



**FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
E NOVOS PARADIGMAS
EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS
INTERDISCIPLINARES**

MARILENA ROSALEN
TELMA GRACIAS
EVERTON VIESBA

EDIÇÃO 27, Nº1, 2025

IDEAÇÃO. REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE.

V. 27, Nº1, 2025

ISSN:1518-6911

E-ISSN: 1982-3010

PÁGINAS INICIAIS

-  Revista Ideação 01-04

APRESENTAÇÃO

-  Everton Viesba, Marilena Rosalen, Telma Gracias 05-08

ARTIGOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DA ROBÓTICA E DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

-  Vanessa Candito, Karla Mendonça Menezes, Carolina Braz Carlan Rodrigues 09-19

IMPACTOS DAS ATIVIDADES LABORAIS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA EM LICENCIATURA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

-  Marcella Ruiz, Leticia Viesba, Pedro Rosalen 20-39

LABDOC: EDUCAÇÃO INTEPROFISSIONAL E ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

-  Sylvia Helena Souza da Silva Batista, Carlos Francisco dos Santos Júnior, Irani Ferreira-Gerab 40-50

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO DO DOCENTE ENFERMEIRO NOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEMREVISÃO DE LITERATURA

-  Claudia Rodrigues Sanfilippo, Margaréte May Berkenbrock Rosito 51-65

EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM BOA VISTA/RR

-  Luis Enrique Martins Moraes, Janiele Gama Pontes, Sandra Kariny Saldanha de Oliveira, Bianca Maíra de Paiva Ottoni Boldrini 66-78

ENTRE O SABER E O FAZER: COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

-  Lara Santana Correia Costa, Everton Viesba, Marilena Rosalen 79-92

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO BRASIL: CENÁRIOS HISTÓRICOS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

-  Cristina Aparecida de Oliveira Torquato, Patricia da Silva Sessa 93-104

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUEA PRÁTICA PEDAGÓGICA IMPÕE

-  José Maria Pedro Salia, Benvindo Felismino Samuel Maloa, Mussa Abacar 105-116

FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

 Sergio Cavalcante Freitas, Miriam Espíndula dos Santos Freire 117-140

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

 Monique Cristina Gelsleuchter, Solange Aparecida De Oliveira Hoeller 141-152

FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EVASÃO UNIVERSITÁRIA

 Jamille Guerra Fonseca 153-161

O GESTOR ESCOLAR E A ABORDAGEM LÚDICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

 Renato de Oliveira Campos, Everton Silva Santos Lopes, Alexandre Aparecido Alves Lima, Ana Livia Mendes de Sousa 162-175

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE PROCESSOS AVALIATIVOS: UMA PROPOSTA DE REVISÃO DA LITERATURA

 Mauricio de Souza Machado, Leonardo André Testoni 176-194

PRÁTICA FORMATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA: DIÁLOGO DE SABERES DAS RESIDENTES NO PRP/UERR

 Ana Rosa Farias Coelho, Sara Carvalho de Sousa, Rita Guilherme Zeferino Veloso 195-205

TRANSFORMANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: O PODCAST COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

 Fabiane Batista Cândido, Eliasaf Rodrigues de Assis, Bárbara Tatiane Santos Carvalho, Yury Manoel Brito da Silva 206-224

DEMANDA CONTÍNUA

PAI AUSENTE EM ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE PRESENTE NO PROBLEMA SOCIAL DA PATERNIDADE CONTEMPORÂNEA

 Thiago Barbosa Soares 225-243

ESBOÇOS PARA UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE RUDOLF STEINER À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICO

 Yuri Rodrigues da Cunha 244-262



Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde.
v. 27, n. 1, 2025. ISSN: 1518-6911; e-ISSN: 1982-3010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - Unioeste

