grande receptor dos conhecimentos, absorvidos de forma pacífica, cuja aprendizagem era demonstrada nos momentos avaliativos. No ensino, praticamente inexistiam atividades de teor prático, ou seja, aos alunos não era permitido criar e construir o conhecimento.

Hoje, a sociedade vivencia a era digital, traduzida pela diversidade de recursos tecnológicos, disponibilizada aos cidadãos no meio social. É o mundo da tecnologia a favor de todos. Na era digital, o ambiente escolar tornou-se um espaço livre para o ensino e o educar, com a função de formar cidadão com saberes indispensáveis para a sua inserção na sociedade. O professor deixou de ser o centro do processo e assumiu a postura de mediador da aprendizagem e o aluno, de mero expectador, passa a ter o perfil de colaborador, haja vista que sua aprendizagem começa a acontecer a partir de seus conhecimentos prévios.

Tais mudanças suscitaram alterações na prática pedagógica do professor, o qual buscou na aquisição e/ou redimensionamento do letramento digital, a saída para acompanhar a aprendizagem da geração digital, competente no uso dos equipamentos digitais. São novos tempos, nova geração, hora de ressignificar a educação, a práxis pedagógica.

A literatura circulante sobre a integração das tecnologias com a educação indica que a apropriação tecnológica se reflete nas práticas pedagógicas, visto que, tal inserção não se traduz simplesmente, pela troca do velho pelo novo, mas o adentrar de novos recursos no ambiente escolar capazes de motivar transformações nos elementos integrantes do processo educativo, dentre eles o fazer pedagógico.

Considerando a vinculação da educação às características marcantes de cada época, as quais lhe define o caráter e o pensamento pedagógico, é possível afirmar que, na era digital, amplia a sua finalidade em termos de acesso e passa a cumprir a função social mais democrática. Nesse contexto, encontra-se o profissional da educação, agora participante ativo do processo ensino aprendizagem, responsável pela instauração dos suportes e subsídios necessários para o desenvolvimento das competências e habilidades indispensáveis para a construção do conhecimento do saber pelo aluno. Para tal empreendimento, é preciso que o professor tenha uma boa formação acadêmica e um bom letramento digital, facilitador do uso dos recursos tecnológicos, afinal a tecnologia

sozinha não representa a salvação da escola, em termos da superação de seus problemas e de garantia da aprendizagem dos alunos.

Sobre a importância e necessidade de preparação do professor para o enfrentamento dos desafios educacionais Piaget (1988, p. 25) já afirmava:

A preparação do professor constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado [...] A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis.

A construção da habilidade e capacidade de ensinar é vinculada ao tipo de formação profissional, o que reforça a necessidade de uma formação que subsidie o entendimento e o relacionamento do docente com a teoria e a prática, de forma a fundamentar a ação pedagógica adequada às condições de intervenção na realidade escolar. Assim, a formação dos professores deve visar ao perfil da clientela do século XXI, portadores de influência significativa dos recursos tecnológicos, corroborando com as palavras de Belloni (2010, p. 246) em “oferecer um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade”.

No contexto educacional brasileiro destacam-se dois modelos de formação, o da racionalidade técnica e o da formação como um *continuum*. O primeiro modelo, o da racionalidade técnica, fundamenta-se no acúmulo de conhecimentos teóricos para uma aplicabilidade prática posterior, viabilizando uma atividade profissional com base na resolução de problemas instrumentais pelo viés da aplicação teórica.

Nos tempos atuais, com base em uma dimensão mais pontual, a literatura vem enunciando dois espaços nos quais pode ocorrer, em caráter formal, o desenvolvimento profissional dos docentes: o da formação inicial e o da formação continuada. A formação inicial é entendida como os processos institucionais de formação profissional, no caso, os cursos de licenciatura, responsáveis pela legitimidade do exercício nos níveis fundamental e médio; a formação continuada abrange todas as iniciativas pessoais e/ou institucionais de aprofundamento de conhecimentos, com duração e formatos diferenciados, realizados, paralelamente, ao exercício profissional docente.

O modelo de formação como racionalidade técnica, de certa forma, tem sido superado pelo surgimento da concepção de formação docente como um *continuum*, o qual abrange o processo de forma mais ampla, ou seja, inicia antes da formação inicial, com prolongamento por toda a vida, sem encerramento em uma única iniciativa de aprofundamento de conhecimentos.

Com foco nas necessidades e o desenvolvimento profissional do professor, a formação docente como um *continuum* considera a historicidade da caminhada docente, em termos de experiências pessoais e profissionais do professor. Tais experiências influenciam e interferem no trabalho pedagógico, o qual se desenvolve de forma integrada às práticas inerentes aos contextos social e escolar vivenciado por cada professor. Na verdade, é uma formação, cujo marco inicial incide na realidade prática do professor, sendo ele figura central do processo.

No processo de formação continuada, o professor tem a oportunidade de analisar, questionar e refletir a sua própria prática, tornando-se o investigador de própria prática, elemento importante para a realização de intervenções, construção de práticas alternativas para sua atuação pedagógica, atento à complexidade do contexto de atuação no qual está inserido.

Assim, muitos acreditam que a formação inicial ou continuada, no atual contexto, se beneficiaria com a inserção do letramento digital, com o sentido de “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 apud SOUZA, 2007, p. 57) nas propostas curriculares, como também, nas proposições de continuidade de estudos, considerando que tal inserção, nas formações, se refletiria na prática pedagógica, principalmente, no que tange à compreensão do letramento digital do alunado. Com o conhecimento e uso das ferramentas digitais, o professor torna-se um letrado digital, com possibilidade de acessar os instrumentos tecnológicos, de ter domínio das capacidades básicas para o uso deles, sem esquecer os gêneros discursivos e linguagens digitais utilizadas pelos alunos. Tudo em prol da integração dos alunos, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.

Salienta-se que o termo integrar aqui utilizado não significa o abandono das práticas já existentes, que ainda continuam sendo produtivas e necessárias, mas que ocorra o acréscimo do novo ao já existente, afinal, como enunciado anteriormente, embora com outras palavras, a tecnologia não é a panaceia das dificuldades enfrentadas

pelo professor diante do processo educativo; é, antes, importante aliada para o desenvolvimento do trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados para a elaboração deste trabalho, foi possível refletir de maneira crítica a respeito da tecnologia como ferramenta, hoje, indispensável à prática do docente, tanto em sala de aula, quanto fora dela, permeando os caminhos do saber e os que levam à construção do ser humano em sociedade e para ela, daquele que tendo nascido na era digital, é capaz de acessar as mais variadas informações e acerrar-se de elementos para construir seus discursos e explicitá-los quase sempre em tempo real.

Autores importantes como Almeida (2003), Belloni (2010), Freitas (2010), Mizukami (2010), Pretto (2011) entre outros que discutem acerca de Educação, era digital e tecnologia, foram de grande valia, pois suas obras nortearam as discussões sobre a temática da futura escrita, motivaram a produção textual, subsidiando com informações e argumentos contidos neste texto, além de direcionar a confirmação da relevância da tecnologia para o processo ensino-aprendizagem.

O reconhecimento do papel da tecnologia implica o entendimento da inserção de todos neste contexto, o da época digital, como educadores e aprendizes, uma vez que muitos são professores formados num tempo em que a grande tecnologia era a máquina datilográfica. Na atual conjuntura, muito embora ainda esses professores tenham algum olhar voltado para a Educação do passado, vivem o panorama dos questionamentos sobre qual a melhor atitude a tomar diante de discentes versados em aparelhos digitais desde a mais tenra idade e/ou como adequar a prática pedagógica a fim de que as aulas possam ser criativas, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja eficiente.

A tecnologia tem servido tão bem aos propósitos comunicativos que a produção integral desse trabalho ocorreu de maneira colaborativa entre as autoras, dentro de ambientes virtuais, nos quais foram realizadas pesquisas e leituras em prol da consolidação do alicerce para a referida produção, evidenciando, assim, o quão importante a tecnologia é no contexto educacional e o quanto pode contribuir no processo ensino-aprendizagem.

A ciência tecnológica proporcionou inovações em todos os sentidos e em todas as áreas de atuação do homem; com a educação não poderia ser diferente, daí a necessidade de um novo olhar para

as ações educativas continuadas, em busca de maneiras que visem à transformação da realidade das salas de aula para que a educação e a sociedade sejam as grandes beneficiadas, permitindo a participação de docentes e discentes, de modo efetivo, dos processos formativo e informativo, propiciados pela educação atrelada à tecnologia.

É fato que a escola contemporânea deve estar sempre em busca de conhecimento, por ser o espaço no qual as realizações humanas vão além da aquisição de conteúdos programáticos, pois é na escola virtual ou física que se alarga a possibilidade de produção, construção, elaboração e seleção de conhecimentos baseados em inovação, criatividade e reflexão .

Nesta perspectiva, há o entendimento de que a era chamada digital ajudou a reinventar a sala de aula, alterou as formas de ensinar e aprender e trouxe muitas dificuldades para os antigos que a ela chegaram. Percebem-se, ainda, conflitos entre o tradicional e o moderno relativos à adaptação e ao uso de ferramentas tecnológicas; no entanto, faz-se necessário construir, sedimentar e ampliar ainda mais as relações entre educação e tecnologia e que, nessa ligação, docentes e discentes, num trabalho de parceria, sejam capazes de agir e interagir; ensinar e aprender, buscando e potencializando conhecimentos que, partilhados, possam ser transformados em bem comum.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 202-215.

BELLONI, M. L. Mídia - educação e Educação a Distância na formação de professores. IN: MILL, D. R. S. In: PIMENTEL N. M. (orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p.246.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**. vol.26 n.º3 Belo Horizonte Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em 20 abr. 2020.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.R.; REYES, C.R; MARTUCCI, E.M; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.; MELLO, R.R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação, São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em 04 mar. 2020.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

MOREIRA, A.F.B; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**, 1992. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em 13 abr. 2020.

PIAGET, J. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 no.31 RJ Jan./Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

PRETTO, N; PINTO, C.C. Tecnologias e novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 RJ, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 24, núm. 1, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37421276005.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.

RAMAL, A. C. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 183-198.

SCHMIDT, E. , JARED C. **A nova era digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios. Trad. Ana Beatriz Rodrigues e Rogério Durst. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita\\_2.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf). Acesso em 25 abr. 2020.

VALENTE, V. R. Educação a distância: repensando o fazer pedagógico. In: ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. **Educação e tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003.



# A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO

**Regiane Das Graças Souza<sup>45</sup>**  
**Cristiane Aparecida Baquim<sup>46</sup>**  
**Natália Rigueira Fernandes<sup>47</sup>**

## INTRODUÇÃO

A qualidade social da educação pode ser compreendida como um movimento paralelo às premissas de qualidade total difundidas no âmbito das reformas neoliberais. Contraindo-se a tais premissas, o conceito de qualidade social amplia discussões no campo das políticas públicas educacionais, abrindo espaço para a busca de uma nova organização escolar, contrária à hegemônica proposta de caráter mercadológico.

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2018 que objetivou verificar se o conceito de qualidade social da educação está referenciando as políticas públicas educacionais que ocorrem no âmbito dos municípios, ou seja, se este conceito pode ser entendido como uma política pública nos municípios investigados, tendo como base uma visão voltada para as transformações sociais e não ao viés economicista da concepção neoliberal. Especificamente, objetivou-se realizar um estudo documental comparativo dos Planos Municipais de Educação (PME) e dos Planos de Carreira (PC) dos profissionais desses municípios, identificar propostas que poderiam ser traduzidas em iniciativas para implementar a qualidade social nas suas escolas públicas, e mapear e categorizar, nos documentos analisados,

---

45 Pós-graduanda em Supervisão Escolar e Educação Especial e graduada em Pedagogia pela UFV. Atua como docente da Educação Básica em Teixeira/MG. E-mail: regisouza11@gmail.com

46 Doutora em Educação pela UFSCAR, é Pedagoga pela UFV e professora associada do Departamento de Educação da UFV. E-mail: cristiane.baquim@ufv.br

47 Mestre em Extensão Rural pela UFV é Pedagoga e docente do Departamento de Educação da UFV. E-mail: natalia.fernandes@ufv.br

os aspectos intra e extraescolares que são ancorados pelo conceito de qualidade social.

Buscamos retratar aqui, através da análise da legislação e da documentação de 29 municípios subordinados à 33ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Minas Gerais, quais são as estratégias elaboradas por esses municípios, em seus documentos, para alcançar a qualidade socialmente referenciada. A pesquisa teve acesso a todos os PME, que estão disponíveis no site do MEC<sup>48</sup> e a 17 Planos de Carreira dos 29 municípios. Com a coleta de dados finalizada e com base nos referenciais consultados, criamos categorias para analisar os documentos comparativamente, utilizando como referência o PNE com suas metas.

A partir desse momento elencamos os seguintes questionamentos: qual o conceito de qualidade expresso nos PME e nos PC desses municípios? A qualidade está mais vinculada à lógica mercadológica que exige eficiência e produtividade do sistema ou há alguma expressão da qualidade social da educação nas suas normas prescritivas? O fato de estarem jurisdicionados sob uma mesma SRE pressupõe uma mesma orientação normativa ou os municípios conseguiram elaborar seus planos de forma autônoma, considerando o contexto social e cultural que lhes caracteriza?

## A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF88) afirma, no Art. 206, VII, que o ensino será ministrado com base no princípio e garantia do padrão de qualidade, sendo esta entendida como sinônimo de eficiência e eficácia dos serviços públicos que são prestados à população.

Como na CF, o termo qualidade educacional é utilizado com frequência nos ambientes educacionais e também no ambiente político, especialmente na legislação de ensino, estando mais relacionado às demandas de qualidade de mercado, ou seja, pressuposto em uma educação mais eficiente e produtiva. Um exemplo desse conceito sendo utilizado no contexto educacional foi o que ficou conhecido como “Qualidade Total” e todas as suas vertentes (NETO e SILVA, 2001), que desenvolvem padrões elitistas e excludentes ditados pelo “mercado”. Através do termo, utilizado para fins econômicos, torna-se provável uma descaracterização da educação pública como um direito social,

---

48 [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

tornando possível a transposição direta do conceito de qualidade própria do mercado para o campo da educação pública. O conceito de qualidade da educação, nessa perspectiva, desconsidera os aspectos sociais.

Entretanto, de forma paralela a este modelo de qualidade, surge um movimento de contrarregulação voltado para uma qualidade social da educação, conceito que vem ganhando força nas discussões de políticas públicas para a área, ensejando atender às necessidades culturais e sociais do público escolar. Pensar em qualidade social da educação é pensar nas habilidades e competências exigidas pelas diretrizes, mas também é pensar além do que se pode quantificar. Segundo Belloni (2003, p. 237):

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado.

Para pensar em qualidade social da educação pública, se torna essencial que as escolas tenham, em sua prática, a preocupação com a construção da cidadania, emancipação, participação e igualdade. Nessa proposta, a gestão da escola deve funcionar de modo a promover a cidadania, possibilitando, segundo Flach (2003, p. 5), “a participação real da população nas decisões sobre os assuntos da educação, seja através de conselhos escolares atuantes, eleições democráticas para dirigentes escolares, até mecanismos de controle social, como são os conselhos municipais”. Existem outros fatores extraescolares que são determinantes para um melhor aproveitamento escolar dos alunos. Silva (2009, p. 225) nos aponta dois elementos fundamentais quando questionamos esses fatores:

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.

b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de

aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

Há também fatores intra-escolares que impactam a qualidade social da educação. Os professores, que são constantemente cobrados quanto à busca de resultados satisfatórios nos índices, necessitam de outro olhar para promoverem a qualidade social. O corpo docente precisa ser valorizado, com salários adequados que valorizem todo o esforço e com uma assistência para a formação continuada, materiais disponíveis para promover o interesse dos alunos, um plano de carreira atrativo, dentre tantos outros. De acordo com Belloni (2003, p. 232):

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.

É importante compreender a busca pela educação democrática e suas diversas políticas públicas implantadas para o alcance dessa sociedade justa e igualitária. Sabemos o quanto a educação no Brasil sofreu mudanças, mas até que ponto essas mudanças referenciam o conceito de qualidade social da educação?

## **O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS**

No Brasil as reformas educacionais são inúmeras e o discurso da melhoria da qualidade é recorrente. Tendo em vista a atual configuração do sistema educacional e a diligência pela gestão democrática, faz-se relevante entender como ocorreu o processo de municipalização do ensino.

Após a CF de 1988, através do processo de descentralização da educação, começou-se a designar aos Municípios parte da organização do ensino. O processo de descentralização partiu da reorganização das responsabilidades dos entes federativos, sendo distribuídas a administração da educação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

As reformas que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990 em toda a América Latina, marcaram o setor educacional. O objetivo dessas

reformas, como afirma Duarte (2010, p. 162) era “a adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista e a expansão do Ensino Primário e Básico”. No Brasil, as políticas públicas focaram na universalização do ensino, pela via da municipalização.

Martinic (2001, p. 30) afirma que nesse período as reformas estavam voltadas “para os modos de gestão e avaliação do sistema, para os processos pedagógicos e conteúdos culturais transmitidos na escola”. Os Municípios teriam que organizar seu próprio sistema de ensino, porém, dentro das leis e normas pré-estabelecidas pelo governo central. Assim, a responsabilidade administrativa do sistema de ensino passaria para os órgãos locais, podendo estes últimos elaborarem estratégias próprias para alcançar uma qualidade na educação e a universalização do ensino.

Em 1996, a LDB nº 9.394 estabeleceu competências para organização da educação nacional, estimulando a democracia. Surgiram, também, programas voltados especificamente para melhorar a qualidade do ensino público.

A LDB previa, ainda, a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), considerado por Saviani (2008, p. 5) “a principal medida de política educacional decorrente da LDB”. O documento conta com metas e diretrizes para todos os níveis e modalidades de ensino, valorização dos profissionais da educação, gestão e o financiamento da educação. Aprovado pela Lei nº 10.172/2001, o PNE obrigava os Estados e Municípios a elaborarem seus próprios planos de educação, criando estratégias locais para garantir a qualidade. Em 2014, através da Lei n. 13.005 foi aprovado o PNE atual, com vigência de 10 anos, estipulando que no prazo de um ano todos os entes federativos elaborassem seus próprios Planos de Educação com base nas 20 metas e diretrizes do novo PNE, porém considerando suas individualidades e elaborando estratégias próprias que assegurassem as metas estabelecidas.

Quanto ao financiamento, a Emenda Constitucional nº 14, instituída pela Lei nº 9424/1996, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual garantia que 15% da arrecadação dos impostos estaduais e municipais fossem destinados ao Ensino Fundamental, o que tornou o processo de municipalização mais atrativo e “incentivou a expansão das suas redes de ensino” (FRANÇA e GONÇALVES, 2016, p. 235).

Em função de todas as críticas e limites de alcance, em 2007 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei 11.494/2007), buscando atingir toda a educação básica.

Isso ampliou o alcance dos níveis educacionais, beneficiando todas as modalidades de ensino.

O Artigo 212 da CF de 1988 informa que a União deverá aplicar pelo menos 18%, enquanto Estados e Municípios no mínimo 25% da receita de impostos em educação. A forma como esses recursos podem ou não ser utilizados é estabelecida pelos Art. 70 e 71 da LDB, sendo que para atender às demandas do município e custear as despesas que não se enquadram nas despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), o governo federal instituiu programas e ações para complementar os recursos da educação básica. Dentre estes programas podemos citar: Programa Caminho da Escola; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e Programa Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TPE). (BRASIL, 2008)

Para entender como os municípios participam desses programas trataremos sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 que, de acordo com o MEC (2008):

Inclui metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de educação se organizem no atendimento aos alunos. Também cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

Segundo Saviani (2009, p. 5), o PDE “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. A partir do PDE cada ente deverá elaborar seu próprio Plano de Ações Articuladas (PAR). Através do PAR e de acordo com a avaliação do IDEB é que o ente federativo terá apoio técnico e financeiro da União.

O autor questiona o porquê de existirem dois “planos”, afinal o PNE foi elaborado a partir de uma participação ativa de toda a sociedade civil. Ao questionar essa desarticulação orgânica com o PNE, ele esclarece que passando dos níveis para as modalidades de ensino, “verifica-se situação semelhante, isto é, as ações previstas pelo PDE relacionam-se com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas” (2009, p. 28). A crítica se firma quando Saviani (2009,

p. 29) argumenta que o PDE foi lançado num momento em que o PNE estava em vigência.

Outra crítica feita ao PDE se funde na afirmação de que esse plano, lançado como um programa do governo, tenha sido elaborado pelo setor empresarial, contrário ao PNE que foi idealizado e elaborado pela sociedade civil.

Diante de vários programas que reafirmam a busca pela melhoria da qualidade, os municípios acabam aderindo, a começar pela elaboração do PME que constitui num marco importante para alcançar a universalização do ensino.

## **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz consigo a obrigatoriedade da elaboração pelos entes federativos de seus próprios planos, seguindo as diretrizes do PNE com base na necessidade de cada ente.

O PME se constitui, então, em uma legislação do município, exigida por uma normativa nacional com o objetivo de alcançar a universalização do ensino e melhorar a qualidade da educação. Através desse documento, o município planeja suas ações e metas, criando estratégias para os próximos 10 anos.

O PNE instituiu o prazo de um ano para elaboração dos PME. Sendo assim, os municípios tinham até 24 de junho de 2015 para o elaborarem. No portal do MEC foi possível verificar a situação dos Planos de Educação de todo o país em 2018. Quatro anos após a aprovação do PNE, apenas o município do Rio de Janeiro ainda não havia concluído o PME.

## **PLANO DE CARREIRA**

Para tratar de qualidade social da educação, a valorização do profissional da educação se constitui em um fator indispensável. Sabemos que as condições de trabalho dos profissionais da educação têm sido foco de vários estudos que denunciam a sua precarização, principalmente no que diz respeito a remuneração. Elencamos abaixo algumas das políticas públicas educacionais implementadas que buscam mudar essa situação através de um importante documento: o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação (PC).

## O MEC traz uma definição sobre o PC:

Todo Plano de Carreira e Remuneração – PCR é criado por lei e regulamentada um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. O PCR deve ter como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos e condições dignas de trabalho (BRASIL, 2008).

O PC se constitui então em um documento que visa garantir a valorização e remuneração dos profissionais da educação. A Lei nº 9.394/1996 trata da valorização dos profissionais da educação abordando o PC e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Para firmar a consolidação dos objetivos de um PC em relação à valorização do trabalho docente, em 2008 fica instituído o PSPN pela Lei nº 11.738/2008:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento



do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Ainda na promulgação da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE, entre suas metas está o PC:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Percebe-se que são inúmeras as Leis que regulamentam o PC com o objetivo de assegurar a valorização dos profissionais da educação. Porém, fazendo uma breve análise histórica no Estado de Minas Gerais, são diversos os movimentos de luta pela consolidação do que regulamentam essas Leis.

Cerqueira (2011, n.p.) ao tratar sobre o PSPN, afirma que “a luta pelo pagamento do Piso Nacional é de toda a sociedade. A valorização dos profissionais da educação é condição indispensável na construção de uma educação de qualidade”. Toda a sociedade civil precisa se unir para alcançarmos uma educação de qualidade para o nosso país, sendo a valorização docente um de seus pilares.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito, essa pesquisa objetivou compreender se a qualidade social da educação pode ser definida como política pública nos 29 municípios sob a jurisdição da 33ª SRE. Para isso analisamos os PME e os PC dos respectivos municípios.

### Análise dos planos municipais de educação

Na coleta de dados, foi possível encontrar todos os PME dos municípios disponíveis no site do MEC. De forma a preservar a identidade

dos municípios, esses foram enumerados de 1 a 29. A Lei nº 13.005/2014 determinou que os municípios tinham até o dia 26 de junho de 2015 para aprovarem seus PME. Verificamos que apenas dois municípios não cumpriram com a data prevista, sendo o PME do Município 29 aprovado em julho e o do Município 9 em setembro de 2015. Os demais municípios entregaram seus planos na data limite, sendo que o Município 25 aprovou o PME em dezembro de 2014.

Observamos que todos os PME analisados estão em consonância com o PNE. Os objetivos e metas traçam estratégias nas seguintes grandes áreas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Inclusiva e Especial; Educação de Jovens e Adultos; Valorização dos profissionais da educação; Gestão e financiamento.

Ao fazermos a análise documental de cada PME, foi possível constatar a presença textual de fatores intra e extraescolares que conceituam a qualidade social da educação, como: busca pela universalização do ensino, estruturação física, valorização e formação continuada para os profissionais da educação, gestão democrática, políticas de inclusão, participação da família e comunidade local, oferecimento de transporte e alimentação, criação de conselhos municipais, financiamento adequado.

Foi possível identificar que, apesar de seguir a mesma estrutura do PNE, em alguns PME analisados há adequação das metas a fim de contemplar a realidade do município em questão. Por exemplo, o PNE institui na meta 1 a ampliação de creches para atendimento de, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade, mas o Município 4 afirma não ser possível atingir essa meta, uma vez que não há estrutura física para atender essa demanda, estipulando então no PME a meta de atender, no mínimo, 30% das crianças. Percebe-se essa adequação em outros municípios que diminuem para o atendimento de 30% e 35% de crianças de até 3 anos. Outros 6 Municípios aumentaram essa meta para 80% e 100%. O Município 29, estipula o atendimento de, no mínimo, 50%, porém busca atingir 100% da demanda manifesta. Os demais 18 municípios mantêm a meta de atendimento de 50%.

As metas de universalização do ensino também seguem a mesma adequação e adotam estratégias de ampliação da estrutura física para atender a demanda de alunos em todos os níveis de ensino. Estratégias de formação continuada para os profissionais da educação incluem a expansão de financiamento e oferta de pós-graduação *stricto sensu*, buscando também incentivos para a formação inicial. Quanto a valorização e remuneração dos profissionais da educação, as estratégias se assentam na adequação e elaboração do PC.

Em relação à elaboração do PME, o PNE (2014, p. 14) afirma que:

É fundamental que o plano de educação seja elaborado ou adequado com a participação de todos os atores envolvidos com as questões educacionais. Quanto mais representativa for a participação na elaboração do plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação.

Nos PME analisados, constam como colaboradores os representantes de segmentos sociais como: Secretaria Municipal da Educação, APAE, Consultores Pedagógicos Municipais, Supervisores Pedagógicos, Secretários da Cultura, Conselho Tutelar, Secretários da Saúde, Diretores e professores da rede estadual e municipal, Representantes dos Conselhos do FUNDEB, Representante da SRE, Representante do Poder Legislativo, Judiciário e Executivo.

Em todas as metas dos PME, encontram-se estratégias que busquem a participação ativa de toda a comunidade escolar a fim de atingir as metas estipuladas. Na universalização do ensino as estratégias giram em torno da busca ativa de crianças, adolescentes, jovens e adultos para que esses estejam devidamente matriculados nas redes de ensino, fazendo uma parceria entre escola e família, buscando a matrícula e permanência dos alunos nas escolas.

Em relação ao financiamento adequado, as estratégias visam a garantia do financiamento permanente, transparência e o controle social dos recursos públicos, o que remete a uma educação como geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo.

Bordignon (2009, p. 92) menciona que “o PME é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação.” Podemos concluir que esses municípios elaboraram seus planos com o intuito de alcançarem a universalização do ensino e melhorarem a qualidade da educação, mas seguiram o modelo instituído pelo PNE, ou seja, não ousaram mais no sentido de apresentar novas metas pautadas pelas realidades locais que carecem de investimento em uma educação de qualidade. Através da pesquisa foi possível perceber que muito se destacou a necessidade de construir novas escolas, de ampliar os espaços físicos, com o objetivo de atender um número maior de alunos, mas pouco se faz em relação a formação continuada, à valorização do profissional da educação deixando a mercê de um plano elaborado nacionalmente.

O perfil político, cultural e social desses municípios que fazem parte da Zona da Mata Mineira, apresentam características de uma política centralizada. Há grande rivalidade política, preocupações relacionadas apenas com o seu território, o que dificulta uma ligação entre os municípios, marcados economicamente pela agropecuária. A maioria da população destes municípios está localizada nas Zonas Rurais que se constituem de famílias de baixa escolaridade. Com isso, fica claro a importância de estratégias que se adequem a realidade de cada município para que a qualidade socialmente referenciada esteja mais próxima de ser alcançada.

## **Análise dos planos de carreira**

Foram necessários vários contatos com as prefeituras e secretarias de educação para a coleta dos PC. Em alguns contatos, foi possível perceber a preocupação de nos disponibilizar esse documento. Antes mesmo que pudessemos explicar a finalidade da pesquisa, foi questionado se fazíamos parte do quadro de professores do município ou de algum conselho da educação. Por fim, conseguimos ao total 17 PC, sendo o PC do Município 14 o PC dos Servidores Públicos Civis, pois esse município ainda não possuía PC dos Profissionais da Educação. Os outros municípios, apesar de várias tentativas de contato, não nos deram retorno. Alguns alegaram estar com o PC em reformulação, outros afirmaram que não o possuíam.

A primeira análise feita foi em relação ao ano de aprovação de cada PC. Encontramos documentos elaborados de 1992 até 2015. Considerando que, segundo o MEC (BRASIL, 2014, p. 54) “a Lei nº 11.738/2008, que aprovou o PSPN para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, constituiu-se em um dos maiores avanços para a valorização profissional” podemos inferir que há municípios que ignoram essa prerrogativa legal. Dos 17 PC analisados, 5 foram aprovados antes de 2008, ano de aprovação da Lei do piso, desses 5 municípios apenas o Município 9 complementou em 2017 o PC incluindo o PSPN. O Município 14, ainda não havia elaborado o PC dos profissionais da Educação quando realizamos a pesquisa, utilizando ainda o Plano de Carreira geral do servidores aprovado em 1998.

Outro importante dado utilizado para análise do PC foram as metas 15, 16, 17 e 18 regulamentadas no PNE aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Essas metas tratam especificamente da valorização e formação dos profissionais da educação e sobre a

adequação e elaboração do PC dentro da Lei do piso. Consideramos essas metas como instrumentos que buscam garantir uma melhor qualidade da educação, pois valorizar os profissionais da educação é um dos fatores primordiais para aferirmos a preocupação legítima com a qualidade social da educação. No que tange a Lei do piso foi possível encontrar em apenas 4 municípios a inclusão desse importante marco na carreira docente.

Outras normas que visam o reconhecimento do profissional de educação foram encontradas. Dentre elas destacamos normas específicas de condições de trabalho adequadas, o ingresso por concurso público, direitos trabalhistas como férias, licenças, remuneração adequada e progressão funcional.

Algumas limitações também foram identificadas. Primeiramente o fato do Município 14 ainda não ter o PC específico dos profissionais da educação, o que denota a precarização do trabalho docente. No PC geral, em relação aos profissionais da educação constam apenas informações específicas sobre concurso público, férias e licença. Outra preocupação diz respeito aos planos desatualizados, pois há planos sem a adequação do PSPN e sem as diretrizes regulamentadas pelo PNE em vigência. De acordo com o MEC (BRASIL, 2014, p. 12):

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Com isso, como pensar em qualidade social da educação, quando o principal documento regulamentado em lei para garantir a valorização do profissional da educação não está adequado às políticas públicas educacionais sancionadas como o PSPN e o PNE? Percebe-se que há um grande afastamento entre o PME e o PC. Augusto (2005, p. 1) em uma análise sobre a precarização docente, afirma que:

Os professores trabalham muitas vezes em uma estrutura de organização escolar nas redes públi-

cas, que não permite um trabalho compartilhado com os colegas, não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. [...] As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções, ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos.

Faz-se necessária a superação do formalismo legal e a implementação efetiva de ações que responsabilizem os entes públicos que não cumprem os direitos que já estão garantidos nas leis que regulamentam o PC, bem como uma maior atuação por parte dos Conselhos Municipais de Educação na fiscalização e denúncia das situações irregulares. Sem um PC digno, atrativo e justo, a tão almejada qualidade da educação fica ainda mais distante de ser alcançada. Já que em muitas realidades os entes públicos têm a concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e aos critérios econômicos, o que referencia a formulação de políticas para a educação pública no país? O que deveria ser socialmente referenciado acaba sendo economicamente referenciado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação é uma política pública educacional que, em tese, oferece instrumentos garantidores da qualidade social da educação. Afirmamos que os PME analisados acompanham em grande medida as diretrizes emanadas do PNE, inclusive com a utilização da mesma linguagem técnica e com as mesmas referências aos seus instrumentos.

Entretanto, diante do objetivo de identificar se a qualidade social da educação podia ser compreendida como uma política pública em 29 municípios subordinados a 33ª SER/MG, encontramos resultados preocupantes. Quando confrontamos essa análise com os PC, foi possível perceber o contraste com a inexistência desses em alguns municípios, com a sua desatualização e/ou com a sua inadequação inclusive às normativas superiores (como a Lei do PSPN do Magistério). Tal fato induz nossa análise para o fato de que, na realidade, os PME foram elaborados e se inscrevem na seara do formalismo legal, no cumprimento de uma exigência burocrática que não tem encontrado ressonância concreta na realidade dos municípios e das escolas impossibilitando a afirmação de qual seria a qualidade expressa por esses municípios.

Para compreender o conceito de qualidade social da educação pública é preciso compreender a educação como prática social e ato político (SILVA, 2009), que preze pela valorização do profissional, que forneça formação continuada e um salário condizente com a importante função que exerce.

Apesar de termos trabalhado com uma amostra dos municípios de MG, tendo em vista que esse Estado conta com 853 municípios, consideramos que nossas análises são passíveis de serem estendidas para muitos desses, tendo em vista que as orientações da Secretaria de Estado da Educação, encaminhadas por suas Superintendências Regionais de Ensino, seguem as mesmas diretrizes orientadoras. Seria interessante que pesquisas futuras pudessem ampliar essa discussão para outras SRE e mapear a realidade dos municípios do Estado.

Podemos concluir que, apesar de serem inúmeras as políticas públicas educacionais, voltadas para a questão da qualidade, ainda não construímos um caminho promissor rumo à qualidade social da educação, ao menos nos documentos analisados nos municípios em questão. O arcabouço normativo só se justifica se a ação social envolvida promove a sua verdadeira implementação e favorece o exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria helena Oliveira Gonçalves. **As reformas educacionais e o 'choque de gestão'**: a precarização do trabalho docente. In: REUNÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2005.

BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** MEC/SASE: Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Situação dos planos de educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 de maio 2018.

\_\_\_\_\_. **O plano municipal de educação:** Caderno de Orientações. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_pme\\_caderno\\_de\\_orientacoes.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf). Acesso em: 05 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **O plano de ações articuladas:** Manual do usuário etapa preparatória e diagnóstico. Versão 2. Brasília: FNDE/MEC, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/129-plano>. Acesso em: 05 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em: 05 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96.** Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11685964/artigo-67-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 05 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm). Acesso em: 12 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção I - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

\_\_\_\_\_. **O que é o plano de desenvolvimento da educação?** Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/oquee.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html). Acesso em: 09 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2017.

CERQUEIRA, Beatriz. **O piso salarial profissional nacional e a realidade em Minas Gerais.** SINDUTE-MG. 2011. Disponível em: <http://>



[www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=7&LISTA=detalhe&ID4469](http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?MENU=7&LISTA=detalhe&ID4469). Acesso em: 17 jul. 2018.

DUARTE, Adriana. **Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1990**. In: FARIA FILHO, L. M. de; NASCIMENTO, C. V. do; SANTOS, M. L. dos (Orgs.). Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2010, v. p. 161-185.

FLACH, Simone de Fátima. **Qualidade social da educação**: uma concepção na perspectiva democrática. 2003. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1318.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1318.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. **O FUNDEF e a eficiência na provisão municipal de ensino fundamental**. Prod. [online]. 2016, vol.26, n.1, pp.235-248. Epub Dec 22, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-6513.051912>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

MARTINIC, Sérgio. Conflitos sociais e interações comunicativas nas reformas sociais da América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 29-48, nov./2001.

NETO, Antonio Cabral; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. In: **Contexto e educação**, UNIJUÍ, ano 16, n. 62, abr./jun. 2001, p. 7-30. Disponível em: <<https://www.revistas.unijuiedu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1206>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SAVIANI, Demerval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Caderno Cedes**, vol. 29, n. 78, Campinas, mai./ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

# REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Priscila Braga<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática *formação continuada* de professores está presente no plano de estratégico de grande maioria das instituições educativas. Muito tem sido discutido sobre o assunto, pois para diversos estudiosos, a formação continuada de educadores reflete em uma educação básica de qualidade. Professores bem formados e bem preparados para a educação contemporânea promovem uma aprendizagem significativa e desenvolvem nos alunos as habilidades essenciais para a convivência em sociedade.

Com a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, debates e estudos têm sido intensificados sobre a formação continuada dos docentes. O mercado de trabalho procura professores que sabem transmitir o conhecimento de um modo interessante e que domina o conteúdo a ser explicado. Conforme aponta Vygotsky (2010), o professor precisa saber muito, precisa saber muito mais do que vai ensinar.

De acordo com Freire, (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Com isso, acredita-se que um professor com uma formação inicial de qualidade e que busca aprimorar sua prática docente através da formação continuada potencializa seus conhecimentos e reflete de forma bastante positiva na qualidade da aula.

O objetivo deste estudo é analisar como tem sido desenvolvida a formação continuada de docentes de instituições públicas e privadas e conhecer os principais temas abordados nestes encontros. Como pesquisadora em Educação, estudar as abordagens metodológicas, as vertentes educacionais, as tendências atuais de estudo e aprofundamento na formação continuada do professor são importantes para observar como isso contribui para a prática em sala de aula.

O corpus de análise deste estudo é formado por uma pesquisa de quarenta professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e

---

49 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, graduada em Letras (Português e Inglês), graduada em Pedagogia e estudante de MBA em Gestão Escolar - USP.

II, Ensino Médio e Ensino Superior de instituições públicas e privadas. Para fins organizacionais, o texto está subdividido nas seguintes seções: em *Desenvolvimento*, onde apresenta-se, de forma resumida, o embasamento teórico que fundamentou esta pesquisa e apresenta-se os resultados que correspondem ao objetivo estabelecido e *Considerações*, conclusão da pesquisa por meio da análise dos resultados e sugestões para futuras pesquisas.

## DESENVOLVIMENTO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), conhecida como BNCC, tem o objetivo de direcionar os currículos de escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse documento normativo estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias para que os alunos se desenvolvam ao longo da jornada escolar, recebam uma formação integral e colaborem para a constituição de uma sociedade justa, democrática e solidária.

Com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a busca por formação continuada de professores foi intensificada e tornou-se pauta obrigatória nas instituições. Conhecer as novas tendências educacionais é fundamental para o alinhamento das políticas educacionais e para a implantação da nova diretriz. Com isso, há a necessidade de aprimoramento na formação dos educadores e reflexão da ação educativa.

Além disso, atualmente, independente da área de atuação, manter-se atualizado é um requisito fundamental para qualquer profissional. No âmbito educacional, com a formação continuada, o professor passa a conhecer os avanços e as novas tendências educacionais, conhece novas práticas de aula, apreende novas metodologias e se apropria de conhecimentos que colaborarão para melhoria de suas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. (...) e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos. (FRANÇA, 2018)

As constantes mudanças educativas, políticas e sociais, o rápido desenvolvimento tecnológico e as reformas educativas impulsionam a procura por conhecimento, por uma formação complementar. Para Wengzynski e Tozetto (2012), a formação complementar colabora para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Um profissional bem formado, abastecido de novas ideias e conhecimentos tecnológicos oferece aulas ainda mais dinâmicas e contribui para que o educando seja ativo no seu processo educativo, além de potencializar o protagonismo do aluno.

Os encontros formativos, sejam congressos ou oficinas, colaboram para que o professor se socialize com outros docentes, que haja troca de informações, de experiências e de práticas docentes. Para Fusari (2007, p. 153) “A troca de experiências entre professores é um procedimento antigo que (...) ao mesmo tempo funciona como formação profissional”. Ao conhecer a realidade de outros pares, docentes conseguem projetar e refletir sobre suas práticas e realidade institucional. Quando professores se juntam, há partilha de situações vividas, de conhecimentos, de informações e de projetos desenvolvidos. Com isso, traz a reflexão de suas práticas educativas e a busca de respostas para os seus questionamentos.

Para Imbernón (2001), os professores vivem diante dos desafios sociedade globalizada e contextualiza que o processo de formação continuada proporciona mais conhecimentos e intensifica o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes. O autor apresenta alguns pontos de atuação na formação continuada do professor, entre eles, a reflexão sobre a própria prática docente e a partilha de experiências com os pares.

A preocupação manifestada por muitos estudiosos é a formação de sujeitos que formarão outros sujeitos. Indagação apresentada no que se refere às práticas formativas de formação de professores, aponta Palermo (2006). Um bom modelo de formação para professores suscita a reflexão na prática, para Fernández (2002) o professor precisa dominar o conteúdo, se autoavaliar como formador, almejar melhorias educacionais através de sua prática e manter relações sócias saudáveis. O aspecto de domínio de conteúdo também é discutido por Vygotsky (2010, p. 451). “[...] o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. O professor deve beber de uma fonte abundante.”

Para obter mais dados de como a formação continuada tem acontecido, foi realizada uma pesquisa com quarenta professores, sendo vinte e um docentes de instituição pública e dezenove de instituições privadas. Quatro de Educação Infantil, dez do Ensino Fundamental I,

dezesseis do Ensino Fundamental II, seis do Ensino Médio e quatro do Ensino Superior.

Segundo os dados, 27,5% dos professores realizam formação continuada apenas quando a instituição que trabalham oferece, 70% dos docentes, além dos cursos de formação ofertados pelas instituições que trabalham, buscam cursos complementares e outros recursos de estudo para aprimorar seu trabalho educativo. Apenas 2,5% dos docentes entrevistados não se interessam em participar de nenhum tipo de complemento para aprimorar a prática docente.

Com um mundo cada vez mais tecnológico, a inclusão de novas metodologias se faz necessário no currículo escolar. A BNCC traz mudanças significativas ao olhar para essas práticas. Para isso, a formação continuada agrega e engaja os docentes na procura por novas estratégias. Palermo (2006) considera que a atuação do professor necessita de novas estratégias para o desenvolvimento de suas aulas. Chega à conclusão da necessidade de uma nova postura, cessar o trabalho tradicional, desenvolver a prática de um professor interessado, que colabora e estimula a participação de todos.