REITOR

Alexandre Almeida Webber

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Sanimar Bussi

DIRETOR DO CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU

Sérgio Moacir Fabriz

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE

Adriana Zilly

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Zilly – Unioeste

Alessandra Rosa Carrijo – Unioeste

Arminda Rachel Botelho Mourão – UFAM

Carla Macedo Martins – Fiocruz

Consuelo Uribe Mallarino – Universidad

Javeriana, Colômbia

Dermeval da Hora – UFPA

Dermeval Saviani – UNICAMP

Djalma Thurler – UFBA

Euclides Marchi – UFPR

Fabiany Tavares Silva – UEMS

Felipe Botelho Corrêa – King's College
London

Fernando José Martins – Unioeste

Ivani Catarina Fazenda – PUC-SP

Jacob Blanc – University of Edinburgh

João Wanderley Geraldi – UNICAMP

Jorgelina Tallei – Unila

Juan Carlos Villa Soto – UNAM, México

Julia Malachen – Unioeste

Luciana Vedovato – Unioeste

Marcel Bursztyn – UnB

Maria Paula Meneses – Universidade de
Coimbra

Marilena Chauí – USP

Marymárcia Guedes – UNESP

Michael Lowy – Ecole des Hautes Etudes en
Sciences Sociales

Robert Frodeman – University of North
Texas

Roberto Follari – Universidad Nacional de
Cuyo

Rosane Andrade Berlinck – UNESP

Sérgio Lessa – UFAL

Sonia Maria Lazzarini Cyrino – UNICAMP

Uskali Mäki – University of Helsinki

Viviane Gontijo – Harvard University

Yolanda Rodríguez González – PUC-Peru

Zaida Azeredo – Instituto Piaget, Portugal

PARECERISTAS

Advanusia Santos Silva de Oliveira - UFS
Alaércio Aparecido de Oliveira - COMAER/FAB
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Arlyson Alves do Nascimento - IFAL
Beatriz Maria Zoppo - Faculdade Fidelis
Camila da Silva Fabis - UFRS
Diego Castro Musial - Hospital Evangélico de Londrina
Francisco Igo Leite Soares - UFRN
Fred Augusto Ribeiro Nogueira - IFAL
Gracy Kelly Monteiro Dutra - UEA
Helen de Oliveira Faria - Unifal
Helenara Plaszewski - UFPel
Israel de Jesus Sena - UCSAL
José Edilmar de Sousa - UFMA
Josimar de Aparecido Vieira - IFRS - Campus Sertão
Luís Paulo Souza e Souza - UFAM
Marcelo Andrade Silva - UNIFESP
Marcio Hollosi - UNIFESP
Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE
Maria Madalena Gracioli - Unesp Franca
Patrícia Helena dos Santos Carneiro - UNIR
Raimundo Alves de Souza - Academy of Integrative Health & Medicine
Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS/USP/UNISANTOS
Rodrigo de Souza Pain - UERJ
Sanay Vitorino de Souza - UFAM
Sandra Kariny Saldanha de Oliveira - UERR
Valdenildo Pedro da Silva - IFRN
Valéria Jane Siqueira Loureiro - UFS
Vivian Nadia Ribeiro de Moraes Caruzzo - UNESP
Walmir Fernandes Pereira - MUST University

© 2025

CAPA
Everton Viesba

PROJETO GRÁFICO
Central de informações/Unioeste Campus Foz do Iguaçu

DIAGRAMAÇÃO
Lady Daiana Silva dos Santos
Manoela Micuanski

IDEAÇÃO / Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação, Letras e Saúde.
– Foz do Iguaçu, PR,
Edunioeste, n. 1, (1998).

Publicação Semestral

ISSN: 1518-6911

e-ISSN: 1982-3010

1. Estudos linguísticos e literários – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Ciências humanas – Periódicos. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras.

CDU 80/82(05)
37(050)

INDEXADA EM / INDEXED IN:

Crossref

Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras

DOAJ – Directory of Open Access Journals

ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences

EuroPub – Directory of Academic and Scientific Journals

EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek – University Library of Regensburg – Universität München

Google Acadêmico

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

LatinREV – Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades

LivRe – Revistas de Livre Acesso

MIAR – Matriz de Información para el Análisis de Revistas – Universitat de Barcelona

PKP-Index – Public Knowledge Project – Universidade de British Columbia – Canadá

Portal de Periódicos Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior

REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

ResearchBib – Academy Resource Index

ROAD - Directory of Open Access scholarly Resources

Sumários de Revistas Brasileiras - Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão

WorldCat – Online Computer Library Center (OCLC)

Dialnet



DOSSIÊ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES

A formação docente e suas interfaces com os desafios da educação contemporânea compõem um campo rico e dinâmico de investigações e práticas inovadoras. Neste dossiê, reunimos uma coletânea de estudos que abordam diferentes dimensões da formação inicial e continuada de professores, destacando a relevância de práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras.