Cada vez torna-se mais necessário a discussão do papel da boa formação dos professores para a formação dos alunos. O autor também enfoca grande valor que o ambiente de ensino aprendizagem na sala de aula proporciona melhores resultados na aprendizagem e na prática do educador.

Com todos aparatos recursos tecnológicos no mercado educacional, a formação continuada dos docentes pode acontecer presencial ou a distância: congressos, oficinas, encontros, cursos de curta e longa duração e até mesmo através de palestras e orientações que acontecem dentro do âmbito escolar. Para 25% dos professores entrevistados, a formação continuada acontece no período de reuniões pedagógicas através da leitura e discussão coletiva de textos, visita de palestrantes contratados pela própria instituição e às vezes formações realizadas pela coordenação pedagógica. De acordo com 27% dos profissionais que participaram da entrevista, a formação continuada sempre acontece no horário de trabalho e 20% apontaram que acontecem fora do horário, normalmente aos sábados. Dos entrevistados, 23% apontaram que frequentemente os momentos de estudo e formação acontecem fora do período de trabalho. O que desperta a atenção e preocupação é que 5% dos entrevistados indicaram que a instituição de ensino que atuam não proporciona momentos de formação, ficando a responsabilidade de complementar essa formação apenas para o profissional.

Conforme a pesquisa realizada com quarenta profissionais da rede pública e privada, 28 entrevistados apontaram que o tema *dificuldades de aprendizagem* é um dos assuntos mais discutidos atualmente nas formações continuadas oferecidas pelas instituições. Seguido o tema pela *Base Nacional Comum Curricular* com 23 apontamentos, *Metodologias ativas* com 21 indicações, *Habilidades Socioemocionais* com 28 e 08 temas relacionados à *alfabetização*.

Com a Educação 4.0, a busca por novas estratégias de aula que atenda essa demanda de aluno que se quer formar: um aluno criativo, um aluno que saiba colocar a mão na massa, um aluno que saiba interagir com o grupo, um aluno competente cognitivamente, um aluno empreendedor, um aluno que domine a cultura digital, enfim, a ideia de formação integral do educando, fez com que muitos profissionais buscassem em universidades e instituições educativas cursos de formação complementar que atendesse essas demandas.

Para Corte (1996) deve acontecer uma educação em que o professor fornece aos alunos a oportunidades de construir seu conhecimento e suas habilidades. “[...] a experiência prática mostra também que o ensino direto de conceito é impossível e infrutífero [...]”. (VYGOTSKY, 1998. p. 72).

Palermo (2006) considera que a atuação do professor precisa de novas estratégias para o desenvolvimento de suas aulas. Chega à conclusão da necessidade de uma nova postura, cessar o trabalho tradicional, desenvolver a prática de um professor interessado, que colabora e estimula a participação de todos.

Na pesquisa realizada, professores abordaram a necessidade de discussão de outras temáticas pouco discutidas nas formações que instituições que atual oferecem:

Dificuldades na aprendizagem
Metodologias ativas mediadas por tecnologia
Alfabetização
Inclusão
Bullying
Como trabalhar crianças com necessidades especiais
Dificuldades de aprendizagem com atividades específicas
Dificuldades de aprendizagem/ ferramentas tecnológicas
Disciplina Positiva
Manejo em sala de aula

Diversidade Cultural
Gestão de sala de aula
Educação Física Escolar
Educação fora da sala e aula
EJA
Ensino Matemático - práticas docentes
Específicos para Especialista em Educação Física
Letramento
Gamificação
Práticas pedagógicas
Produção e uso de materiais didáticos
Psicologia Infantil
Psicopedagogia
Rendimento escolar
Tecnologias Digitais na Educação.
Utilização das mídias sociais e ferramentas de educação mediadas por tecnologia

A partir dos dados apresentados, os professores apontaram a necessidade da continuidade dos estudos. Consonante com Delors (2003 p. 60), a formação inicial do professor não é suficiente para preparar o docente para a prática de sala de aula, “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial”. Há necessidade de formação constante, de aprender novas técnicas educacionais, de conhecer outros recursos que torne a aprendizagem significativa e que colabore com a formação integral do aluno.

## CONSIDERAÇÕES

Diante de todos os pressupostos teóricos, não há dúvidas de que a formação continuada é fundamental para a qualidade da aula. A pergunta que nos traz dúvidas é: escolas estão dispostas a ofertar esse tipo de formação aos seus educadores? As instituições estão oferecendo formação adequada às necessidades dos professores? Conforme aponta Imbérnon (2001 p. 16), “A aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionalmente

pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Os professores precisam ser incentivados a participar de programas de formação complementar.

A formação continuada do professor motiva o profissional a buscar novas práticas pedagógicas, a conhecer e aplicar novas metodologias que atendam mais às necessidades dos alunos. Para que realmente haja uma mudança na qualidade da aula, os professores necessitam estar dispostos a buscar essa formação e principalmente querer aplicar na sua prática diária. Todo conteúdo adquirido nesses cursos de formação precisa ser de alguma forma projetados na prática. Sem a ação da aprendizagem aprendida pelo professor, não há reflexo na qualidade do ensino.

A pesquisa realizada com 40 profissionais de instituições públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Ensino Superior, apontou que os temas apresentados nas instituições que atuam nem sempre estão de acordo com o interesse e a necessidade do profissional.

O trabalho desenvolvido sugere uma continuidade aos estudos. Conforme pesquisa apontada, a necessidade de formação profissional varia conforme experiência de cada professor, com isso, 83% dos entrevistados apontaram que gostariam de receber uma formação continuada mais personalizada, que fosse mais direto ao ponto de suas necessidades. E 7% apontaram que talvez fosse uma boa sugestão, mas não se posicionaram a favor. Com isso, há indícios de que talvez a personalização seja um assunto que valha a discussão e maiores estudos. Essa nova metodologia de formação profissional pode ser encarada como um meio mais assertivo e que tenha um impacto ainda maior na qualidade da aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CORTE, E de. *New Perspectives of Learning and teaching in higher Education*. Tradução: OLIVEIRA, Elveline Mattos Tápias. London, 1996.



DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNÁNDEZ, J.T. *Perfil docente e modelos de formação*. IN: TORRES, S.; BARRIOS, O. Curso de formação para educadores. São Paulo: Madras, 2002.

FRANÇA, Luísa. *A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado*. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

FREIRE, P. *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

FUSARI, J.C. *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: BRUNO, E.B G. ALMEIDA, L. de R. CHRISTOV, L. H D. da S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

PALERMO, Moretto Marco. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_ *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. *A formação continuada face as suas contribuições para a docência*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

**Leonardo Pinheiro Gomes<sup>50</sup>**  
**Pedro Henrique da Silva e Silva<sup>51</sup>**

## INTRODUÇÃO

O uso das redes como parte do cotidiano da vida social vem propiciando condições materiais úteis à produção, divulgação e disseminação de informações. No entanto, transitar entre plataformas digitais com fins comunicacionais é uma prática usual considerada legítima em nossa sociedade e a introdução das tecnologias de informação e comunicação no campo da educação tem sido amplamente discutida em pesquisas recentes, muito embora a simples utilização desses dispositivos tecnológicos não garantam efetivamente que possam haver transformações ou mudanças no processo educativo, sendo necessário ter clareza do que se pretende alcançar ao utilizá-las.

A partir de estudos de autores da psicologia social, da educação e da cibercultura foram realizadas entrevistas semidirigidas com o objetivo de investigar os conteúdos das representações sociais de professores universitários de cursos tecnológicos acerca das tecnologias de informação e comunicação no espaço educacional e também investigar as representações sociais acerca do ensino presencial e EAD e da noção de inovação tecnológica na educação.

Em busca por fórmulas mágicas para solucionar problemas no campo da educação, diversos movimentos são percebidos entre educadores, gestores educacionais e governos e talvez pela precipitação das ações, algumas propostas não atenderam adequadamente, umas por excesso e outras, por escassez de tecnologias digitais à atual função da

---

50 Mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira e Professor de Psicologia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) Campi -Paracambi. E-mail: leonardofaetecist@gmail.com

51 Bacharel em Direito pela Faculdade Mackenzie-Rio, Advogado e acadêmico em Psicologia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza. E-mail: silvaesilva.advocaciarij@gmail.com

educação. Em consequência disso, surgiram diversos mitos e equívocos relacionados à articulação entre educação e tecnologias. Entre os mitos mais evidentes, Lion (2001) indica o prevaletimento da importância dos produtos sobre o processo educacional e a vigência da noção de que as inovações tecnológicas implicam inovações pedagógicas, ainda que, do ponto de vista pedagógico, a tecnologia tem um valor relativo, pois somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. O resultado final depende de um movimento interativo, dialético e complexo, fazendo emergir em cada época diferentes condições de vida humana.

Kenski (2012) ressalta que o papel do docente e da escola não se esvai diante desse cenário, pelo contrário, aumenta em importância e situa-se em constante transformação. Portanto, a escola não vai acabar por conta das tecnologias e tais recursos são oportunidades aproveitadas pela escola para impulsionar a educação de acordo com as necessidades sociais de cada época. “As tecnologias se transformam, muitas caem em desuso, e a escola permanece. A escola transforma ações, formas de interação entre pessoas e conteúdos, e é essencial para a viabilização de qualquer proposta de sociedade”.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referências que se utiliza para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Essas representações derivam de um contexto social permeado de raízes culturais e históricas.

De acordo com Alves-Mazotti (2008), as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo em função de suas relações com a linguagem, à ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais. Entender as representações que se difundem e circulam no cotidiano escolar e como se dá o processo de apropriação dessas ferramentas tecnológicas ao lidar com situações de ensino e aprendizagem, torna-se essencial para a investigação das representações sociais dos docentes frente às tecnologias da comunicação e informação na escola.

As tecnologias de informação e comunicação, enquanto produtos de uma sociedade e de uma cultura parecem desempenhar papéis decisivos na dinâmica das representações sociais, interferindo diretamente na organização espacial e temporal e nas práticas socioculturais e institucionais. As TIC's tão presentes no cotidiano dos alunos e professores são elementos estruturantes da atual sociedade da informação que geram processos produtivos e educativos e indicam novas formas de relação com o saber e com a aprendizagem.

## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conteúdo teórico e metodológico adotado por Moscovici (1978) e Abric (1998) possibilitou-nos desvelar que as representações sociais têm um fator determinante nas atitudes e nos referenciais dos indivíduos, constituindo-se em uma das matrizes de comportamentos grupais. Logo, podemos dizer que as representações são determinantes de ações, atuando como guias de leitura da realidade, assumindo papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas cotidianas.

A Teoria das Representações Sociais se nutre de abordagens diversas e complementares, sendo elas estruturais, etnológicas e antropológicas e sociológicas e históricas. Denise Jodelet (1989) define como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ela considera a representação uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização e de interpretação.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

No contexto em que vem se configurando nos últimos anos, a educação, de um modo geral e a escola, mais especificamente, estão sendo convidadas a repensar suas propostas curriculares. A associação entre as áreas educacional e tecnológica tornou-se o centro dos esforços pedagógicos para a formação do cidadão. Tanto as práticas cotidianas quanto as políticas de educação têm sido repensadas a partir das novas relações com o saber que estão sendo gestadas na sociedade contemporânea. Segundo Castells (2003), se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso à informação, é que a educação e o aprendizado permanente tornam-se recursos essenciais para o bom desempenho no trabalho e o desenvolvimento pessoal.

A educação aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais. Cada agente social forma, com base em sua prática e em seu sistema de valores, um “suposto saber”, que segundo Abric (1994), orienta suas práticas e sua maneira de se relacionar com o grupo, sendo um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um grupo social elabora acerca do objeto como forma de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema

simbólico. Abric (1994) não difere de Moscovici (1978), ao qual assinala que representações sociais constituem visões de mundo, coletivamente elaboradas e partilhadas pelos grupos sociais, com base em sua história, no contexto social em que se inserem e aos valores a que se referem.

Nesse sentido, a prática educacional tem em si uma arena onde diversos grupos digladiam suas representações sobre objetos partilhados. As relações de poder entre os atores escolares se constroem mediante múltiplos processos. O conhecimento sobre como cada instituição se apropria das normas dos sistemas educativos e como reagem diante dos desafios cotidianos, assim como os mecanismos de apropriação ou resistência tanto como as saídas encontradas mais relevantes em determinadas situações podem trazer relevantes contribuições para o estudo das representações sociais.

Segundo Rosado, Ferreira e Carvalho (2017, p. 233), é possível observar “tentativas de deter, definir e congelar movimentos derivados das constantes mudanças tecnológicas”, através da “criação de rótulos”, ou seja, expressões com suas inúmeras derivações que são cunhadas a partir da inserção e adoção de novas tecnologias em ambientes educacionais e não-educacionais que vão se propagando com ou sem uma definição operacional”.

Conforme sugere Selwyn (2011; 2014), a falta de historicidade revelada em propostas de “inovações”, por vezes, consiste em ideias centenárias na educação e sugere falta de diálogo entre a área da educação e tecnologia e outras áreas de pesquisa estabelecidas no campo mais amplo da educação.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD foi enormemente impulsionada quando a banda larga começou a se firmar e suas possibilidades ampliaram-se em meio às mudanças tecnológicas como uma modalidade alternativa para superar limites de tempo e espaço. O avanço dessas novas tecnologias está influenciando cada vez mais de maneira efetiva nas condições de execução da prática pedagógica e nas relações de trabalho docente, uma vez que se busca a inovação e a construção cooperativa do conhecimento.

A EaD é um processo pelo qual professores e alunos, buscam a informação, visando à construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos e assíncronos, através de um sistema de aprendizagem mediado por

diferentes meios e formas de comunicação. Assim, na EaD a interatividade entre os atores envolvidos é indireta e mediatizada por uma combinação de meios tecnológicos e linguagens de comunicação.

A EaD utiliza principalmente os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) como sala de aula. Os AVA's auxiliam os professores a construir as suas disciplinas, gerenciar seus conteúdos e acompanhar o progresso dos alunos. Através de diferentes ferramentas tecnológicas como chats, wikis, fóruns de discussão, disponibilização de hipertextos e vídeos, propiciam aos alunos condições diversas para a aprendizagem, que ocorre de diferentes formas em cada indivíduo.

A essência da EaD é a relação educativa não direta com o professor, porém, de acordo com Oliveira (2009) “mediada e mediatizada”. Ela vale-se de meios que não são os da explicação face a face, pois, diferente da educação presencial, realiza-se em momento e lugares diferentes como também móveis, fazendo uso de uma organização de apoio e de mídias.

A discussão sobre o ensino EaD no Brasil levanta uma série de polêmicas, com a visão dos cursos presenciais como superiores, de alguma forma. Por isso, Kenski (2015) afirma que a Educação a Distância ainda não é bem aceita entre dirigentes e educadores, que a consideram viável apenas como forma supletiva de ensino para estudantes que não conseguem se deslocar até as instituições de ensino superior presenciais.

Carneiro e Monteiro (2018) realizaram um estudo com 12 professores de uma mesma universidade sobre as representações sociais acerca do ensino presencial e da EaD e verificou que a maioria dos docentes da pesquisa identificaram o ensino superior presencial como mais eficiente na medida em que professores e alunos se encontram com mais frequência e a presença física do professor permite a identificação de problemas e o acompanhamento do aluno. Além disso, consideram que o contato presencial melhora a qualidade do ensino.

Em relação à EaD, o estudo aponta que os docentes acreditam que o aluno fica desassistido e mantém contatos raros e esporádicos com o mediador. Essa ideia coincide com o exposto por Bates (2016) quando assinala que muitos professores acreditam que a EaD é inferior ao ensino presencial e que devemos considerar a afirmação de Kenki (2015), quando coloca que a EaD não é aceita por muitos educadores, que ignoram os avanços das TIC's como forma de ampliação da interatividade e formas de mediação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Assim, há uma ideia de superioridade da educação presencial que aparece de forma implícita nos discursos dos docentes.

Um dilema, há muito tempo instalado em praticamente todas as experiências de EaD brasileiras, conforme aponta Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), que caracteriza o fazer pedagógico na EaD como colaborativo e fragmentado. Outro ponto é a docência-tutoria. As atividades dos tutores da educação a distância são, geralmente, ignoradas pelas instituições do ponto de vista trabalhista. São trabalhadores com funções essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, mas sem qualquer vínculo empregatício com a instituição. Esse é um dilema que ainda merece muita atenção e reflexões, especialmente por parte de gestores e governos.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado com 16 professores de duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública e uma privada, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Os participantes são atuantes do ensino superior tecnológico na modalidade presencial, possuem áreas de formação distintas e são de ambos os sexos.

Posteriormente, foi comunicado que as entrevistas seriam gravadas para transcrição e análise dos resultados. Foi elaborado um roteiro para entrevista com nove questões abertas, a partir da literatura estudada e dos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e após, foram realizadas as transcrições para posterior análise dos dados.

O tratamento dos resultados obtidos foi feito por meio da análise de conteúdo do tipo temática, no qual foram selecionados os trechos das entrevistas dotados de significação em relação ao objeto de estudo, que foram denominados “discursos”. Em seguida, para cada trecho do discurso, extraímos os temas, reescrevendo do modo direto o conteúdo nele presente. Essas unidades foram chamadas de “unidades de significação”. Posteriormente, essas unidades de significação foram sintetizadas na forma de categorias. A análise do discurso propriamente dita opera com as análises de categorias, buscando aquelas mais referidas entre os sujeitos, de modo a constituir categorias do tipo consensual.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os professores participantes na pesquisa se posicionaram favoravelmente ao uso de artefatos digitais em sala de aula, tendo como um

dos argumentos centrais a ideia que tais tecnologias possibilitam uma aproximação entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos. Contudo, foi possível verificar que, no ensino superior tecnológico, as TIC's são ainda pouco utilizadas em sala de aula para fins pedagógicos, mas os professores têm maior autonomia caso precisem utilizá-las. Dos 16 entrevistados, apenas 1 professor relatou que não usava TIC's em sala, e que isso não faria diferença alguma em suas aulas, todavia, concorda que faz uso frequente em outros contextos como coadjuvantes no processo ensino-aprendizagem, especialmente para estudos, pesquisas, planejamento de aulas, leitura de textos, compartilhamento de dados, divulgação de informações, dentre outras ações.

A maior parte dos professores entrevistados afirmaram que o uso das TIC's em sala resultam na reprodução das mesmas práticas realizadas com outros tipos de suporte, havendo apenas a mera substituição dos meios. Portanto, eles consideraram as TIC's como grandes facilitadores da mediação de conteúdos, com poucos relatos de dificuldades advindas do uso desses dispositivos. Com exceção apenas dos docentes da área de sistemas e computação, que relataram fazer uso instrumental das TIC's em suas práticas e consideraram como ferramentas indispensáveis ao seu trabalho. Os docentes entrevistados reforçam ainda que, as aulas acontecem de forma mais expositiva, com poucas exceções. Para a maior parte dos docentes, dificuldades em inovar nas práticas pedagógicas podem ser justificadas em função de problemas de infraestrutura institucional.

No entanto, foi possível identificar duas concepções de inovação que emergem das falas dos docentes, que corroboram com Ferreira, Freitas e Moreira (2017) em seus estudos. Uma está associada ao uso de artefatos tecnológicos e outra associada às práticas pedagógicas inovadoras. Por sua vez, a incorporação de inovações tecnológicas em instituições de ensino não é necessariamente um fator de transformação e inovação das práticas educativas.

Logo, torna-se importante demarcar que o simples uso de artefatos tecnológicos não implica necessariamente em inovação no fazer docente, apesar de muitos professores associarem inovação ao uso de artefatos tecnológicos e que a potencialidade das tecnologias da informação e comunicação está diretamente relacionada à epistemologia do fazer pedagógico e não somente ao uso do dispositivo.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et representations**. Paris: PUF.1994



ABRIC, J. C. Abric, J. C., & Mardellat, R. Étude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale. **Bulletin de psychologie**, 27, 1-4. 1974

ALVES-MAZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n°1, p.18-43. 2008

BACCEGA, M. A., & COSTA, M. C. C. (Eds.). **Gestão da comunicação: Epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas.2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa (Portugal): Edições, 70.1977

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Trad. João Mattar et al. São Paulo: Artesanato Educacional. 2016

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados. 2012

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**, vol. I. São Paulo: Paz e Terra. 1999

FERREIRA, G. M. DOS S., FREITAS, R. C., & MOREIRA, L. C. P Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada. **Revista Internacional De Educação Superior**, 4(1), 25-51. 2018. <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650880>

FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: UNESA. Disponível em <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>: Acesso em: 10 abr. de 2019.

FERREIRA, G. M. S.; LEMGRUBER, M. S. Tecnologias educacionais como ferramentas: Considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 112, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3864/2124>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Editora Paz e Terra. 1976

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

KENSKI, V. M. **Educação e internet no Brasil**. Cad Adenauer XVI [online], 3, 133-150. 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed, 34. 1999.

LEMOS, A. **Cibercidade**: as cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: E-papers. 2004.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina. 2015.

LEMGRUBER, M. S., & FERREIRA, G. M. S. Metáforas fundamentais da tecnologia educacional. **Educação em Foco**, 23(1), 15-38. 2018. doi: 10.22195/2447-5246v23n120183351.

LION, C. Mitos e realidades na tecnologia educacional. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 23-36. 2001.

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: MIT Press. 2001

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Pans: PUF. 1961

MOSCOVICI, S. On social representations. In J.P Forgas (Ed). **Social Cognition**: perspectives on every day understanding. (pp.181- 209). London: Academic Press.1981

MOSCOVICI, S. E HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF. 1984

OLIVEIRA, R. M. DA S. R. Subjetividade e docência virtual. **Revista Extra Classe**. 2, v. 2, Belo Horizonte. 2009

RIMÉ, B. Language et communication. In S. Moscovici (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: PUF. 1984

RODRIGUES, N. C. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Linguístico**, 6(1), 1-22. 2010.

ROSADO, L. A. S., FERREIRA, G. M. S., & CARVALHO, J. S. Educação e tecnologia na literatura acadêmica on-line em português. In G. M. S. FERREIRA, L. A. S. ROSADO, & J. S. CARVALHO (Orgs.) **Educação e tecnologia: Abordagens críticas** (pp. 208-254). Rio de Janeiro: Editora UNESA. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2nOEWuD>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, A.; CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio. 2011.

THOMPSON, J.B. **The Media and Modernity**. Cambridge: Polity Press. 1995

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In VALA, J., & MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia social** (Chap.14, pp.457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

# RITOS FÚNEBRES: O TEMA MORTE COMO DESAFIO AO PROFESSOR DE HISTÓRIA E HISTORIADOR

**Rodrigo Sanches-Rosa<sup>52</sup>**

**Ana Lúcia Ribas<sup>53</sup>**

**Araci Asinelli-Luz<sup>54</sup>**

## INTRODUÇÃO

Todas as profissões têm seus desafios, e não é diferente para a de historiador. Cena comprovada pelo atual governante brasileiro que pede o veta a regulamentação da profissão. O Projeto de Lei nº 368, de 2009, sua origem, no decorrer foi substituído pelo nº 4.699/12, na Câmara dos Deputados, tem proibição federal em 27/04/2020 no Diário Oficial da União com a justificativa de que restringe o livre exercício profissional. O projeto vetado “dispõe sobre a regulamentação da profissão Historiador e dá outras providências”.

Outro grande percalço é a nova estrutura do Ensino Médio que está prevista para entrar em vigor a partir de 2022. A Lei nº 13.415/2017 além de alterar a estrutura, também reorganiza o currículo dessa etapa da educação básica, sendo esse um dos problemas para o professor de história. A justificativa de que “protagonismo juvenil” e os estudantes podendo “escolher o itinerário formativo” (MEC, 2020), são algumas das bandeiras de venda, em uma leitura superficial da propaganda pode até conquistar alguns compradores, porém ao analisar com mais profundidade pode se observar a “castração intelectual” que esses estudantes sofreram ao longo de seus desenvolvimentos, uma vez que a

---

52 Licenciado em História (UNIPAR), Pedagogia (UFPR) e Especialista (UEM) em História e Humanidades, Agente de Segurança Socioeducativo no CENSE São José dos Pinhais. rodrigossanchesr@gmail.com

53 Licenciada em Pedagogia e Graduada em Comunicação Social (UNIPAR), Especialista (UNIPAR) em História do Mundo Contemporâneo, Especialista (CESUMAR) em Comunicação, Publicidade e Negócios, Mestre (UNIMAR) em Comunicação, Mídia e Cultura, Doutoranda (UAbPT) em História: Representações, Poderes e Práticas Culturais, Docente na UNIPAR. anaribas.cultura@gmail.com

54 Licenciada em História Natural (PUCPR), Mestre (UFPR) e Doutora (USP) em Educação, Professora dos Programas de Pós-Graduação (Acadêmico e Profissional), Setor de Educação da UFPR. araciasinelli@hotmail.com

disciplina de História, dentre outras fundamentais, será meramente uma coadjuvante há depender do eixo escolhido. Dentre essa poda da construção crítica, individual e coletiva, mais um fator preocupa os historiadores: o notório saber, ou seja, “profissionais” que poderão atuar como professores comprovando apenas o saber sem uma formação acadêmica. Como resultado dessa permissão/autorização desclassifica a profissão e desqualifica o conhecimento científico aprendido nas universidades

Este artigo não tem por objetivo dissecar tais problemáticas do Ensino médio ou a não regulamentação da profissão, esses problemas são trazidos com o propósito de tornar notório algumas das dificuldades/desafios enfrentadas pelos profissionais da História, em especial os professores, contextualizando-o com a política atual. Enquanto profissionais atuantes na área educacional uma temática pouco discutida e apresenta ser um desafio: a morte.

O professor de história em muitos momentos tem como objeto de estudo pessoas que aqui estiveram e que no momento são memórias. Uma memória que muitas vezes é seletiva, pois nem todos são lembrados. O tema morte é um assunto negligenciado nas vidas das pessoas, enfrentando resistência para aqueles que decidem pesquisar sobre. Este artigo discutir e refletir sobre a morte. Sua composição/esfera é tão importante quanto discutir e refletir sobre a vida, pois o que seria de uma sem a outra?

A essência do movimento intelectual da revista francesa *Annales* (1929-1989) é de que o ser humano é o construtor da sua própria história e da historiografia da humanidade (história em migalhas). A partir dela a história deixa de ser narrada mediante os grandes acontecimentos ou grandes heróis e se subdivide em diversos objetos de estudo: natural, social, cultural, das mentalidades, oral. (BURKE, 2010)

O que distingue uma sociedade da outra são seus costumes e suas tradições, criando a sua identidade enquanto nação ou Estado. Uma semelhança comum é a criação de normas, rituais de convívio social buscando harmonia e a prática de ritos ligados a algum tipo de crença espiritual. Esse artigo apresenta uma análise dos ritos de passagem dos mortos, os ritos funerários. Para Norbert Elias (2001) as ideias, os ritos e as crenças unem e separam pessoas.

Os ritos fúnebres têm por característica marcar o fim do indivíduo enquanto ser produtor de história, em sua construção pessoal ou coletiva e é o paradoxo da última construção da história com a participação do indivíduo biológico presente, mas não mais constituído de vida. Carvalho e Bellato (2005) tratam sobre a mudança de *status*

que o indivíduo sofre após a sua morte, de produtor para lembrança, esclarecem essa alteração e a representação desse fim entre os vivos.

É preciso salientar que, em todas as sociedades, desde as mais primitivas até a atualidade, o ser humano sempre teve, efetivamente, dois tipos de morte: uma biológica, que representa o fim do organismo humano, e uma morte social, que representa o fim da identidade social do indivíduo. Essa última ocorre em um processo que compreende uma série de cerimônias, incluindo aí o funeral, no qual a sociedade oficializa e ritualiza a despedida de um dos seus e reafirma sua continuidade sem ele. (CARVALHO; BELLATO, 2005, p. 101).

Como objetivos buscamos entender a morte como processo de encerramento biológico e marco da passagem do status de indivíduo vivo para morto; compreender as classificações de ritos e suas funções e compreender as representações criadas para esse encerramento do indivíduo enquanto ser histórico social, bem como os desafios do professor-historiador para intervir reflexivamente na cultura local sobre o tema. Para sua compreensão, entendemos que sua representação está presente em todos os níveis de ensino e dela depende toda a contextualização no universo psíquico e social, individual e coletivo. De acordo com Perrusi (1995), mediante a ela o imaterial adquire “materialidade”. Chatier evoca à representação uma dupla função:

A representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém. (CHARTIER, 1990, p. 20).

Toda a contextualização dos ritos fúnebres, desde a preparação até a execução, está alicerçada às manifestações representativas: o morto, as simbologias dos elementos utilizados durante a cerimônia, os sacerdotes, o público, a família. Para esta discussão temática optamos pela pesquisa bibliográfica em diferentes fontes de acesso, presencial e virtual.

## A ÚNICA CERTEZA DA VIDA: A MORTE

As representações da morte tiveram início nas primeiras pinturas rupestres. De acordo com Chiavenato (1998), esses desenhos feitos pelos homens das cavernas registravam a representação da morte através do seu trabalho: a caça. Impossível falar sobre ritos de passagem (fúnebres) e não contextualizar a morte biológica, pois é a única certeza que temos durante a vida. Um dos maiores sociólogos do século XX, Norbert Elias, confirma a certeza que somente o ser humano, dentre os seres vivos, sabe que vai morrer (ELIAS, 2001).

Não se pode negar a morte, e não é possível prevê-la, somente deduzir que ela pode ter caráter natural ou desastroso. Como afirma Frei José *apud* Rodrigues: “(...) todos haveriam de morrer, ninguém sabia, contudo, como seria a sua morte” (2008, p. 267). Para Silva et al. (2007, p. 100)

Admite-se, ainda, ser a morte um processo natural, universal, e inevitável, entretanto não conseguimos imaginar nossa própria morte e acabarmos projetando-a nos outros, pois é quase impossível conceber o mundo sem a nossa presença. (SILVA et al., 2007, p. 100).

O termo científico dado ao estudo da morte é a tanatologia, ela “é a cessação da vida, resultando uma irreversível mudança no metabolismo das células” (CHIAVENATO, 1998, p. 79). Para o historiador Ariès, a morte, “[...] é para cada um o reconhecimento de um destino em que sua própria personalidade não é aniquilada, por certo, mas adormecida” (ARIÈS, 2012, p. 98). Cada indivíduo está traçado ao seu destino e cada um deles a encara de forma única, chegando ela individualmente ou mesmo de forma coletiva. Para Ariès o destino é a morte.

As principais religiões a enfrentam e estabelecem seus ritos de diversas formas. A Folha Online publicou em 26/09/2001 uma matéria explanando o pensamento dessas principais religiões, praticadas no Brasil, a respeito do assunto. De acordo com o padre Paulo Crozera, coordenador da pastoral Universitária da PUC-Campinas, “não existem mortos, mas vivos e ressuscitados. O Senhor nos toca e nos reerguemos para a vida eterna”. Para a Igreja Católica a morte é uma passagem desta vida para outro tipo de vida.

Para a doutrina espírita, a morte não existe e o espírito reencarnará até sua evolução, assim informa Ana Gaspar, das Casas André Luiz,

o “corpo é uma veste e a reencarnação serve para o espírito evoluir”. Os protestantes também acreditam em passagem de uma vida para outra, porém discordam da reencarnação, o “movimento protestante acredita na próxima vida, mas em comunhão com Deus. Falar na vida eterna da alma é limitado porque acreditamos na ressurreição do corpo”, diz o pastor da Igreja Metodista, Fernando Marques. (FOLHA on line, 26.09.2001)

Para o Islamismo, mediante as palavras do porta voz e secretário-geral da Liga Juventude Islâmica do Brasil, Abdul Nasser, quem “fizer o bem será julgado por Deus e vai para o paraíso. Quem fizer o mal também será julgado e irá para o inferno”, de acordo ele, a morte também é uma passagem desta vida para outra, porém com julgamento final. Os judeus creem que a morte não é o final da vida, apenas o fim do corpo, da matéria. “A verdadeira pessoa, que é a alma, é eterna”, diz o rabino Avraham Zajac. Para a doutrina budista, o homem deve se valer em vida. Ani-la Kelsang Pälsang, do Centro Budista Mahabodhi, afirma que “se nos lembrarmos da inevitabilidade da morte, geraremos o desejo de usar nossa preciosa vida humana de modo significativo”. (FOLHA on line, 26.09.2001)

Como apresentado na reportagem e confirmando a hipótese traçada por Ariès, a morte apresenta vários destinos e cada tradição tem sua interpretação, porém para alguns é o fim físico desta vida, para outros não. Muniz (2006, p. 166) aborda o assunto afirmando que para “alguns, a morte é um desaparecimento; para outros, uma transformação”.

A história dos ritos de morte passou por uma construção histórica, como todo e qualquer outro tipo de ritualismo. De acordo com Gorer apud Ariès (2012, p. 89), quanto “mais a sociedade relaxava seus cerceamentos vitorianos ao sexo, mais rejeitava as coisas da morte”. Para ele o interdito “da morte ocorre repentinamente após um longo período de vários séculos” onde a morte era um “espetáculo público do qual ninguém pensaria em esquivar”. Para ele os valores entre sexo e morte se inverteram, o sexo passou a ser leve e permitido e a morte negada e reprimida. Exemplo da inversão é a comparação do luto a uma masturbação, por ser solitário e envergonhado, porém todos fazem (ARIÈS, 2012, p. 87).

Nos dias atuais, a morte deixa de ser uma “festa”, um “espetáculo” social, como evidenciado por João José Reis em seu livro *A Morte é Uma Festa* (1991), e passa a ser negada. Muniz (2006, p. 160) complementa esse pensamento na afirmação ‘a morte é escondida e silenciada’, de forma privada.



Ariès a compara em dois tempos, anteriores ao século XX e até os dias atuais com os termos “Morte domesticada” e “Morte Selvagem”. A primeira seria a morte em casa; sem tabus e medos em relação ao assunto, onde o moribundo é acompanhado por toda a família e amigos ao deixar a vida. E a segunda, em seu oposto, o morrer sozinho em um leito de hospital, cercado de equipamentos e desconhecidos que trabalham para manter uma vida resumida por dados transcritos em uma tabuleta.

## CLASSIFICANDO OS RITOS

Complementando a temática, abordamos o que é rito, qual sua função e como se classificam. Segundo Ariès (2012, p. 98), o rito é “fixado pelo costume”. Para Van Gennep (2013, p.24) ritos são “Cerimônias cujo objetivo é idêntico, fazer passar um indivíduo de uma situação determinada à outra situação igualmente determinada”. Em sua obra “Os Ritos de Passagem”, Van Gennep (2013) distingue os ritos em duas classes: os ritos simpáticos que agradam, semelhante sobre o semelhante, do contrário sobre o contrário, e os ritos de contágio, que são adquiridos. Sendo distribuídos em escolas, animista e dinamista, seu agir (diretos e indiretos) e sua distinção (positivos e negativos).

Van Gennep classifica as categorias dinamismo (impersonalista) e o animismo (personalista) como teorias que constituem a religião e as técnicas (simpático e de contágio, diretos e indiretos e positivos e negativos) que constituem a magia. Ele contextualiza, “como a prática e a teoria são indissolúveis, pois a teoria sem a prática torna-se a metafísica, e a prática fundada sobre outra teoria torna-se a ciência, empregarei sempre o adjetivo mágico-religioso” (VAN GENNEP, 2013, p. 31). Como explicado, cada rito é uma mescla do profano com o sagrado, que sincréticos compõe sua dualidade e complementação.

Cada rito, portanto, inclui-se em quatro categorias ao mesmo tempo, havendo, por conseguinte, dezesseis possibilidades de combinação e classificação, sendo que as quatro contrárias se eliminam. Ou seja, se um rito é animista ele não será dinamista, se é positivo não poderá ser negativo e assim se segue. Nada é impedido na classificação de um rito, desde que se respeite os seus antônimos.

Van Gennep deixa em aberto novas descobertas de outras classes de ritos e o alerta sobre a dificuldade em classificá-los. Distingue ainda uma categoria em especial de Ritos de Passagem que se decompõem, quando submetidos à análise, em Ritos de Separação (funerais), Ritos

de Margem (gravidez, noivado, iniciação) e Ritos de Agregação (casamento). Em outras teorias, esses ritos secundários são admitidos em preliminares, liminares e pós-liminares, respectivamente (2013, p. 30).

Os ritos têm duas funções como contribuições: religiosa e a mágica, ou conseqüentemente “teoria e técnica”. Mediante do mesmo podendo direcionar com mais facilidade e precisão a sua identificação e seus enquadramentos.

A historiadora e antropóloga, brasileira, Adriane Luisa Rodolpho, nos leva a pensar sobre os rituais e quais seus espaços em nossa sociedade contemporânea (RODOLPHO, 2004, p. 139). Ela indica a associação dos rituais aos momentos formais ou religiosos de nosso cotidiano, como a mesma dualidade e em confirmação ao que foi planejado por Van Gennep (2013). Para a autora:

Cada ritual é um manifesto contra a indeterminação: através da repetição e da formalidade, elaboradas e determinadas pelos grupos sociais, os rituais demonstram a ordem e a promessa de continuidade destes mesmos grupos.

Os rituais podem ser seculares ou religiosos e, neste caso, ambos mostram o invisível: enquanto os rituais seculares demonstram as relações sociais (civis, militares, éticas, festivas), os sagrados evidenciam o sagrado, o transcendente. (RODOLPHO, 2004, p. 139-140).

Para Peirano (2003, p. 64), o rito precisa ser etnográfico, isto é, aprendido pelo pesquisador em campo, junto ao grupo que ele observa. Destaca que os ritos podem ser “religiosos, profanos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados”. Com essa afirmação ela contribui com Van Gennep ao afirmar que podem existir outras classificações, e conflita com Rodolpho ao dizer que nossos rituais são formais. Peirano completa essa discussão ao considerar o ritual um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela expressões e valores de uma sociedade. O ritual expande, ilumina e ressalta o que já é mediante determinado grupo.

Cada grupo social tem seus valores de racionalidade e critérios, então, ao analisar os rituais, devemos entendê-los em seu contexto social e cultural. Quando pesquisamos um ritual, além do respeito a eles, devemos analisar como um todo a sua importância para aquele momento e para aquela sociedade. Um bom momento de diálogo e

interação entre professor e estudantes, em respeito às suas tradições religiosas ou suas ausências.

## RITOS FÚNEBRES: O INÍCIO DO FIM?

Analisando diversas obras e textos relacionados ao assunto, pode-se afirmar que os ritos (morte) são um conjunto de elementos que compõe toda a ação fúnebre. Iniciando desde a vontade do indivíduo que deixa em testamento a sua execução: preparação do corpo, velório, funeral. Ressaltando a divisão que Van Genep (2013) fez com os ritos fúnebres em sua prática, sendo eles: a passagem, a morte propriamente dita, deixar a vida terrena e passar para a dos mortos, como exemplo a preparação do corpo; o existencialismo, morto presente e em espírito\ alma no velório; e incorporação, em uma possível além-vida, isso de acordo com o pensamento da sociedade em que está inserido, como exemplo a extrema-unção.

Para Chiavenato (1988), os ritos fúnebres tiveram por objetivo inicial, praticados pelos homens primitivos, a finalidade de impedir os mortos de voltarem, e passou por modificações com o aparecimento de diversas religiões e com a evolução das crenças antigas, passando a ter diversos outros fins, como o preparo do caminho do morto para seu retorno ou até mesmo seu ingresso em mundos especiais. Em todas as sociedades e/ou civilizações os ritos de morte, ou ritos fúnebres, foram e são praticados. Complementando as finalidades que foram informadas por Chiavenato, cada qual com seu objetivo específico: salvação da alma, transferência de consciência, encaminhamento para novas terras, encomendar a vida da pessoa às mãos de Deus, passagem de espírito, purificação.

Nos ritos, utilizamos de elementos ou simbologias, dentre eles, flores, velas, orações, imagens, manifestações corporais, caixões. Sendo cada qual com uma função para com o morto. Na religião católica as práticas fúnebres ganham destaque. A teoria da pedagogia do medo, que Rodrigues (2008, p. 261) explica em seu artigo, seria o combustível para que essas representações sejam praticadas na religião. A morte, o julgamento divino e a possibilidade de condenação transitória ou eterna são apresentadas como elementos de “pressão sobre a consciência e o comportamento dos fiéis”.

Esse medo da morte foi o grande propulsor dos ritos fúnebres, objetivando a salvação para além-vida. Jean Delumeau apud Rodrigues (2008) associa a teoria da pedagogia da morte à igreja, pois ela se

sustentava baseada no medo, mas, por outro lado, essa mesma igreja oferecia a esperança e a segurança, por meio das garantias de proteção proporcionadas por ritos tranquilizadores. Rodrigues (2008, p. 257 e 258) atribui os motivos dos ritos fúnebres existirem ao propósito de “encomendação e intercessão pela alma”. A garantia de salvação da alma seria por meio dos testamentos, documento oficial registado com os últimos pedidos do morto, e os sacramentos, os pedidos religiosos, que deveriam ser cumpridos pelos fiéis na iminência da morte, assim pregava a Igreja, e que a passagem era o momento em que os fiéis se viam mais próximos da possibilidade de salvarem ou não a sua alma e de irem ou não para o inferno, e o testamento tinha o sentido de uma prestação de contas com a vida.

Em “A Morte”, Júlio José Chiavenato (1998) faz uma cronologia da finalidade dos testamentos. No seu início, os primeiros registros são no século XII, tinham função mais religiosa do que prática, não era só dividir bens e sim cumprir as últimas vontades do moribundo: doações, intercessões juntos aos santos pela sua alma, confissão dos seus pecados, pedidos de perdão, concessão de perdões o saldar de dívidas terrestres e celestiais, a encomenda de seus sacramentos para si e para outros, roteirização de seus ritos fúnebres.