Como parte desse compromisso com a formação docente e a inovação educacional, destacamos neste Dossiê, uma seleção de trabalhos discutidos e apresentados no Congresso Movimentos Docentes 2024 (CMD 2024), que aconteceu em outubro de 2024 e se mostrou como uma oportunidade singular de aprofundar discussões sobre práticas interdisciplinares e pedagógicas. O evento reuniu educadores, pesquisadores e gestores comprometidos com a transformação da educação em múltiplos níveis e dimensões. Temas como a formação inicial e continuada, tecnologias educacionais, práticas inclusivas e metodologias ativas foram amplamente debatidos, com o objetivo de fomentar trocas de experiências e promover colaborações entre comunidades de prática.

O CMD também se configura como um espaço para refletir sobre os desafios enfrentados pela docência em um mundo em constante mudança. Neste contexto, a programação contemplou palestras, mesas virtuais e minicursos que abordaram questões contemporâneas, como a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na educação básica, a mediação de conflitos em ambientes escolares e a adoção de práticas pedagógicas antirracistas. Assim, o Congresso se alinha ao propósito da Revista Ideação e, em colaboração, deu fruto a este Dossiê de modo a oferecer subsídios para que os educadores enfrentem as complexidades da educação contemporânea de forma crítica, criativa e transformadora.

Acreditamos que a articulação entre os debates promovidos pelo CMD 2024 e as reflexões trazidas nos artigos a seguir pode potencializar a construção de redes de colaboração e o fortalecimento de comunidades de prática comprometidas com uma educação mais inclusiva e inovadora. Convidamos os leitores a participar ativamente do congresso em edições futuras, explorando as ideias e experiências compartilhadas e contribuindo para a consolidação de uma educação de qualidade que valorize a diversidade e promova a equidade.

Os artigos apresentados nesta edição trazem contribuições significativas para o debate sobre a docência em múltiplos contextos, enfatizando a necessidade de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral de educadores e estudantes.

Abrindo este volume, o artigo "A Formação de Professores para Uso da Robótica e das Tecnologias Educacionais nas Práticas Educativas" destaca a integração da tecnologia como elemento essencial para a transformação pedagógica. Com base em oficinas realizadas no Rio Grande do Sul, o estudo aponta como a Robótica Educacional e as Tecnologias Educacionais podem enriquecer o ensino, oferecendo subsídios práticos para os desafios da sala de aula contemporânea.

A relação entre trabalho e formação acadêmica é explorada no artigo "Impactos das Atividades Laborais na Trajetória Acadêmica em Licenciatura: Uma Revisão da Literatura". Ao investigar os impactos do trabalho durante a vida universitária, o texto ressalta a importância de políticas públicas que promovam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes de licenciatura. Essa análise contribui para a reflexão sobre o equilíbrio entre estudo e trabalho no contexto da educação superior.

O engajamento estudantil e a educação interprofissional são temas centrais do artigo "LabDOC: Educação Interprofissional e Engajamento Estudantil". Relatando uma experiência na Universidade Federal de São Paulo, o texto demonstra como práticas interprofissionais podem fortalecer o pertencimento acadêmico e promover uma cultura institucional de inclusão e equidade.

A educação estética e a formação docente no ensino técnico de enfermagem são abordadas no artigo "Educação Estética e Desenvolvimento do Docente Enfermeiro nos Cursos Técnicos em Enfermagem: Revisão de Literatura". Este estudo revela lacunas na formação de docentes enfermeiros, propondo uma abordagem estética que amplie o repertório pedagógico desses profissionais e enriqueça suas práticas formativas.

"Experiência Formativa no Ensino de Ciências: Percepção dos Residentes no Uso de Metodologias Ativas em Boa Vista/RR" relata as vivências de residentes no Programa Residência Pedagógica e evidencia o impacto de metodologias ativas no ensino de Ciências. A pesquisa destaca o protagonismo dos estudantes e a formação reflexiva de futuros professores, promovendo um ensino mais dinâmico e significativo.

Na esfera da Educação para a Sustentabilidade, o artigo "Entre o Saber e o Fazer: Competências Pedagógicas para Enfrentar as Mudanças Climáticas" propõe reflexões sobre a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ao currículo escolar. A partir de uma revisão teórica, o estudo enfatiza a urgência de práticas educativas que abordem a emergência climática e promovam uma cidadania crítica e engajada.

No artigo "Formação de Professores dos Anos Iniciais no Brasil: Cenários Históricos e Alfabetização Científica", o currículo da formação inicial é revisitado à luz da alfabetização científica. O texto sugere ressignificações urgentes nos programas formativos, enfatizando a necessidade de preparar docentes capazes de integrar saberes científicos e pedagógicos em suas práticas.