A partir do século XV o testamento passou a ser imposto pela igreja e passou a ter caráter de quase sacramento, pois aqueles que morressem intestados seriam em princípio excomungados e não teriam o direito de serem enterrados nas igrejas. No século XVI o testamento deixa de ser escrito pelo padre e passa ser obrigatoriamente escrito pelo tabelião civil. Neste período o homem passa a estar em dois mundos – religioso e o temporal – pela igreja a encomenda de sua alma e temporalmente o legado de seus bens. Somente a partir do século XVIII os testamentos passam a ter caráter laico e, mesmo assim, a maioria dos bens eram transferidos para a igreja.

Em seu livro “A morte é uma festa”, Reis (1991) informa que no passado as pessoas se preparavam para a morte. A boa morte significaria que o fim não chegaria de surpresa para o indivíduo, sem que ele prestasse contas aos que ficavam também os instruisse sobre como dispor de seu cadáver, de sua alma e de seus bens terrenos.

Para Elias (2001, p. 15), “a atitude atual em relação à morte deixa o planejamento do funeral, se tanto, para muito tarde na vida”, devido ao aumento da expectativa de vida e não temerem mais a morte, o que classifica como “morte recalçada”. Para os que não se planejaram a responsabilidade fica para a família, parentes e amigos.

Outro desdobramento dos ritos perante a morte são as duas teorias abordadas anteriormente. Ariès (2012) discorre em sua obra, “A história da morte no ocidente”, a comparação como era morrer em séculos passados e o que ocorre hoje: morte doméstica e morte selvagem.

Para encerrar o ciclo da vida, despedida familiar e social, o morto recebe uma série de tratamentos, que são as sacramentações e as homenagens. Tratamento esse que inicia na preparação do corpo até o momento do sepultamento. Contextualizando o assunto, Muniz (2006, p. 166) resume a finalidade dos rituais funerários em resolver as questões que a morte provoca e a necessidade lógica de separar o morto e transportá-lo para outro mundo.

## CONSIDERAÇÕES

De acordo com as informações apuradas durante a pesquisa nas obras que dão seu aporte teórico, após a morte, os ritos fúnebres não são e não marcam o fim do indivíduo, pois é nesse momento em que se inicia a construção histórica do mesmo a partir da memória (in memoriam). Os cemitérios são lugares para essas memórias e patrimônio cultural que contribui para a constituição das identidades, como informa Muniz (2006).

O mesmo autor afirma “[...] a morte é inevitável” (2006, p. 160) e chegará para todos os seres vivos. Carvalho e Bellato faz uma analogia com o assunto que define sua aparência e confirmação: “A morte ganha corpo e rosto, ela se encarna na carne do cadáver” (2005, p. 101). É nesse momento que se confirma a última participação em sociedade (corpo presente), que o indivíduo iniciou na preparação do seu testamento (tempos memoráveis) ou por meio de uma empresa especializada (dias atuais) e a aguardou na condição de moribundo (quando morte natural) do ser enquanto construtor da história.

Conclui-se o indivíduo socialmente, encerra-se sua participação como ser burocrático, mas sua construção histórica ainda se mantém mediante a memória. A lembrança de suas ações perante os que vivem ou sua figura permanecerá viva com a ajuda da história e da memória.

Muitos indivíduos transcorrerão o tempo até o fim da humanidade, como exemplos: Napoleão Bonaparte, Adolf Hitler, Joana D'arc, Dom Pedro II, mediante a memória histórica; e outros enquanto existir memória social por meio da família, amigos. A sociedade, com a ajuda da história e da memória escolar, torna essa perpetuação do indivíduo possível no meio social, mas esse resgate histórico vai além das aulas de

história e chega aos nossos dias até mesmo como nome de ruas, prédios públicos, cidades, rodovias e praças.

A morte, os ritos de morte, o funeral, a participação social como ser biológico e como produtor de história, mediante sua memória, são assuntos ainda pouco discutidos em toda a complexidade que os passam. Este estudo bibliográfico não tem como pretensão aprofundá-los, mas esboçar um panorama dos conceitos que envolvem o fim do ser humano biológico e as possibilidades de sua perpetuação como ser social através da memória.

Nos programas do Ensino de História a morte está indiretamente presente, nos relatos das lutas e guerras, na memória de fatos e personagens, sem, no entanto, o destaque aos seus sentidos e significados. Cabe, ao professor de história e ao historiador o destaque necessário, proporcionando aos estudantes momentos de reflexão sobre o tema, bem como construir a compreensão da inseparável diáde vida e morte ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. 291 p.

BELLATO, Roseney; CARVALHO, Emília Campos de. O jogo existencial e a ritualização da morte. **Rev Latino-am Enfermagem**. Janeiro-fevereiro; 13(1): 99-104. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n1/v13n1a16.pdf>, acessado em 29/04/2020.

BRASIL. Agência Câmara de Notícias. **Regulamentação da profissão de historiador é vetada pelo presidente da República**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/657134-regulamentacao-da-profissao-de-historiador-e-vetada-pelo-presidente-da-republica/>, acessado em 27/04/2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>, acessado em 28/04/2020

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: A revolução francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. 2 ed. – São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: Entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHIAVENATO, Júlio José. **A morte**: uma abordagem sociocultural. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998. 126 p.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**: seguido de “Envelhecer e morrer”. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 107 p.

FOLHA ONLINE. **Saiba como a morte é encarada por diversas religiões**. Publicado em: 26/09/2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/comportamento/ult561u51.shtml>, acessado em 29/04/2020.

MUNIZ, Paulo Henrique. O estudo da morte e suas representações socioculturais, simbólicas e espaciais. Cascavel: **Varia Scientia. Revista multidisciplinar da UNIOESTE**, 2006. vol. 06, nº 12: p. 159-169. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/1520>, acessado em 29/04/2020.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PERRUSI, Artur. **Imagens da loucura**: Representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo: Cortez/Recife: Editora da UFPE, 1995.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. 1. Ed. 6 reimpressões. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 357 p.

RODOLPHO, Adriane Luisa. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação**: uma revisão da bibliografia antropológica. Estudos Teológicos, v. 44, n. 2, p. 138 – 146, 2004. Disponível em: [http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos\\_teologicos/vol4402\\_2004/et2004-2arodolpho.pdf](http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4402_2004/et2004-2arodolpho.pdf), acessado em 29/04/2020.

RODRIGUES, Cláudia. A arte de bem morrer no Rio de Janeiro setecentista. Belo Horizonte: **Revista Varia História**, vol. 24, n<sup>o</sup> 39: p. 255-272, jan/jun 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v24n39/a12v24n39.pdf>, acessado em 29/04/2020.

SILVA, Cátia Andrade; CARVALHO, Lucimeire Santos; SANTOS, Ana Carla Peterson de Oliveira; MENEZES, Maria do Rosário. **Vivendo após a morte de amigos**: História oral de idosos. Florianópolis: Texto Contexto Enferm, 2007 Jan-Mar; 16(1): 97-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n1/a12v16n1>, acessado em 29/04/2020.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações etc. Tradução de Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 184 p.



# O DESENVOLVIMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS EDUCACIONAIS<sup>55</sup>

Neide de Aquino Noffs<sup>56</sup>

Sidnei da Silva Santos<sup>57</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação Básica, atualmente, vive o desafio de assumir uma postura educativa que possibilite a mudança da aula denominada convencional para uma aula ativa. Nosso estudo centrou-se na revisão dos princípios que embasam a metodologia ativa a partir dos paradigmas pedagógicos educacionais propulsores de eixos mobilizadores para o desenvolvimento das metodologias ativas.

Na busca de formas de organização dos paradigmas educacionais, encontramos, por meio da proposta de revisão da bibliografia, uma categorização proposta por Trindade e Cosme (2010). Esses autores propõem a adoção de critérios baseados na finalidade da escola que desembocam na organização em três paradigmas pedagógicos: 1. Da instrução; 2. Da aprendizagem; 3. Da comunicação.

## O PARADIGMA PEDAGÓGICO DA INSTRUÇÃO: EDUCAR COMO SINÔNIMO DE ENSINAR

O paradigma pedagógico da instrução foi caracterizado pela necessidade de inserir um modelo educativo que visava responder às

---

55 Este artigo foi originalmente publicado na Revista e-Curriculum, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na edição v. 17, n. 4, de 2019.

56 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professora Titular do departamento de Formação Docente Gestão e Tecnologias da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

57 Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP.

exigências de um período primado pela razão, pela construção de um novo homem e estado. Seria preciso responder às demandas de um momento histórico que tinha como principal finalidade os ideais da razão iluminista, do indivíduo agora inserido em uma nova ordem, e do Estado que, nesse momento, se configurava de maneira significativa na sociedade.

Trata-se de um paradigma ou um modelo de educação que primava pela relação pedagógica entre os professores e o saber, que, nesse caso, se ocupava como eixo central, restando aos discentes ocuparem um lugar passivo.

A aceitação do paradigma da instrução corresponde a uma concepção de educação que nos mostra estar perante a uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, que se constrói em função de [...] um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magiscentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 30).

Ao retratar a singularidade meramente prescritiva do ato educativo, o paradigma da instrução valoriza a transmissão da informação e, também, o desenvolvimento de atitudes e de metodologias que visam à padronização do ato educativo.

De acordo com Mizukami (2009), a abordagem tradicional do processo de ensino- aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas, sim, em uma prática educativa e em sua transmissão através dos anos. Dessa forma, os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e de práticas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas.

O estabelecimento de uma concepção de educação que defende a transmissão da informação e a prescrição da ação docente institui uma relação pedagógica que estabelece espaços de poder, em que o saber está centrado no professor que dirige e formaliza uma modalidade reguladora nesse processo. Para Masetto (2010),

[...] a aprendizagem só se realiza numa linha vertical e individual, numa relação entre aluno e o professor, resquíio do modelo tradicional: quem sabe (professor) vai ensinar a quem não sabe (aluno). [...]. Os professores em geral se dirigem aos alunos individualmente, sem conversas e comentários

entre grupo. O aluno aprende com o professor e isto é o bastante. (MASETTO, 2010, p. 40).

Tendo como referência o modelo de análise da relação educativa proposto por Houssaye (1996 *apud* TRINDADE; COSME, 2010), estamos diante de uma tendência educacional que tem como base estruturante a relação entre saber e professor, ocupando o aluno um lugar de passividade. Nesse âmbito, educar e ensinar representam os mesmos sentidos e significados, pois as relações que os alunos estabelecem com o saber representam um tipo de apropriação de caráter meramente instrumental.

Há, nesse paradigma, uma forte tendência de caracterizar a aprendizagem como uma modelagem, a partir de modelos voltados à exposição didática, cuja interferência educativa do professor supervaloriza a ação do ensinar, não se preocupando, muitas vezes, com o processo do aprender. Nesse sentido, o professor direciona e planeja ações pedagógicas com o objetivo de proporcionar o confronto de ideias, de princípios, de fatos e de regras de ação, visando habilidades de memorização e de aplicação de situações.

A onipotência dos professores como agentes educativos caracteriza o paradigma da instrução com os projetos de intervenção voltados à abordagem comportamentalista, ora desenvolvido pela Psicologia e utilizado no terreno educativo. Trata-se de uma abordagem que se enquadra dentro do paradigma da instrução. De acordo com Trindade e Cosme (2010):

Numa Escola que deixou de entender o insucesso escolar como expressão do sucesso político e social da mesma (GRÁCIO, 1995), — porque os processos de estratificação social que se constroem a partir da instituição escolar afirmam-se através de dinâmicas curriculares e pedagógicas em que a exclusão deixou de ser a dimensão de referência de tais processos —, tal onipotência só poderá ser entendida hoje como um obstáculo que impede os professores de responderem aos desafios profissionais que têm de enfrentar em escolas que se caracterizam quer pela heterogeneidade do seu corpo discente quer pelas ambições educativas que manifestam, quando nestas escolas se valoriza a dimensão inclusiva dos projetos de educação escolar como um objetivo a perseguir. Independentemente da distância que,

neste caso, se verifica existir entre o dizer e o fazer curricular e pedagógico, é importante valorizar, mesmo assim, a tensão acima enunciada porque a resolução de uma tal tensão, ou a própria tentativa de a enfrentar, acaba, pelo menos, por perturbar a crença na onipotência profissional dos professores e de repensar a sua atividade profissional em função de outros parâmetro conceituais e praxeológicos. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 34).

## **O PARADIGMA PEDAGÓGICO DA APRENDIZAGEM: ENSINAR É PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS RELACIONAIS E COGNITIVAS**

Trata-se de outro paradigma muito importante, que reforça a necessidade de refletir sobre os atos de educar e de aprender com as propostas de ensino. Consoante Trindade e Cosme (2010),

[...] ao contrário do paradigma da instrução que entende ser possível confirmar a existência de aprendizagens sempre que um aluno é capaz de reproduzir informação, exercícios e gestos, no paradigma da aprendizagem entende-se, pelo contrário, que o ato de aprender se encontra mais relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais do que com a apropriação de conteúdos construídos por outros. Deste modo, aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 44).

No que diz respeito ao triângulo proposto por Houssaye (1996 *apud* TRINDADE; COSME, 2010, p.43), é possível perceber que a articulação entre os três vértices ocorre de forma diferente ao do paradigma da instrução, cuja relação que se configura como centro é a do aluno e a do saber. De acordo com os autores, o professor ocupa o lugar passivo, sendo o ato de aprender o eixo central das ações da escola.

Trata-se de uma abordagem que, deste modo, permite sustentar o campo pedagógico pelo paradigma da aprendizagem, quando afirma que é a natureza das interações entre sujeito e objeto que constitui o fator propulsor do processo de construção do conhecimento. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 46).

Mostra-se, até então, uma perspectiva que parte de uma reflexão epistemológica que tem base no que se entende por conhecer e a percepção de como o indivíduo constrói o conhecimento. Essa tendência contribuiu muito para evidenciar o papel do sujeito que aprende como aquele que exerce o papel principal nas ações educativas. Nesse sentido, é importante considerarmos que os desafios propostos pela escola passam a criar o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais dos estudantes.

Para Bruner (2000), ao contrário do paradigma da instrução, para quem os alunos eram uma espécie de tábula rasa, em que o saber era visto como um produto que se adquire no paradigma da aprendizagem, esses mesmos alunos são caracterizados como detentores de teorias mais ou menos coerentes sobre o mundo, as quais poderão adquirir coerência e pertinência à medida que aqueles forem encorajados a partilhá-las e a discuti-las uns com os outros. Dessa forma, a função docente será a de colocar o aluno diante da possibilidade de desenvolver intercâmbio subjetivo, muito direcionado ao acesso e à apropriação do conhecimento factual.

Parte daí o interesse em analisar outros paradigmas que nos auxiliem a configurar o papel dos professores e dos alunos, instaurando-se na relação que se estabelece destes com o patrimônio de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes validadas pela sociedade.

## **O PARADIGMA PEDAGÓGICO DA COMUNICAÇÃO: ENSINAR É CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO SEIO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM**

Neste terceiro paradigma, a ideia é apresentar um conjunto de pressupostos que permita realizar uma reflexão sobre os atos de educar e de aprender, de forma distinta dos dois anteriores até aqui apresentados. Nesse sentido, esses pressupostos visam trazer indícios que ultrapassem a visão dicotomizada sobre os atos de educar e de aprender.

Trindade e Cosme (2010) apresentam um princípio significativo desse paradigma, cuja ideia central vislumbra a tendência em que nem os professores, nem os alunos, nem sequer o saber são remetidos para o lugar de passividade. Mais do que uma relação privilegiada a identificar, pretende-se alcançar relações de natureza mais plural, que ressignificam o valor da comunicação e não somente o da aprendizagem como fator meramente direcionado à concretização das operações mentais.

Ensinar é permitir que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente, possa reelaborá-los, reinterpretá-los com base na sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo ao sujeito que aprende ser o descobridor, o inventor o agente de seu conhecimento. (NOFFS, 2016, p. 77).

O ato de Educar sob a égide desse paradigma necessita da valorização da qualidade e da pertinência das interações que ocorrem no espaço educativo, entre professores, alunos e saberes.

O paradigma da comunicação tende a caracterizar-se por intensificar as interações que podem promover e potencializar as aprendizagens. Significa dizer que mais do que uma relação privilegiada, identificam-se, agora, relações de natureza mais plural, contingentes e aleatórias, entre os três vértices do triângulo (HOUSSAYE 1996 *apud* TRINDADE; COSME, 2010).

Chamaremos paradigma da comunicação a este paradigma pedagógico que se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator promotor das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 59).

Dessa forma, esse paradigma procura evidenciar e valorizar a qualidade das interações que se estabelecem no interior dos mais

diferentes espaços, capazes de potencializar as aprendizagens, assim entendida como apropriação de uma parcela do patrimônio cultural da humanidade, considerada condição mínima para aprimorar o desenvolvimento social e cultural dos jovens.

Ensinar e aprender exigem, hoje, muito mais flexibilidade de espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação (MORIN, 2003). Ensinar e aprender estão atrelados à construção das bases que fundamentam esse paradigma, abarcando pensadores da pedagogia, da psicologia da educação e da sociologia da educação, reforçando o valor e o sentido de sua abordagem.

Para José Manoel Moran (2017), é vigente a necessidade de reconfigurar os espaços de ensinar e de aprender para a sociedade da informação e do conhecimento, pois, embora Moran não trate diretamente do surgimento de um paradigma educacional propriamente dito, ele reforça as premissas de processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. O ponto convergente entre Morin e Moran instaura-se na necessidade de apontar caminhos direcionados aos novos processos destinados aos papéis dos professores, dos alunos e do conhecimento no atual cenário escolar, entendido como espaço educativo.

No que diz respeito aos objetos do saber, muitos estudiosos têm se preocupado com a valorização não apenas no sentido de se apoderar, mas em uma relação que permite uma verdadeira apropriação do conhecimento a ser aprendido, que permita ser capaz de revestir as contribuições pessoais nele. Além disso, outro aspecto que merece atenção está relacionado ao reconhecimento de que a aprendizagem está intimamente ligada a uma espécie de relação entre os indivíduos e os objetos do saber, quer seja entre indivíduos e os outros indivíduos.

Trata-se, dessa forma, de direcionar as relações que professores e alunos estabelecem com o saber, sendo este último um fator que adquire um grande potencial para complexificar o olhar que os sujeitos produzem sobre o mundo físico, ora afetado pela atividade cultural realizada. Há uma representação que propõe uma concepção de ensino-aprendizagem em que os conhecimentos sejam integrados no projeto do sujeito que aprende, o qual formará suas próprias representações do objeto de conhecimento.

No caso da educação escolar, é notável reconhecer sobre a importância que se atribui à qualidade das relações epistemológicas e relacionais, oriundas do espaço da sala de aula, como mais um elemento a gerir, sendo considerado que é por via da comunicação que se

estabelecem as relações entre os atores sociais e o patrimônio cultural disponível, visando à aprendizagem.

Um desafio que está posto à educação escolar vem ao encontro das teorias de Bernstein (1977 *apud* TRINDADE; COSME, 2010), quando trata dos dispositivos pedagógicos, como processo de comunicação, que visa tornar possível a apropriação e a atribuição dos significados por parte daqueles que aprendem, dos saberes, dos instrumentos, dos procedimentos e das reações que estabelecem no âmbito de qualquer situação educativa.

Os procedimentos didáticos tidos como tradicionais, ao prevenir as sequências das aprendizagens dos alunos, esperam que estes percorram um determinado processo de ensino, portanto desconsideram o aluno como ser singular, intérprete do mundo e portador de experiências e saberes. Segundo Trindade e Cosme (2010):

Os dispositivos didáticos propõem que os alunos possam se beneficiar do contato com situações e instrumentos, podendo construir oportunidades de aprendizagem, na medida em que potencializam o diálogo, o confronto e a interlocução entre os aprendentes, tal como eles são e não como se desejaria que fossem. É, desse modo, um produto de um desejo de comunicação, a partir de uma relação que se estabelece entre os envolvidos. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 66).

Nesse raciocínio, tratar dos dispositivos pedagógicos como instrumentos mobilizadores da comunicação nos espaços da sala de aula leva-nos a ressaltar possíveis problemas tratados por Perrenoud (2000) quando aponta a problemática da diferenciação pedagógica. Para o autor, os dispositivos pedagógicos favorecem o caráter criativo e inventivo do ponto de vista da didática, sendo também requerida do professor a sua intencionalidade pedagógica.

A diferenciação pedagógica se define como um processo de comunicação, no âmbito pelo qual os professores assumem, como já defendemos anteriormente, o papel como interlocutores qualificados. Um papel que os obriga a realizar um trabalho de reconstrução didática, em função do qual se possa identificar os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar os quais servirão de referência



ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como a explorar outros caminhos ou formular novos instrumentos e situações de apoio. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 69).

Para Perrenoud (2000), essa pedagogia centra-se no aprendiz e no seu percurso de aprendizagem. Deve-se, desse modo, adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano. Para o autor, as regulações de caráter interativo são uma inevitabilidade pedagógica no seio dos projetos de intervenção educativa que funcionam em torno dos pressupostos, que sustentam o paradigma pedagógico da comunicação.

Podemos também, diante desse pressuposto, considerar que é pela valorização das regulações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem que as instituições educativas poderão optar pela transformação dessas oportunidades, vislumbrando a formação pessoal e social dos alunos.

O paradigma da comunicação distingue-se do paradigma da aprendizagem em virtude de o primeiro primar pela valorização da apropriação de uma fatia decisiva do patrimônio cultural como uma finalidade primeira da escola. Nesse sentido, o paradigma da comunicação vem propor:

Uma reconfiguração quer do estatuto dos alunos e dos professores, quer dos atos de educar e aprender. Uma reconfiguração que permite compreender que o centro da atividade educativa não são os alunos, mas as interações que estes estabelecem com o patrimônio cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, um com os outros e o meio social e cultural. [...] É em função da qualidade e incentivo de tais interações, que se explica e compreende o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas dos alunos. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, inexistente incompatibilidade entre os saberes e a apropriação do patrimônio cultural, que a escola reconhece como essenciais, e o processo de desenvolvimento social e pessoal. Diante disso, seria crucial que não houvesse uma desvalorização do contato que os alunos possam estabelecer com a informação, mesmo que as suas aprendizagens não venham apenas pelo simples contato com elas.

A importância do contato com a informação vindo do mundo exterior pelos alunos vem ao encontro de que estas são produtos de uma procura provocada pela curiosidade, pela discussão e pela reflexão realizada pelos mais diversos interlocutores. Os interesses e as necessidades dos alunos são elementos fundamentais, porém não servem de totais parâmetros para explicar as aprendizagens deles, pois, diante disso, a preocupação pedagógica não são os alunos, mas, sim, as comunidades de aprendizagem de onde os alunos participam e aprendem a lidar uns com os outros.

Assim, seria muito importante defender uma perspectiva teórica que adquire um olhar sobre o papel dos professores no processo de ensino, que passa de detentores do saber para assumir uma posição como interlocutores qualificados, que contribuem ativamente para a construção e a estruturação das comunidades de aprendizagens, já que é por meio delas que se modelam

[...] meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoio aos principiantes, e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado. Torna mesmo possível a forma de divisão do trabalho, referida a tarefa que se encontra em diferentes grupos de trabalho: alguns funcionam, ocasionalmente, como memórias para os outros, ou como fiéis de registros de onde vieram as coisas até aqui, como animadores ou administradores. O importante é que os membros do grupo se ajudem, uns aos outros a captar a configuração do terreno e a orientação da tarefa. (BRUNER, 2000, p.42).

Diante das premissas até aqui apresentadas, será então pontuado que o professor assumirá um papel fundamental no âmbito do processo de comunicação, sendo responsável não só pelo ato de ensinar, mas também como organizador de ambientes de aprendizagens, o que amplia as suas possibilidades de atuação.

Diante da complexidade do quadro profissional que a docência exige, na condição de interlocutor qualificado, é preciso que se reconheça que os professores não poderão apresentar os sintomas do isolamento profissional, que tanto vem caracterizar seu modo de atuação nos últimos tempos. Devido a esses pressupostos, os docentes são vistos como profissionais que poderão fazer o exercício constante das modalidades de gestão curricular que adotam, os formatos de mediação pedagógica

e didática por meio das metodologias ativas, bem como os dispositivos de avaliação que o mobilizam.

## **METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM**

As metodologias ativas formam um conjunto de estratégias pedagógicas que acabam por colocar como foco no centro do processo de ensino o próprio aprendiz. Ela se dirige na direção oposta do ensino conhecido como tradicional, que centra sua pedagogia no professor, por meio da transmissão da informação ao aluno.

Com o aumento de volume de informações provenientes dos meios de comunicação, fica mais evidente a necessidade da utilização de metodologias alternativas para que os alunos possam aproveitar, de forma autêntica, esse volume de conhecimento disponível. Do mesmo modo, eles possuem uma visão mais aprofundada sobre os interesses que se espera dos alunos no processo de formação.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2017, p. 24).

Uma característica muito relevante da utilização das metodologias ativas vai ao encontro da intenção de personalizar os percursos de aprendizagens dos alunos, proporcionando uma melhor compreensão das aprendizagens. Para cada aluno, é dada a oportunidade de encontrar respostas para suas dúvidas e dilemas mais profundos.

Outro importante movimento do ensino e da aprendizagem das metodologias diz respeito à possibilidade de contato com profissionais mais experientes, como professores, tutores ou mentores. Eles podem colaborar com o aprendiz e o aprimoramento dos percursos individuais e coletivos. Daí recai a importância do professor como profissional consciente e presente nas ações pedagógicas, que passa a desempenhar um papel mais ativo, delineando caminhos e percursos na busca da construção autônoma do conhecimento.

## Alguns procedimentos didáticos

Existe uma variedade de recursos metodológicos aliados aos princípios da metodologia ativa. Aprendizagem por projetos ou problemas, *design*, jogos, narrativas – cada um deles tem uma peculiaridade, porém não podem abarcar a totalidade e a complexidade da abordagem.

Moran (2015, p.7) compara os recursos metodológicos das metodologias ativas como um modelo de cardápio: “Uma alimentação saudável pode ser alcançada a partir de uma receita única, porém se todos os dias repetirmos o mesmo menu, torna-se insuportável”.

## Inverter a forma de ensinar

No ensino formal e tradicional, a escola espera que todos os estudantes se desenvolvam no mesmo ritmo; o professor, então, expõe e explica o conteúdo e pede para que os alunos estudem para aprofundarem seus conhecimentos sobre o assunto.

A aula invertida é uma das estratégias metodológicas que tem como principal função a otimização do período de aprendizagem do aluno e do professor, pois as informações ficam a cargo do aluno, sendo o professor o curador, e os passos mais complexos da aprendizagem têm uma forte participação do professor e do grupo.

Com o modelo invertido de aprendizagem, o ônus é totalmente dos alunos. Para alcançarem o sucesso, os estudantes devem se responsabilizar pela própria aprendizagem. A aprendizagem não mais se impõe a sua liberdade, mas ao invés disso, é um desafio a ser enfrentado e explorado [...]. Os alunos começam a compreender com mais maturidade a natureza da aprendizagem, do conhecimento e de seu papel na educação. (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 56).

Bergman e Sams foram os idealizadores da técnica. Eles utilizaram um vídeo como recurso inicial e prévio, mas cada aluno poderia assisti-lo no seu ritmo, podendo adequar a velocidade de informações. Assim sendo, o professor introduz o estudo da aula e disponibiliza os materiais para que os alunos realizem o estudo e contato prévio, geralmente fora do ambiente escolar, podendo ser vídeos, textos, artigos, dentre outros. O passo seguinte será o de realizar um teste de três ou

quatro questões sobre o assunto, *online*, para certificar-se de que os alunos compreenderam os principais conceitos básicos.

Em sala, o professor, de posse de informações sobre o resultado da avaliação, procura intervir ajudando àqueles que não compreenderam os principais conceitos. Desse modo, ele pode proporcionar atividades mais complexas para os estudantes que alcançaram os resultados esperados.

Moran (2015) afirma que o importante do ensino invertido é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, revendo, ampliando e aplicando o que foi aprendido *online*, com atividades bem planejadas e fornecendo *feedback* imediatamente.

Pesquisa sobre formas diferentes de aula invertida mostraram que, quando se começa com atividades, projetos e experimentação, o avanço é maior do que iniciar por materiais prontos (vídeos e textos) (BLINKSTEIN *apud* FONSECA; GOMES, 2013).

A sala de aula invertida é, assim, apenas mais uma metodologia de ensino proveniente das metodologias ativas. Possui uma característica de não precisar de mudanças bruscas no ambiente escolar, podendo ser adaptável e complementar a outras metodologias, como a apresentada a seguir.

## Aprendizagem baseada em problemas

Essa metodologia surgiu na década de 1960 na Universidade do Canadá, inicialmente utilizada no curso de medicina, a qual foi difundida em várias áreas. Seu principal objeto de trabalho é a pesquisa das mais variadas causas para um dado problema. Para Moran (2017), a aprendizagem baseada em problema adquire pressupostos da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos as suas futuras profissões.

A metodologia inicia-se com a apresentação de um problema aos alunos, de modo que os alunos não tenham indícios sobre informações relevantes direcionadas à sua solução. O principal objetivo do problema é incentivar o estudo autônomo de determinados conteúdos. Por consequência, os alunos envolvem-se em pequenos grupos para tratar e determinar as questões que se apresentam e quais informações são necessárias para solucioná-las. A fase final envolve a atividade reflexiva no sentido de os alunos avaliarem a si próprios, como também seus

pares no que se refere à construção de conhecimentos e à aquisição de habilidades (RIBEIRO, 2008).

Essa metodologia vai ao encontro de uma mudança significativa nos currículos, pois configura uma matriz não disciplinar, circunscrita por temas e problemas, de diferentes formatos e níveis de complexidade. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona em apoio para os estudos (VIGNOCHI *et al.*, 2009).

Existem vários formatos de tratamento do problema, mas, em geral, consiste na elaboração de três fases. As fases da PBL na *Harvard Medical School* são, por exemplo:

- Fase I: Identificação do problema-formulação de hipóteses-solicitação de dados adicionais- identificação de temas de aprendizagem-elaboração de cronograma de aprendizagem- estudo independente.
- Fase II: retorno ao problema- crítica à aplicação das novas informações – solicitação de dados adicionais – redefinição do problema – reformulação de hipóteses – identificação de novos temas de aprendizagem – anotação das fontes.
- Fase III: retorno ao processo - síntese da aprendizagem – avaliação (WETZEL, 1994 *apud* RODRIGUES; FIGUEIREDO, 1996).

Em outra proposta, Berbel caracteriza, por meio da sistematização, “sete passos” instituídos pela Universidade de Maastricht, na Holanda, desde sua criação nos anos de 1970 (DEELMAN; HOEBERIGS, 2009). O “Referencial de Maastricht” recomenda que, ao receber a situação problema, o grupo busque solucioná-la seguindo sete etapas:

1. Leitura da situação problema e esclarecimento de termos desconhecidos.
2. Identificação do problema proposto pelo enunciado.
3. Discussão do problema e formulação de hipóteses para resolvê-lo.
4. Resumo das hipóteses.
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem. Com base nos conhecimentos prévios, são identificados os assuntos que devem ser estudados para a resolução do problema.
6. Estudo autônomo dos assuntos levantados no passo anterior.

7. Retorno ao grupo tutorial para discutir novamente o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo autônomo. (BERBEL, 1998, p. 145-147).

Segundo Berbel (1998), os sete passos da Aprendizagem Baseada em Problemas compreendem duas fases. Na primeira, a discussão é focada na identificação do problema, na elaboração de hipóteses de solução e na identificação de assuntos relevantes para a solução dos problemas. Na segunda, os conhecimentos prévios são confrontados com os conhecimentos científicos que o aluno busca de forma autônoma, em cujo processo é realizado um exercício de pensar sobre o pensar. De volta ao grupo tutorial, o problema é discutido novamente e as informações são integradas para resolver o problema. No entanto, mesmo com o problema resolvido, não há a pretensão de que o tema esteja esgotado.

É interessante notarmos que os sete passos do PBL, originado na Universidade de Maastricht, na Holanda, o Método do Arco de Maguerz e o Método de Mills estão em concordância com a teoria de Dewey acerca das fases em que a experiência se desdobra.

Convém ressaltarmos que, embora existam distinções acerca dos passos ou das etapas para a realização do PBL, ele é descrito como uma estratégia de ensino e aprendizagem, de acordo com Bridges (1992), com cinco características fundamentais:

1. O ponto de partida para a aprendizagem é um problema.
2. O contexto do problema faz referência a uma situação que os alunos poderão enfrentar como futuros profissionais.
3. O conhecimento que os alunos devem adquirir durante a sua formação profissional é organizado em torno de problemas em vez de disciplinas.
4. Os alunos, individual e coletivamente, assumem uma maior responsabilidade na sua própria instrução e aprendizagem.
5. A maior parte do aprendizado ocorre no contexto de pequenos grupos, em vez de aulas expositivas.

## Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos se reporta a John Dewey (1859 a 1952) e W. H. Kilpatrick (1871 a 1965) que tentavam se opor a pedagogia tradicional [...], uma pedagogia progressista também chamada

de pedagogia aberta na qual o aluno se tornava ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas para ele.(BOUTINET, 2012, p. 69).

Os projetos partem de uma situação problema vinculada à aprendizagem do mundo exterior, de forma a oferecer uma alternativa à articulação dos conhecimentos. Nesse sentido, identificamos W. H. Kilpatrick como considerado um dos precursores do método de projetos. Na década de 1960, esse trabalho também foi denominado de trabalho por temas. “Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar esta proposta na sala de aula” (HERNÁNDEZ, 1998, p.69).

O trabalho com projetos apresenta-se a partir da visão de uma investigação de uma situação problema (John Dewey e W. H. Kilpatrick) e da organização dos eixos temáticos (BRUNER, 2000), adquirindo, assim, uma visão ampla, de modo a abordar o conhecimento de forma global, integrada e complexa.

Espera-se que o aluno, frente a uma situação de seu interesse e advinda da realidade, assuma um papel investigativo na busca de informações para organizar um projeto como uma intervenção metodológica a serviço do processo de ensino e de aprendizagem por meio de ideias que permitam planejar ações que ajudem na sua solução.

Nessa perspectiva, Dewey (BOUTINET, 2012) estrutura o ensino a partir de cinco passos: a atividade, o problema, a coleta de dados, o levantamento de hipótese, que culminam na experimentação, da qual surge uma resposta adequada. Sua base de princípios pedagógicos vem a estabelecer o aluno como centro da ação educativa, sendo as atividades didáticas desenvolvidas por grupos tutoriais, construídas por meio de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar, voltado à construção de aprendizagem dinâmica e significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou, por meio de um estudo de natureza qualitativa, os paradigmas educacionais como subsídios principais para o desenvolvimento das metodologias ativas na Educação Básica.

Em relação ao objetivo geral deste trabalho, buscamos identificar o paradigma que apresenta aderência capaz de subsidiar o trabalho do professor no desenvolvimento de suas ações em sala de aula. Dentre os paradigmas, identificamos o da comunicação como aquele que



apresenta referências sobre os atos de educar e de aprender, oferecendo um conjunto de princípios educativos que potencializem as aprendizagens dos alunos entendidas em função de um processo de diálogo em que haja a aproximação do conhecimento dos seres humanos com a realidade vivida.

Também se situa, nesse paradigma, a compreensão de que a comunicação deverá ser a prioridade no processo, pois se apresenta como uma postura profissional de transformação na dinâmica das ações educativas, em que ocorre o desenvolvimento harmonioso entre o social, o pessoal e o ético. Reiteramos que a qualidade das interações pedagógicas deverá ser restabelecida entre os atores envolvidos por meio do processo da comunicação. Esse saber não será imposto, mas, sim, articulado por meio da interação ao patrimônio cultural, criando novas oportunidades na construção de um saber. Nesse sentido, o professor apresenta-se como o interlocutor qualificado, sendo responsável pela seleção de procedimentos didáticos que permitam ao professor e ao aluno uma atuação ativa, assumindo de forma plena o paradigma da comunicação como direito à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 2. n. 2, p. 139-154, 1998.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRIDGES, Edwin M. **Problem-based learning for administrators**. Oregon, United States: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1992.

BRUNER, Jerome S. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEELMAN, Annechien; HOEBERIGS, Babet. A ABP no contexto da universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva.

(Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

FONSECA, Mariana; GOMES, Patrícia. **Invertendo a sala de aula invertida**: Pesquisa de Stanford mostra que apresentar um Assunto de Forma Prática é mais efetivo do que começar com aula expositiva. 2013. Disponível em: [HTTP://porvir.org/porfazer/invertendo-sala-de-aula-invertida/20130814](http://porvir.org/porfazer/invertendo-sala-de-aula-invertida/20130814). Acesso em: 10 nov. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor na hora da verdade**: a prática docente no Ensino Superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2009.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

MORAN, José. Metodologias e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NOFFS, Neide. **Formação continuada de professores**: práticas de ensino e transposição didática. Curitiba: Appriz, 2016.

PERRENOUD, Phillippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Veronese; FIGUEIREDO, José Fernando de Castro. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 396-402, out./dez. 1996.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VIGNOCHI, Carine Moraes *et al.* Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. **HCPA & Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 29, n. 1, p. 45-50, 2009.

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO SABER DOCENTE – EVITANDO OS PRIMEIROS ERROS

**Marta de Moura Nunes Dias<sup>58</sup>**

**Janete Sandra Alécio<sup>59</sup>**

**Araci Asinelli-Luz<sup>60</sup>**

“Se um dia eu pudesse ver meu passado inteiro  
E fizesse parar de chover nos primeiros erros ah  
Meu corpo viraria sol  
Minha mente viraria sol,  
Mas só chove e chove!!”  
(Capital Inicial)

## INTRODUÇÃO

O Brasil como um dos países fundadores e integrantes da ONU, tem compromisso com a sua agenda de desenvolvimento e sustentabilidade. Dentre os objetivos da ONU está o número 4, que propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas”<sup>1</sup>

Na busca por essa Educação de qualidade, documentos oficiais têm sido elaborados para atender ao princípio da Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional, “que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p 8). O mais recente documento elaborado para atender a esses princípios é a Base Nacional Comum Curricular, “documento de caráter normativo que define o

---

58 Mestranda em Educação pela UFPR, professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Curitiba. E.mail mmnd@bol.com.br

59 Mestranda em Educação pela UFPR, professora da Rede Particular atuando como Pedagoga no Ensino Fundamental. E.mail janetealecio6@gmail.com

60 Doutora em Educação. professora e orientadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da UFPR. E.mail araciasinelli@hotmail.com

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7) e que será “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2010, p. 8). A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como outras diretrizes anteriores, responde ao dever do Estado, desde a Constituição de 1988, de oferecer referência norteadora para a educação básica brasileira.

Fazendo uma relação com a epígrafe colocada no início do texto, a construção do currículo é um dos inícios da caminhada na busca por uma formação integral<sup>61</sup> do ser humano como sujeito do processo educacional. Talvez não seja possível viajar no tempo e ver como se dará esse desenvolvimento, mas considerar todos os envolvidos no processo, sem dúvida, contribui para que seja positivo. Nesse texto, a abordagem será direcionada ao profissional que atua com a criança pequena, a importância de sua formação e de seus saberes para que essa caminhada seja satisfatória. É certo que o tempo passa. Evitar os primeiros erros na construção do currículo<sup>62</sup> é uma das formas de garantir que o sol do conhecimento brilhe para os cidadãos que agora frequentam a escola. Isso passa pela compreensão da função do profissional que nela atua, elemento importante para a garantia da qualidade buscada.

A BNCC tem, em suas páginas, diretrizes para toda a Educação Básica, iniciando-se com a Educação Infantil (EI) e finalizando com o Ensino Médio (EM), compreendendo assim a obrigatoriedade da Educação. Para esse início básico existe um entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que deverá permear as ações, a de que a criança é um:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

61 Educação que promova a “articulação entre as formações cognitivas e socioemocionais” (MENEZES, 2019, p.19).

62 Enquanto “construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações” [...] envolvendo os “contextos nos quais se configura”. (SACRISTÁN, 2000, p. 20-21)

Certamente, em suas poucas páginas dedicadas à EI, não é possível abranger todas as especificidades da criança pequena, e por ter um caráter direcionador dos currículos, que deverão trazer outras contribuições, está posta de forma aberta. Como os currículos estão começando a ser revistos, é apropriada a reflexão sobre as especificidades de desenvolvimento da criança pequena (4 a 5 anos e 11 meses), conforme a BNCC. Tão importante quanto saber sobre os amplos direitos e objetivos básicos das crianças, teóricos da aprendizagem como Piaget, Wallon, Vygotsky e Bronfenbrenner, dedicaram-se a estudar o desenvolvimento infantil, trazendo contribuições específicas sobre a forma como as crianças aprendem, contribuições essas imprescindíveis para o profissional que trabalha com a criança em questão.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Como explica Marcelo (2009), as mudanças sociais estão sendo cada vez mais intensas e influenciam diretamente o ambiente escolar, fazendo com que o professor esteja sempre sendo desafiado a rever sua prática e adequá-la de forma a melhor promover o desenvolvimento integral da criança com a qual atua. Para Bronfenbrenner (2011) o desenvolvimento está diretamente ligado aos ambientes (contexto) onde a criança convive, levando em conta a qualidade e a intensidade das relações.

Concordando com a ideia de Marcelo, é possível perceber que no documento que hoje pauta a reconstrução dos currículos, não se encontram referências claras ao desenvolvimento infantil e também aos saberes necessários ao docente para que possa alcançá-lo de forma eficaz. Consultando-se outras referências, é comum encontrar observações feitas em relação à formação de professores. Fochi e Cruz (2018, p. 9) ao falar sobre elementos pedagógicos para orientar o currículo, incluem em seu texto fatores desafiadores para se implementar uma Educação Infantil de boa qualidade:

assim, temos uma área com problemas que vão desde o subfinanciamento [...] até uma precária formação inicial e continuada para o exercício da docência, que pouco contribui para que os profissionais que atuam na área possam repensar suas práticas.