A formação docente no ensino superior em Moçambique é discutida no artigo "Formação de Professores para o Ensino Superior em Moçambique: A Prática Pedagógica Impõe". A análise destaca a falta de qualificação pedagógica dos docentes e propõe políticas públicas que promovam a formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino superior no país.

"Formação Continuada e os Conhecimentos de História da Matemática: Abordagens e Perspectivas" explora o potencial da história da matemática como recurso pedagógico para o ensino básico. O artigo defende práticas reflexivas que contribuam para uma formação continuada mais contextualizada e relevante.

O artigo "Formação de Profissionais para o Trabalho Educativo com Crianças e Adolescentes em Instituição de Acolhimento" apresenta uma análise histórica e documental sobre a educação em contextos não formais. A pesquisa destaca a importância da formação específica para educadores que atuam em instituições de acolhimento, promovendo um atendimento integral e de qualidade.

"Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Evasão Universitária" conecta a formação docente às práticas pedagógicas e à evasão no ensino superior. O estudo propõe estratégias para reduzir a evasão, enfatizando a responsabilidade compartilhada entre docentes e instituições de ensino.

A abordagem lúdica na formação docente é tema do artigo "O Gestor Escolar e a Abordagem Lúdica na Formação Docente". O texto argumenta que práticas pedagógicas lúdicas podem enriquecer a formação continuada, promovendo criatividade e reflexividade entre os professores da educação infantil.

"Percepções de Professores de Matemática sobre Processos Avaliativos: Uma Proposta de Revisão da Literatura" investiga os desafios e inovações nos métodos avaliativos no ensino de matemática. O artigo sugere práticas avaliativas mais democráticas e formativas, que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Fechando o dossiê, o artigo "Transformando a Formação Docente: O Podcast como Ferramenta na Educação Contemporânea" apresenta o uso de podcasts como recurso inovador na formação de professores. O estudo evidencia o potencial dessa ferramenta para promover reflexões, diálogos colaborativos e redes de apoio entre educadores.

Convidamos os leitores a explorar as reflexões e descobertas apresentadas neste dossiê, que evidenciam a complexidade e a riqueza da formação docente em suas múltiplas dimensões. Que este conjunto de textos inspire práticas educacionais mais inovadoras, inclusivas e transformadoras, contribuindo para uma educação de qualidade em diferentes contextos e realidades.

Everton Viesba¹
Telma Gracias²
Marilena Rosalen³

¹ Mestre em Ciências, professor, doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Coordenador do ObES-UNIFESP. Santo André – São Paulo. E-mail: eviesba@gmail.com.

² Doutora em Educação Matemática, Docente de Matemática de Ensino Médio nos Estados Unidos da América – EUA. E-mail: telmagracias@hotmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Piracicaba – São Paulo. E-mail: marilena.rosalen@unifesp.br.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DA ROBÓTICA E DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

DOI:10.48075/ri.v27i1.34883

Vanessa Candito¹

Karla Mendonça Menezes²

Carolina Braz Carlan Rodrigues³

RESUMO: A integração da tecnologia na educação tem se mostrado essencial para aprimorar as práticas docentes, transformando as abordagens pedagógicas e permitindo aulas mais dinâmicas e interativas. Tecnologias educacionais e robótica educacional enriquecem o ensino-aprendizagem, preparando os educadores para novos desafios. Para isso, é fundamental adaptar as estratégias pedagógicas, capacitando os professores a utilizarem essas ferramentas de forma eficaz. Este estudo analisou as contribuições de um processo formativo voltado à robótica e às tecnologias educacionais para docentes de uma escola pública do Rio Grande do Sul. Foram realizadas duas oficinas, com duração de três horas cada, abordando os temas “Robótica: Projetos com Arduino” e “Tecnologias Educacionais: Outras Abordagens para a Criação de Jogos”. Conduzidas por especialistas das áreas de Eletrônica, Automação e Tecnologias da Informação, as oficinas ofereceram explicações detalhadas, experimentos práticos e momentos de troca de experiências. Os professores reconheceram a importância da integração tecnológica na sala de aula, relatando melhorias em suas práticas pedagógicas e um maior uso de ferramentas tecnológicas. Apesar disso, desafios como dificuldades no domínio das ferramentas indicam a necessidade de formação contínua. O estudo ressalta o potencial da robótica e das tecnologias educacionais em conectar conteúdos e enriquecer o processo educacional, destacando a relevância do apoio contínuo aos docentes.

Palavras-chave: Formação Docente; Tecnologias; Robótica.

TEACHER TRAINING FOR THE USE OF ROBOTICS AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT: The integration of technology in education has been essential to improve teaching practices, transforming pedagogical approaches and enabling more dynamic and interactive classes. Educational Technologies and Educational Robotics enrich teaching-learning, preparing educators for new challenges. For this, it is essential to adapt pedagogical strategies, enabling teachers to use these tools effectively. This study analyzed the contributions of a training process focused on robotics and educational technologies for teachers of a public school in Rio Grande do Sul. Two workshops were held, lasting three hours each, addressing the themes “Robotics: Projects with Arduino” and “Educational Technologies: Other Approaches to Game Creation”. Conducted by experts in the fields

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- Rio Grande do Sul. E-mail: vanecandito@gmail.com.

² Universidade de Santa Cruz do Sul, Balneário Camboriú –Santa Catarina. E-mail: karlam.ef@gmail.com.

³ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- Rio Grande do Sul. E-mail: carolinabcarlan@gmail.com.

of Electronics, Automation and Information Technologies, the workshops offered detailed explanations, practical experiments and moments of exchange of experiences. Teachers recognized the importance of technological integration in the classroom, reporting improvements in their pedagogical practices and increased use of technological tools. Nevertheless, challenges such as difficulties in the domain of tools indicate the need for continuous training. The study highlights the potential of robotics and educational technologies to connect content and enrich the educational process, highlighting the relevance of continuous support to teachers.

Keywords: Teacher Training; Technologies; Robotics.

INTRODUÇÃO

A integração da tecnologia na educação tem se mostrado uma aliada poderosa para aprimorar as práticas docentes, trazendo novas possibilidades de abordagem pedagógica, transformando as práticas docentes e proporcionando um ensino mais dinâmico e interativo.

No entanto, para que essas ferramentas sejam eficazes, é fundamental a formação contínua dos professores, capacitando-os a enfrentar os desafios impostos pelo cenário educacional contemporâneo. Este estudo busca analisar as contribuições de um processo formativo voltado para a temática de robótica e tecnologias educacionais para docentes de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Além disso, discute o impacto dessas formações nas práticas docentes e a necessidade de explorar metodologias inovadoras que promovam a integração tecnológica no ensino.

A integração de tecnologias educacionais, como a robótica, nas práticas docentes é respaldada por legislações recentes que visam modernizar e aprimorar o ensino no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem, indicando que as escolas devem integrar tecnologias para preparar os estudantes para o futuro digital e democrático. Ela influencia diretamente a formação inicial e continuada de professores, especialmente com a homologação de novas diretrizes desde 2020.

Moran (2015) destaca que as tecnologias podem ressignificar o papel do professor e do aluno, permitindo maior autonomia no processo de aprendizagem. A adoção de ferramentas como Tecnologias Educacionais e Robótica Educacional contribui para a renovação das estratégias pedagógicas, conectando conteúdos curriculares a práticas inovadoras. Contudo, a formação de professores para o uso consciente e eficaz dessas

ferramentas é essencial para enfrentar os desafios impostos por um cenário educacional em constante transformação.

A Portaria nº 882/2020 traz a regulamentação que complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A portaria promove metodologias ativas e inovadoras, incluindo o uso da tecnologia como elemento central na formação docente, para responder às demandas de ensino presencial, remoto ou híbrido.

No entanto, é evidente que a formação docente precisa acompanhar essas demandas, garantindo que os professores sejam capacitados para incorporar essas tecnologias de forma eficiente e criativa. Os autores Soster, Moura e Balaton (2021) e Martins e Oliveira (2021) ressaltam a importância de integrar tecnologias de maneira prática e alinhada aos conteúdos curriculares.

O estudo de Freires et al. (2024) investigou a integração de tecnologias digitais e robótica educacional nos anos iniciais e finais do ensino básico, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), avaliando seus impactos na gestão escolar e no ensino-aprendizagem. Segundo os autores, o estudo evidenciou que, nos anos iniciais, essas ferramentas promovem uma aprendizagem interativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades básicas. Nos anos finais, sua complexidade atende às demandas curriculares e prepara para desafios futuros. Na EJA, a tecnologia supera barreiras, oferecendo flexibilidade e inclusão. Além disso, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas e investimentos contínuos na infraestrutura tecnológica das escolas, destacando a capacitação dos professores como uma prioridade. A formação docente em tecnologia é apontada como um elemento crucial para garantir a eficácia dessas ferramentas no processo educativo.