De fato, é inevitável a constatação de que as preocupações expressas por Fochi e Cruz (2018) estão ligadas a fatores primordiais para que essa educação de boa qualidade se concretize. No que diz respeito a precariedade da formação inicial de professores, resulta em uma redução de conhecimentos e também repertório teórico para repensar suas práticas e também uma ação limitada que repercutirá no trabalho cotidiano, o que culminaria na existência de ações educativas pouco apropriadas para se alcançar o desenvolvimento integral da criança, impactando negativamente sua formação. Ou seja, aliada à precariedade das condições de trabalho e de investimentos financeiros e materiais, soma-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas, políticas e pedagógicas para lidar de forma competente na Educação Infantil.

Tendo esse cenário como perspectiva, seria de vital importância que o documento oficial, que tem por objetivo contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento integral da criança, fosse pensado de forma completa. A educação não se faz de forma unilateral: nem só de professores, nem só de estudantes, “não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE 2011, p. 25).

A visão que hoje se direciona para a criança pequena e a proposta que se quer, está baseada na ideia de que ela possa construir seu próprio conhecimento (pois de fato é construtora) e o respeito às suas ideias e curiosidades. Para atuar nessa proposta, solicita-se do docente mais do que um organizador de espaços: requer um profissional no sentido exato da palavra, que tenha conhecimento e competência para mediar, no que for necessário, essa interação entre criança e mundo, alguém que compreenda como é o seu desenvolvimento, que o conheça. Para um organizador de espaços talvez baste entender somente de espaços, mas um profissional da Educação infantil precisa conhecer de desenvolvimento de pessoas, tanto no que diz respeito a conhecimentos globais como também individuais, sendo necessária a explicitação em documentos oficiais, fundamentando as ações dos professores em todo o território nacional.

Quando se fala em formação (inicial e continuada) de professores, o que está em questão é a formação de um dos profissionais primordiais do processo ensino aprendizagem, o que não se resolve rapidamente com a aplicação de verbas e readequação do espaço. O professor é um ser humano dotado de crenças, valores, conceitos, ideias, ideais e atitudes que interferem diretamente em sua atuação profissional que, para ser eficiente, deve se considerar que “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência

profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”. (FREIRE, 2011 p. 90 - 91)

Mindal e Guerios (2013, p. 21 - 33), abordando a formação de professores em Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, ressaltam diversos fatores que rondam a baixa qualidade da mesma, repercutindo diretamente em sua prática docente. Alguns desses fatores são: a dissociação entre teoria e prática, a falta de atratividade da carreira docente, a diferença da qualidade de formação dos professores de áreas específicas e do professor generalista, a presença de estudantes que buscam apenas a graduação e não uma formação para exercício efetivo da função.

É possível notar que existe um distanciamento entre o que o professor encontra em seu curso de formação e o que se espera de sua prática pedagógica. A partir desse pressuposto, é necessário, ao se construir um documento oficial, que o mesmo contenha as principais características da criança que irá ser atendida por aquele professor bem como a orientação para que o professor busque conhecer as particularidades de cada uma. Negar essa realidade de formação, seria mais um dos primeiros erros que precisam ser evitados. Deixar que o professor se oriente por uma intuição pessoal, seria reduzir a possibilidade de desenvolvimento. Freire (2018, p. 117), ao falar sobre a responsabilidade que o professor carrega, comenta sobre planos “[...] de natureza [...] docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade”.

Extraído do livro *Pedagogia do Oprimido*, ao se observar esse texto, não se pode negar a verdade abrangente que contém: se o professor não sabe quem são esses para quem se dirige, a sua ação docente será falha. No caso da criança pequena, é imprescindível que o professor entenda como ela articula e constrói seus conhecimentos, como é a sua visão de mundo, os fenômenos, as pessoas, como se processam suas aprendizagens, em que se baseiam suas hipóteses e porque cultiva determinados pensamentos.

Estudando as contribuições de teóricos que se debruçaram sobre questões referentes ao desenvolvimento humano, sobretudo das crianças pequenas com suas peculiaridades, dá ao professor da Educação Infantil uma visão ampla, para poder atuar de forma a contribuir nesse processo para além de sua visão pessoal da realidade. A apropriação desses conhecimentos, portanto, não pode ser algo distante, que fique apenas no campo do discurso,



por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p. 40).

Um momento importante e favorável para que essa reflexão seja feita são os cursos de formação continuada e os encontros promovidos pelas administrações locais para troca de experiências e socialização de práticas. Um campo de pesquisa que está trazendo contribuições para essa questão são os estudos neurocientíficos que, por meio de exames sofisticados de imagem, permitem entender os processos cerebrais envolvidos em qualquer atividade, permitindo adotar práticas educacionais que respeitem e sejam assertivas em cada fase envolvida nesse processo (MULLER 2019, p. 2). A criança, enquanto estudante, é um “sujeito cerebral”, que argumenta, questiona e tem autonomia para aprender (RELVAS, 2012, p. 54).

Essas contribuições estão permitindo confirmar e reforçar as teorias que, até então, estiveram pautadas em observação empírica. A seguir serão destacadas algumas delas que, por algum tempo, têm sido utilizadas enquanto contribuições para que a prática pedagógica seja mais assertiva.

## **O QUE DIZEM AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM SOBRE A CRIANÇA PEQUENA**

Para se garantir uma educação de boa qualidade e um atendimento que de fato contribua para a formação da criança pequena, atendendo com assertividade seus direitos de aprendizagem, convém saber quem é essa criança indicada nos documentos oficiais e como se dá o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Para esse entendimento, toma-se aqui como respaldo os estudos e contribuições para o desenvolvimento infantil de Jean Piaget, Henry Wallon e Lev Vygotsky, que se dedicaram a entender o processo de desenvolvimento humano. Cada um deles desenvolveu sua pesquisa dando ênfase a uma dimensão específica do desenvolvimento. Ao serem estudadas em conjunto, compõem uma gama de conhecimentos que proporciona ao profissional

que trabalha com crianças excelente fonte de pesquisa e estudo para qualificar sua ação pedagógica.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, estudou o desenvolvimento infantil e formulou a teoria da Epistemologia Genética. Tem como foco o indivíduo e seu processo de construção do conhecimento e identificou quatro estágios no desenvolvimento infantil: o sensório-motor (de zero a 2 anos); o pré-operatório (de 2 a 6-7 anos); operatório concreto (dos 6 aos 11 anos) e o operatório formal (a partir dos 11 anos). Será dada ênfase ao período que compreende dos 2 aos 6 anos, conhecido como estágio pré-operatório por ser aquele que atende a fase do desenvolvimento da criança pequena (fase final da educação infantil e início do Ensino Fundamental). Esse estágio se caracteriza pelo surgimento da função simbólica em suas variadas formas: a linguagem, a função simbólica, a imitação entre outras.

Segundo Piaget (1980, p.165), conhecer um objeto é agir sobre ele, conhecer seria alterar, “transformar o objeto, compreender o processo de sua transformação e não apenas possuir uma cópia mental, uma imagem do objeto”. Como a criança está em pleno desenvolvimento, sua inserção em ambientes escolares proporciona um intenso convívio com adultos e outras crianças, onde ela irá experimentar essas habilidades e consistirá em um movimento contínuo de reajustamento ou equilíbrio, uma vez que a cada experiência ou momento a ação é desequilibrada por modificações interiores ou exteriores a ela. Para que isso ocorra, ela precisa participar de atividades cotidianas que privilegiem o uso das mesmas.

Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934), teórico que se dedicou a estudar o desenvolvimento social da criança, dá ênfase ao desenvolvimento da linguagem e sua importância.

A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e a fala. (Vygotsky 1987, p.5)

Ao conhecer essa característica da criança pequena, o professor poderá desenvolver atividades que contemplem os direitos de conviver, participar e expressar (contidos na BNCC). Esses três direitos apresentam a comunicação por meio do uso das diversas linguagens como imprescindíveis para que sejam atendidos. E como apresenta a BNCC, (p. 37) “...Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar,

planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. Visando o pleno desenvolvimento da criança, poderá esse profissional envolvê-la em situações de convivência e interação com outras crianças, seja da sua idade ou idades diferentes, com adultos e que tenha a oportunidade de, por meio da utilização da linguagem, expressar sua forma de pensar, seus gostos e preferências e, assim, participar das atividades cotidianas de forma ativa, afinal:

na perspectiva vigotskyana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens (PALANGANA, 2015, p. 103).

Outra característica marcante nesse estágio é o surgimento da função simbólica que, conforme Nogueira e Leal (2015, p.134), proporcione as brincadeiras de imitação e imaginação. Isso acontece tanto pela utilização de um objeto para representar outro, ou na ação de se colocar no lugar de alguém em uma brincadeira, ou ainda substituir um objeto, pessoa ou situação por uma palavra. São as chamadas brincadeiras de “faz de conta”, que acompanham as atividades nessa idade.

Quando a criança tem a oportunidade de participar de brincadeiras que contemplem o desenvolvimento da função simbólica, está tendo os direitos de brincar e conhecer-se (expressos na BNCC) atendidos.

Os momentos cotidianos de brincadeiras em suas diversas formas, que sejam oferecidas em diferentes espaços e tempos, onde há a presença de vários companheiros sejam eles adultos ou crianças, irão ampliar o conhecimento, as habilidades, as experiências emocionais, corporais, expressivas entre outras.

Henry Wallon (1879-1968), que se dedicou a compreender os estágios do desenvolvimento afetivo, afirma que, por meio da função simbólica, a criança pequena, está buscando o enriquecimento do “eu” e a construção da personalidade, expressos em três momentos, conforme Nogueira e Leal (2015, p. 200): “a oposição, a sedução e a imitação”.

No momento da oposição, por estar buscando o fortalecimento do seu “eu”, a criança tem prazer em confrontar e contrariar o outro para experimentar sua independência. No momento da sedução, a criança quer ser admirada, saber que agrada o outro e assim também expressa admiração. No momento da imitação, a criança sente que suas qualidades já não são tão completas, assim, passa a observar e imitar características de outras pessoas e incorporá-las às suas ações.

Ao experimentar esses momentos, juntamente com os seus pares ou os adultos à sua volta, a criança tem a oportunidade de conhecer-se e se fazer conhecer. Por isso,

a escola, nessa etapa, é essencial para que a criança aprenda a lidar com o diversificado, pois é nesse espaço que ela encontrará novas oportunidades e convivência, além das que tem com sua família, de modo a caminhar para o próximo estágio de desenvolvimento (NOGUEIRA E LEAL, 2015, p. 201).

Outro direito que está explícito na BNCC e que precisa também ser respeitado no atendimento da criança da Educação Infantil é o de explorar. Esse direito contempla as relações da criança com o conhecimento cultural construído pela humanidade e a possibilidade dessa criança conhecê-lo explorando materiais, movimentos, gestos, elementos da natureza, texturas, formas entre outros, ampliando seus saberes sobre a arte, a escrita, as ciências, a tecnologia. Por meio da oportunidade de explorar todos esses elementos, a criança construirá seu conhecimento pois,

como se sabe, na teoria piagetiana a construção do conhecimento é determinada, fundamentalmente, pela ação da criança. Dispondo dos mecanismos de adaptação e organização, bem como do nível de maturação requerido pela experiência a criança interage com o meio, construindo estruturas de conhecimento cada vez mais complexas. (PALANGANA, 2015, p. 142).

Pela exploração a criança vai tendo a oportunidade de construir essas estruturas. Nesse processo, manifesta seus afetos, destacados por Wallon, o autocontrole das emoções, bem como dos sucessos cognitivos.

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: é na relação com o ambiente social, que garante o acesso simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelo homem ao longo da história. É desta forma que a criança toma posse dos instrumentos para a atividade cognitiva. (WALLON, 1992, p.87)

Entende-se que a afetividade, na prática educativa, se torna um recurso intransferível e indispensável para que haja relações significativas de afeto entre a criança e os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O ser humano, em sua essência, independente da faixa etária, necessita e deseja ser acolhido, valorizado, amado, aceito, ouvido e isso contribui para as diferentes aprendizagens e para a arte de viver e conviver.

Salienta-se que as contribuições dos autores não querem ser uma espécie de “cartilha pedagógica” e sim artefatos de referência, que permitam aos docentes serem criativos, percebendo, antes de qualquer hipótese, a motivação e criatividade da criança pequena para o conhecimento e aprendizagem significativa<sup>63</sup>. Vê-se que o conhecimento do desenvolvimento da criança por parte do professor está diretamente ligado à ação pedagógica eficaz, que garanta os direitos de aprendizagens e promoção de experiências significativas no cotidiano escolar.

## OS SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DA CRIANÇA PEQUENA

Para que os direitos de aprendizagem da criança pequena sejam garantidos se faz necessária a ação intencional do professor. As atividades propostas na escola, conforme a BNCC:

não devem resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36)

Sendo o ser humano alguém que produz cultura e tem ampla capacidade de transformar deliberadamente o mundo ao seu redor por meio de ações planejadas para alterar a realidade em seu benefício, esse conhecimento cultural não é inato, precisa ser mediado entre seres humanos. Isso quer dizer que a criança, em seu ambiente escolar, não irá aprender apenas por estar presente em um ambiente próprio para isso, porém, como o documento diz, precisa haver uma

63 O conhecimento novo encontra em conhecimentos/conceitos anteriores (subsunçores) o ancoradouro para a nova aprendizagem (com sentido).

intencionalidade educativa na prática pedagógica, que será organizada e conduzida pelo professor.

Ao planejar as atividades que serão desenvolvidas nesse ambiente, é imprescindível que o professor conheça e tenha consciência de cada uma das características da faixa etária da criança em questão e das especificidades de cada criança. Conforme Palangana (2015), segundo o raciocínio piagetiano, as situações de aprendizagem devem levar em conta primordialmente as necessidades da criança. A intenção do professor pode ser louvável, os recursos que utiliza podem ser os melhores e mais modernos, mas se não tiver como ponto de partida a necessidade da criança, naquele momento, todo esse aparato ficará sem efeito.

Para que essa aprendizagem se concretize, a criança precisa de alguém que faça a mediação. Esse alguém, no ambiente escolar, será o professor, mas para que possa ajudar no suprimento dessa necessidade, deve saber e estar atento ao fato de que, como diz Freire (2011, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse professor que entende sua função de ensinar, de proporcionar à criança uma aprendizagem significativa e a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, irá oferecer, em suas práticas cotidianas, um ambiente desafiador para a construção de aprendizagens.

Um conceito apropriado para ser levado em conta na criação desse ambiente, é aquele desenvolvido por Vigotsky, no qual esclarece as zonas de desenvolvimento. Conforme Nogueira e Leal, (2015, p.159), há três áreas de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) sendo representada por aquilo que a criança já consegue realizar sem a ajuda do adulto; o nível de desenvolvimento potencial (NDP) sendo aquelas atividades que a criança consegue realizar com a mediação do adulto e a zona de desenvolvimento proximal, o ambiente onde o professor deve atuar para que as aprendizagens sejam consolidadas pois:

assim, o professor deverá tomar como ponto de partida o que o aluno já conhece e domina (NDR) para, então, atuar na ZDP, levando a criança a alcançar novas aprendizagens, que por sua vez, impulsionam o desenvolvimento e concretizam outras novas aprendizagens (NOGUEIRA E LEAL ,2015, p. 161).

Ciente de sua responsabilidade ao atuar nesse ambiente (ZDP), para essas intervenções, o professor precisa estar atento à resposta da criança, que se utiliza de muitas linguagens para expressar seus

pensamentos e sentimentos nos diversos momentos. O olhar atento do professor irá auxiliá-la a reforçar ou mudar determinada prática, sabendo que:

a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. (LA TAILLE, 1992, p. 33)

Vê-se, portanto, que para garantir o desenvolvimento infantil é necessário por meio dessa organização e reorganização de práticas (currículo), o professor proporcionar atividades e situações planejadas e intencionais que gerem a aprendizagem, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio que a criança traz consigo, avançando para formas mais elaboradas de pensamento, sempre mantendo um ambiente que valorize a interação entre pares e adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor e a escola são os agentes que simbolizam para a sociedade a caracterização do ensino formal onde a educação da criança é pensada e realizada não de forma descuidada ou espontânea, mas consciente e planejada com ações que visam o seu pleno desenvolvimento. É imprescindível que as propostas que ali acontecem estejam fundamentadas em uma base teórica consistente para que esse objetivo seja alcançado

Os documentos oficiais trazem as normativas que orientam as práticas a serem feitas em sala de aula considerando os eixos de aprendizagem, direitos da criança e objetivos a serem atingidos. Apesar disso, é importante também que estejam

...comprometidos a contribuir para o desenvolvimento de uma ciência da prática educacional que tenha coerência teórica e validade empírica. Sem essa moldura estabilizadora, as convicções dos educadores oscilam como o pêndulo. Aberto aos apelos de uma moda ou tendência após a outra, o campo não progride, mas prossegue aos tropeços (DE VRIES E ZAN, 1998, p. 13)

A consistência teórica do saber docente aliada à sua prática pode garantir a aprendizagem efetiva da criança pequena e seu desenvolvimento de forma integral. Cabe aos programas de formação de professores incorporarem esses ensinamentos para que o professor esteja apto a exercer sua função também de forma efetiva e integral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. BRASIL

BRASIL. Lei 9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE VRIES, R.; ZAN, B.. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOCHI, Paulo; CRUZ, Sílvia H.V. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. *Pátio educação infantil*. Ano 15. N 55. p.8-11. Abril/junho 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 26 ed. São Paulo: Summus, 1992.

MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp.7-22.



MENEZES, L.C. de. **BNCC de bolso**: como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MINDAL, C. B.; GUÉRIOS, E. C. Formação de professores em instituições públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out. / dez. 2013. Editora UFPR

NOGUEIRA, M.O.G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2 ed. Curitiba: Intersaberes. 2015.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: A relevância do social. 6 ed. São Paulo: Summus. 2015.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zabar, 1980.

RELVAS, M.P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: E A. Andes. 1992

# USO DE VIDEOAULA COMO ESTRATÉGIA COMPLEMENTAR À AULA EXPOSITIVA: REFLEXOS NO DESEMPENHO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

**Luciano Sbragi Crecente<sup>64</sup>**  
**Maria Lúcia Suzigan Dragone<sup>65</sup>**

## INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) em sala de aula tem conquistado espaços nas práticas pedagógicas, reconfigurado o trabalho e a formação docente. As novas práticas e modelos de ensino seguem buscando novos formatos que atendam aos novos anseios da sociedade e dos alunos. Portanto, sob essas indicações firmou-se a proposta da pesquisa, ora relatada parcialmente, desenvolvida a nível de mestrado<sup>66</sup> com objetivo de analisar a prática do professor no contexto atual, utilizando videoaula associada a aula tradicional segundo desempenho de alunos do ensino médio associado ao técnico. Justifica-se este estudo pelo entendimento que a prática do professor em sala de aula não pode apoiar-se somente no uso de TICs sem que seja feita uma reflexão consistente sobre seus efeitos no desempenho dos alunos, e realizada com mediação do professor.

Desde o início dos anos 2000, já se apontava a ocorrência de uma abertura de espaço pelas novas tecnologias de educação, chegando a serem consideradas como solução aos problemas educacionais. Barreto (2004) indicou que essa transformação precisava ser cuidadosa para não distanciar a atividade humana do processo de ensinar e para

---

64 Mestre em Processos de Ensino Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara-Uniara; Docente da Escola Técnica Estadual “Vereador e Vice-Prefeito Sérgio da Fonseca”; luciano.crecente@etec.sp.gov.br

65 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista- UNESP FCLAr; Docente do PPG em Processos de Ensino Gestão e Inovação – Universidade de Araraquara-Uniara; Apoio Funadesp; mldragone@uniara.com.br.

66 Crecente (2019).

manter o valor do trabalho do professor no uso das novas tecnologias, sem comparações com o uso tecnológico empresarial, que envolve consumidores, clientes e produtos.

Frente às transformações educacionais que a tecnologia tem regido, torna-se relevante que o professor seja também formado para atuar com Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na sua prática profissional em sala de aula. Não se trata simplesmente de uma adaptação aos sistemas tecnológicos, mas de capacitação do professor aos novos tempos.

A ideia de ser a tecnologia um substituto do professor somente se concretiza quando não se mobiliza as competências do professor para usar a tecnologia como ferramenta de apoio no processo pedagógico. A importância de uma boa formação para o docente deve ser considerada, pois assim tem subsídios para desenvolver metodologias que irão além das aulas expositivas, promovendo atividades que os alunos tenham interesse e sejam instigados a resolver problemas e tomar decisões, sendo protagonistas do seu conhecimento, tudo isso alinhado ao uso das TICs. O uso de tecnologia não dispensa as competências que o cargo exige docente deve ter: ensinar, promover a reflexão dos alunos de forma interdisciplinar visando a compreensão da sociedade e da sua vida pessoal, escolar e profissional (BEHAR; BERNARDI; MARIA, 2013).

Nessa perspectiva, o papel do professor não perde a importância, mas se modifica. Cabe-lhe entender que educar não é apenas transmitir conhecimento, educar é desenhar e intermediar a construção do conhecimento para os alunos. Na era da tecnologia, o professor pode indicar aos alunos quais são os conteúdos relevantes e onde encontrá-los, filtrar as informações direcionando e orientando os caminhos da aprendizagem, e otimizando o tempo em sala de aula.

Há vários recursos digitais a serem utilizados com a intenção de melhorar o processo de aprendizagem e atrair mais a atenção dos alunos, tais como fóruns de discussão, vídeos com entrevistas ou com professores expondo o conteúdo a ser estudado, documentários, jogos sobre temáticas diversas, entre outros. A videoaula configura-se como um elemento motivador como complementação das aulas presenciais ou mesmo como recurso utilizado pelo aluno para captar a matéria de uma aula que não pode comparecer. Para que realmente cumpram essa função, as videoaulas precisam contemplar formas interessantes e inovadoras, aproveitando os inúmeros recursos tecnológicos que podem ser utilizados na sua elaboração (MORAN, 2009).

A simples gravação de uma aula presencial não pode ser considerada uma videoaula. Santiago e Mazzeu (2018) indicam a existência de

elementos estruturais que constituem a criação da videoaula, envolvendo desde o enquadramento do professor e no ambiente, a duração da aula, até uma elaboração cuidadosa do conteúdo, com estratégias para prender a atenção do público que a assistira. Portanto, tais elementos devem ser considerados caso a opção do professor seja utilizar vídeos já prontos disponibilizados na *Internet*. A escolha da videoaula é fundamental para garantir a qualidade do material; tanto com relação à forma de apresentação, quanto ao conteúdo apresentado. Nessa linha de pensamento, é válido também indicar os vídeos de qualidade para serem assistidos em casa, sempre observando até que ponto isso agrega conhecimento para o aluno.

A presença das TICs em novas práticas e modelos de ensino é perceptível nas tentativas de estruturar um novo discurso pedagógico procurando desconstruir um modelo de ensino pautado em informações não tecnológicas, e de construção de novos formatos que atendam aos novos anseios da sociedade e dos alunos. Abriu-se espaço para novos modelos de educação, deixando para trás antigos formatos representados principalmente por lousa, giz e materiais impressos, configurando-se como uma resposta aos problemas educacionais e até mesmo às questões políticas, sociais e econômicas, como se tivesse poder de solução para todos esses entraves (BARRETO, 2004).

No entanto, trata-se de uma modificação em andamento que precisa ser cuidadosa para evitar exageros no emprego das novas tecnologias em sala de aula, ainda carentes de políticas educacionais precisas. Há a necessidade de não distanciar a atividade humana do processo de ensino, e de manter o valor do trabalho do professor no uso das novas tecnologias.

Conforme exposto por Barreto (2004) o ensino baseado em competências envolve o desenvolver no aluno habilidades e competências básicas para executar as tarefas propostas, e espera-se que o professor seja organizador e avaliador destas competências adquiridas pelos alunos por meio de recursos tecnológicos. Prevê-se que o aprendizado ultrapasse a barreira da sala de aula e que ocorra uma virtualização do ensino mediante a popularização de aparatos tecnológicos como computador, *Internet*, *smartphones*, facilitando a mediação tecnológica. Neste cenário, não é indicado que se anule o papel do professor, ou que as tecnologias sejam absolutamente necessárias para que ocorra a aprendizagem, não podem desvincular o professor da condição de profissional do ensino.

Sob quaisquer circunstâncias educativas, o professor precisa pesquisar, estar alinhado com os assuntos atuais e relacionar seus

conteúdos com a realidade do mundo no contexto dos alunos, desta forma os assuntos passam a fazer sentido. Para tanto, é necessário que o professor tenha algumas competências que o cargo exige, tais como: ter domínio do assunto, conhecer práticas docentes para ensinar, promover a reflexão dos alunos de forma interdisciplinar visando a compreensão da sociedade e da sua vida pessoal, escolar e profissional. Além do mais, não se pode deixar de programar as aulas em acordo com o plano do curso e cronogramas de trabalho que orientem como e quando serão realizadas as atividades. É preciso preparar as aulas utilizando materiais relevantes para as atividades, conduzir o processo de ensino aprendizagem com atenção no aluno, diversificar as metodologias e promover o protagonismo na construção do conhecimento do aluno, e sobretudo avaliar os efeitos desse trabalho, buscando evidências e melhorias no aprendizado dos alunos (BEHAR; BERNARDI; MARIA, 2013).

O uso de vídeos na educação é uma estratégia para formação de alunos aproximando-os dos conteúdos de forma diferente do que pela aula expositiva. Porém, não se trata de uma solução definitiva para sanar os problemas de ensino-aprendizagem, e sim um recurso para motivar os alunos pela comunicação mais fácil e rápida, próxima do cotidiano que estão inseridos. Assim, a utilização de vídeo estimula os sentidos dos alunos, são estímulos audiovisuais que envolvem o indivíduo de várias maneiras, dessa forma, o conteúdo fica menos abstrato. A linguagem audiovisual está mais próxima do entendimento dos alunos, pois diálogo e imagens são bem aceitos comparados aos textos, que exigem organização das ideias e análise lógica (MORAN, 1995; FERREIRA, 2016).

Existem vários programas gratuitos e bem simples que podem ser usados para confecção das aulas em vídeo que o próprio professor pode fazer e refazer de acordo com os assuntos tratados e as turmas que leciona. Por ser fácil, simples e barato, é possível incluir esta prática pedagógica tanto nos cursos a distância como nos presenciais. Obviamente, mesmo sendo de fácil acesso, o uso de videoaula requer um planejamento didático para tonar-se eficaz. O conteúdo do vídeo escolhido precisa estar alinhado com o assunto da aula, sugere-se que os alunos não assistam somente aos vídeos, mas, que o professor conduza discussões sobre os temas abordados para propiciar uma reflexão dos pontos mais importantes a serem assimilados.

A aprendizagem significativa tem mais chances de ocorrer quando os meios tecnológicos são usados concomitantemente com ações de interação entre professor e alunos. A comunicação entre o professor e o aluno, mesmo com o uso de tecnologia, deve ser proporcionada com

um diálogo pedagógico para que se construa o conhecimento, com entendimento e aplicabilidade, relacionado com as tarefas do cotidiano escolar ou pessoal. Portanto, resumir o ensino restrito a videoaulas é transformar o ensino em mera transmissão de conteúdo, sem práticas reflexivas, compromete a aprendizagem dos alunos (SENA, 2012).

Neste novo modelo de ensino, o professor é visto como orientador da aprendizagem, mostrando o caminho para o aluno aprender a matéria e utilizar este conhecimento no seu cotidiano. Ao utilizar estas novas tecnologias de informação, em especial as videoaulas, pretende-se que o aluno tenha a oportunidade de aprender ou de complementar o conhecimento sobre temáticas diversas, além de tornar possível rever conteúdos já estudados. A estruturação da presente pesquisa foi baseada nessas premissas.

## A PESQUISA

Visto sua relevância, a utilização de tecnologia em sala de aula e seu impacto no aprendizado e no interesse dos alunos, configurou-se como o tema principal desta pesquisa. Especificamente o interesse centrou-se na utilização de videoaula, sob os seguintes questionamentos: A aula presencial torna-se mais completa com a utilização de videoaulas? Será que somente com a aula expositiva o aluno tem o mesmo resultado em sem desempenho do que com a associação de videoaulas?

Sob essas instigações, definiu-se o objetivo principal deste estudo: verificar o papel da videoaula no aprendizado de conteúdo específico na disciplina de Informática no Ensino Técnico Profissionalizante. O traçado dos objetivos específicos firmou-se em apontar o desempenho de alunos no aprendizado de uma temática específica após aula expositiva ministrada pelo professor, e após serem expostos a aula expositiva e a videoaula, comparando-os. O projeto desta pesquisa foi devidamente aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e justifica-se pelo entendimento de que seus dados podem contribuir para melhor compreensão desse recurso didático incorporado às aulas presenciais.

O local definido para a pesquisa foi uma Escola de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), pública estadual, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sob autorização formal do responsável pela instituição. A escolha deste local ocorreu mediante a facilidade de acesso e conveniência do pesquisador por ser professor na instituição no curso Ensino Técnico Integrado ao Médio - ETIM em Informática, ministrando

a disciplina de Técnicas de Programação para *Internet* - TPI, na qual os alunos aprendem as linguagens *HyperText Markup Language* - HTML e *Cascading Style Sheets* - CSS que são usadas na criação de websites.

Todos os alunos matriculados na disciplina TPI, participaram de todas as atividades propostas nos laboratórios de informática durante a coleta de dados, visto ser uma aula parte da estrutura curricular da escola, e habitualmente ministrada com a sala de aula dividida em duas turmas, A e B, para o uso dos laboratórios de informática. Mas, somente aqueles alunos que aceitaram formalmente com termo de assentimento para participação da pesquisa, e cujos pais consentiram em sua participação, tiveram seus dados de avaliação utilizados. Outro critério de inclusão foi o aluno ter participado de todas as etapas das aulas incluídas neste projeto. Foram excluídos os dados de alunos faltantes e que não realizaram todas as atividades propostas. Assim, participaram como sujeitos deste estudo 27 alunos sendo 13 compondo a Turma A e 14 na Turma B.

A escolha do recurso da videoaula, para ser utilizada como complemento da aula expositiva deu-se a partir de um acervo digital da instituição definindo-se por vídeos já utilizados com outras turmas e se mostrado adequados para os conteúdos trabalhados em sala de aula propostos para esta pesquisa. As videoaulas que foram escolhidas pelo professor/pesquisador são de autoria de Neitzke (2015a; 2015b): Chamando Links com href - aula 2547 html, e Manipulando Imagens - aula 2548 html.

A aula expositiva consistiu na explicação do conteúdo técnico pelo professor utilizando *slides*. Os códigos de programação foram mostrados aos alunos para que entendessem como é desenvolvido um site com as linhas de códigos. O conteúdo apresentado representa a estrutura básica para criação de uma página para *Internet*, como criar os *links* (ligação) entre as páginas e a inserção de imagens. Além da estrutura e sintaxe foram apresentados exemplos para evidenciar como as linhas de código criam as páginas com textos e fotografias coloridos e alinhados. Estas aulas foram desenvolvidas no laboratório de informática. Após a exposição do conteúdo, os alunos realizaram exercícios práticos para fixação do tema aprendido.

Para a coleta de dados foi utilizada uma avaliação do desempenho dos alunos, elaborada pelo professor-pesquisador, realizada antes e depois das aulas programadas. Consistia em 10 perguntas objetivas de múltipla escolha, cada questão com quatro alternativas para avaliar quantitativamente o conhecimento dos alunos sobre linguagens *HyperText Markup Language* - HTML e *Cascading Style Sheets* - CSS, cujo

conteúdo foi apresentado durante as aulas, tendo sido considerados os acertos nas respostas.

**Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento das aulas e da coleta de dados.**

	<b>TURMA A</b>	<b>TURMA B</b>
Semana 01	Avaliação inicial do conhecimento dos alunos sobre o tema da aula	Avaliação inicial do conhecimento dos alunos sobre o tema da aula.
Semana 02	Aula expositiva.	Aula expositiva.
Semana 03	Reavaliação do conhecimento dos alunos sobre o tema trabalhado em aula expositiva.  Videoaulas e exercícios de fixação.	Videoaulas e exercícios de fixação.
Semana 04		Reavaliação do conhecimento dos alunos sobre o tema trabalhado em aula expositiva complementada com videoaula.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO**

**TABELA 1: Desempenho Turma A - percentual de respostas corretas**

<b>Aluno</b>	<b>Antes da aula expositiva</b>	<b>Após aula expositiva</b>	<b>Percentual de evolução aula expositiva</b>
A1	20%	50%	30%
A2	20%	50%	30%
A3	20%	30%	10%
A4	40%	50%	10%
A5	40%	80%	40%
A6	20%	20%	0%



A7	40%	80%	40%
A8	40%	40%	0%
A9	20%	30%	10%
A10	20%	60%	40%
A11	30%	80%	50%
A12	30%	30%	0%
A13	40%	50%	10%
Média	29%	50%	21%

Dados organizados pelo pesquisador

Destaca-se a diversidade de alunos na Turma A retratada no desempenho antes da aula expositiva sobre a temática abordada. Mais da metade deles (8 alunos) apresentaram pouquíssimo conhecimento prévio sobre o tema, com 20 a 30% de acertos na avaliação inicial, os demais variaram de 40% a 80% de acertos, revelando diferentes graus de conhecimento prévio sobre o tema da aula. Em média os alunos da Turma A melhoraram o desempenho sobre a temática em 21% comparando as avaliações antes e depois da aula expositiva.

Esses resultados reforçam o apontado por Behar, Bernardi e Maria (2013) que uma aula expositiva quando oferecida por professor que domine o assunto, conheça as práticas com as quais irá trabalhar e que consiga promover a reflexão dos alunos de forma interdisciplinar visando a compreensão da sociedade e da sua vida pessoal, escolar e profissional, é bastante eficaz.

Considera-se que essa diversidade sinaliza e reforça a presença alunos em contextos sociais e culturais diferenciados, mais distantes ou menos distantes dos acessos à informação, tecnológica ou não, oriundos de ambientes mais ou menos estimuladores. Além do mais, a capacidade do professor em analisar os resultados obtidos pelas turmas deve ser mais crítica, conseguindo analisar o porquê de determinadas turmas terem desempenho melhores ou piores. Reafirma-se a necessidade de que o professor esteja atento, sempre observando seus alunos para ser o protagonista da construção e aprimoramento do conhecimento já existente, conforme posto por Behar, Bernardi e Maria (2013).

**TABELA 2 - Desempenho Turma B - percentual de respostas corretas**

Aluno	antes da aula expositiva + videoaula		após aula expositiva + videoaula	Percentual de evolução aula expositiva + videoaula
B1	50%		70%	20%
B2	20%		30%	10%
B3	60%		70%	10%
B4	20%		20%	0%
B5	20%		50%	30%
B6	30%		50%	20%
B7	70%		40%	-30%
B8	30%		60%	30%
B9	60%		90%	30%
B10	70%		60%	-10%
B11	30%		20%	-10%
B12	40%		40%	0%
B13	70%		90%	20%
B14	30%		40%	10%
Média Turma B	42%	52%	10%	

Dados organizados pelo pesquisador

Os alunos da turma B também apresentaram níveis variados de conhecimento prévio do tema abordado na aula variando de 20 a 70% o percentil de acertos ao questionário inicial. A média do percentual de evolução da turma B de 10% pode ser compreendida por se tratar de uma turma com média de 42% acertos iniciais, ou seja, com conhecimento moderado prévio sobre a temática, e provavelmente não encontraram novidades entre os conhecimentos apresentados durante a aula.

De uma forma geral, os alunos que demonstraram ter menos conhecimento prévio sobre o tema a ser estudado, tiveram melhor desempenho nas duas modalidades de aulas. A dificuldade inicial pode tê-los motivado para ter mais atenção aos detalhes das aulas com a finalidade de conseguir compreender algo a mais sobre o que pouco sabiam. De forma oposta, os alunos de ambas as turmas que

demonstraram ter mais conhecimento prévio sobre o tema, podem ter se empenhado menos, e não terem se preocupado em avançar mais sobre o próprio conhecimento.

É inegável que para sanar essas reações a mediação do professor é essencial. A capacidade do professor, no cotidiano da escola, em utilizar ferramentas que auxiliem a desenvolver habilidades nos alunos a partir de sua mediação didática, foi discutida por Libâneo (2015). Trata-se de aproximar o aluno do conteúdo apresentado e refletir sobre as relações dele no contexto em que vivem, com respeito aos ritmos individuais de aprendizado. A partir dessa reflexão o professor poderá reconstruir suas aulas de forma a estimular os alunos com estratégias diversificadas, buscando alcançar o interesse de todos.

**TABELA 3 – Desempenho geral dos alunos da turma A após participarem de aula expositiva e da turma B após participarem de aula expositiva complementada pela videoaula**

<b>Turma</b>	<b>Pior</b>	<b>Igual</b>	<b>Melhor</b>
A (N=13)	0 0%	3 23%	10 77%
B (N=14)	3 21%	2 14 %	9 64%

Dados organizados pelo pesquisador

Analisando o desempenho de alunos sob a óptica de quais pioraram, ficaram iguais ou melhoraram, ambas as turmas avançaram no conhecimento: 77% dos alunos da turma A e 64% de alunos da turma B.

Pode-se considerar que a videoaula foi, neste estudo, uma ferramenta para diversificar o aprendizado, em acordo com Moran (2009) e Ferreira (2016) que apoiam a utilização de tecnologia concomitante com as aulas um recurso que traz mais interesse para os alunos do que somente o professor falando com ajuda de *slides*, desde que bem escolhidas e adequadas às turmas e ao conteúdo proposto. Reforça-se a necessidade de intercalar o ensino do conteúdo com atividades envolvendo ferramentas tecnológicas como meios de aprendizagem, para os alunos aplicarem seus conhecimentos adquiridos, lembrando que a aprendizagem pode ocorrer em diferentes lugares e de diferentes formas segundo o contexto dos alunos.

## CONCLUSÃO

A avaliação objetiva sobre o desempenho de duas turmas de alunos que tiveram aula expositiva ou aula expositiva complementada com videoaula, apontou poucas diferenças entre as duas práticas. No entanto, revelou diferenças entre o conhecimento inicial da temática entre as turmas, sendo que a turma com menor conhecimento inicial teve maior aproveitamento somente com a aula expositiva, do que a outra turma com maior conhecimento inicial e com aula expositiva complementada com videoaula. Além do mais, entre a turma de desempenho inicial melhor, talvez em decorrência disso o percentual de evolução dessa turma foi 50% mais baixo do que a turma sem videoaula.

Destacou-se o valor da intermediação do professor no processo de aprendizagem ao ter maior percentual de aproveitamento na Turma A que assistiu somente a aula expositiva antes da reavaliação, colocando a videoaula como um recurso complementar em sala de aula, e não absolutamente essencial para melhoria do desempenho dos alunos, mas, sim como apoio e complementação da aula.

Reforça-se que o uso das videoaulas deve ter um planejamento didático para tonar-se eficaz. Aos alunos cabe não apenas assistir aos vídeos. É importante ter o professor para gerar um debate de opiniões e para realizar devolutivas sobre o assunto alinhado ao tema da aula e reflexão dos pontos mais importantes a serem assimilados. O desafio proposto para implementar é o professor articular suas habilidades e como aplicar as tecnologias de maneira eficaz no processo da educação.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/ticprofessores/22617.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ticprofessores/22617.pdf)> Acesso em: 16 jun 2017.

BEHAR, Patricia Alejandra; BERNARDI, Maira; MARIA, Sandra Andrea Assumpção. **Educação a Distância: a construção de competências docentes**. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2013). II Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE 2013). Capítulo 4, p. 79-98. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/2590/2246>> Acessado em 19 dez 2018.

CRECENTE, L.S. Videoaulas como recurso didático no Ensino Técnico: desempenho e opinião de alunos. 2019. 79 folhas. Dissertação PPG em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA. Disponível em <<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2019/luciano-sbragi-crecente.pdf>> Acesso 29 abr 2020

FERREIRA, Alden Douglas Teixeira. O uso das videoaulas como elemento facilitador da aprendizagem na educação a distância. **R. Cient. Fund. Osorio** (2016) Volume I (1):1-20. Disponível em: <<http://suporteead.com/revistas/index.php/rcfo/article/viewFile/10/7>>. Acesso em: 17 jun 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira e PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1ª Edição. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015, p. 39-65.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. **Educação**, v. 32 p. 286-290, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 30 abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>> Acesso em 02 jan 2019.

NEITZKE, Neri Aldoir. **Aula 2547 html, chamando links com a href**. [publicado em 21 mar 2015a]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UCZkfDio8vg>> Acesso em: 28 set 2017.

\_\_\_\_\_. **Aula 2548 html, manipulando imagens**. [publicado em 21 mar 2015b]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m9mp91szep4>> Acesso em: 28 set 2017.

SANTIAGO, Glauber; MAZZEU, Ian Rittmeister. Videoaula. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância** / Daniel Mill (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 675-679.

SENA, Eni de Faria. **As videoaulas de um curso a distância: obstáculos didáticos/pedagógicos e suas implicações na aprendizagem do aluno**. SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Setembro de 2012.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Marcos Pereira dos Santos** – Brasileiro. Natural do município de Ponta Grossa/PR. Pós-Doutor (PhD) em Ensino Religioso pelo Seminário Internacional de Teologia Gospel (SITG) - Ituiutaba/MG. Pesquisador em Ciências da Educação. Possui ampla experiência profissional como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (I e II), no Ensino Médio e na Educação Superior junto a cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e de tecnologia) e de pós-graduação *lato sensu*, ofertados nas modalidades presencial, semipresencial/híbrida e de educação a distância *on-line*. Literato profissional (escritor, trovador, poeta, cronista, ensaísta, articulista, aldravianista, indrisonista e haicaísta ao estilo oriental). Membro fundador, titular, efetivo e correspondente imortal de várias Academias de Ciências, Letras e Artes em nível nacional e internacional. Na área de Literatura, é (re)conhecido pelo pseudônimo/cognome literário de “Quinho Caleidoscópio” ou “Quinho Calidoscópio”, participando ativamente de várias antologias literárias Brasil a fora e conquistando importantes premiações, troféus, medalhas de honra ao mérito, certificações e moções de aplausos. Docente do Ensino Superior em Ponta Grossa/PR, onde reside atualmente. *E-mail de contato:* mestrepedagogo@yahoo.com.br



Este livro foi composto em  
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

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



/editorabagai



/editorabagai