Partindo desse aporte teórico, este estudo busca analisar as contribuições de um processo formativo voltado para a temática de robótica e tecnologias educacionais para docentes de uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul, discutindo também o impacto dessas formações nas práticas docentes.

METODOLOGIA

O enfoque metodológico deste estudo dialoga com a proposta de pesquisa-ação defendida por Thiollent (2011), que sugere a participação ativa dos envolvidos no processo de investigação para promover mudanças concretas.

Este estudo foi realizado em uma escola pública do Rio Grande do Sul, onde, anualmente, são levantadas as dificuldades, demandas e interesses de formação dos professores e da gestão, garantindo que as atividades formativas estejam alinhadas às reais necessidades da comunidade escolar.

Como resultado desse levantamento, diversas oficinas foram realizadas durante o ano letivo de 2022. No entanto, este estudo se debruça sobre duas oficinas específicas, abordando os temas “Robótica: Projetos com Arduino” e “Tecnologias Educacionais: Outras Abordagens para a Criação de Jogos”. As oficinas ocorreram em dois momentos distintos, na sede da escola, com duração de três horas cada, e foram conduzidas por dois profissionais especialistas nas áreas de Eletrônica, Automação, Robótica e Tecnologias da Informação.

Durante as oficinas, foram realizadas exposições teóricas, experimentos práticos e momentos de troca de experiências entre os participantes. Os momentos formativos foram realizados com o intuito de aprimorar as práticas docentes, contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem, visando potencializar e desenvolver habilidades tecnológicas e integrá-las aos componentes curriculares.

Participaram dessas intervenções 28 professores na primeira formação e nove professores na segunda (docentes do Ensino Fundamental II e Médio), seis gestoras, além de duas pesquisadoras, que acompanharam os processos formativos. Cabe salientar que muitos dos professores atuam em mais de uma escola e, desse modo, em alguns momentos, não conseguiram se fazer presentes nas formações fornecidas pela instituição.

Durante as oficinas, houve momentos de explanação da temática, seguidos de experimentos, diálogos, relatos e troca de experiências entre os presentes. Para a análise deste estudo, foram considerados os relatos e questionamentos durante os momentos formativos, além de observações das práticas realizadas, sendo essas informações descritas no diário de bordo dos pesquisadores, os quais foram analisados seguindo as orientações de

Gerhardt e Silveira (2009), que ressaltam a relevância da pesquisa qualitativa ao buscar um aprofundamento da compreensão de um grupo social.

A partir dessa interpretação, criou-se uma nuvem de palavras utilizando uma ferramenta online. Essa nuvem representa visualmente as palavras, onde o tamanho e a intensidade da cor refletem a frequência com que aparecem. Vilela, Ribeiro e Batista (2020) frisam que se toma como linha de discussão a frequência das palavras expressa nas nuvens, e conforme o seu sentido dentro do texto, pois a criação de nuvens de palavras proporciona aos pesquisadores a oportunidade de potencializar o olhar sobre o material coletado e, assim, aperfeiçoar a pesquisa, unindo metodologia e tecnologia.

O estudo seguiu os princípios éticos no que diz respeito à participação dos docentes e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Todos os participantes expressaram seu consentimento, formalizado pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o CAAE 13846619.2.0000.5346.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A introdução da robótica e das tecnologias educacionais no ambiente educacional destacou-se como uma ferramenta inovadora para estimular o pensamento crítico, o trabalho em equipe e o interesse por atividades diversificadas.

A partir dos relatos e questionamentos dos docentes durante os momentos formativos, das observações das práticas pedagógicas realizadas e dos registros feitos no diário de bordo dos pesquisadores, foi possível realizar uma análise mais aprofundada do estudo. Para complementar essa análise, foi criada uma nuvem de palavras, conforme apresentada na Figura 1, que proporcionou uma compreensão mais clara das principais discussões abordadas pelos educadores.

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: Os autores (2024).

Nosso estudo demonstra que, além de fornecer formação técnica relacionada à robótica e às tecnologias educacionais, as formações devem ser estruturadas de forma a permitir que os professores se tornem atores ativos na construção de um ensino mais interativo, reflexivo e adaptado às necessidades contemporâneas.

As formações destacaram o papel da robótica educacional como ferramenta integradora e interdisciplinar. Nas oficinas, os professores tiveram acesso a projetos com Arduino, aprendendo a desenvolver soluções tecnológicas simples e aplicáveis ao ensino, além de compreenderem como esses projetos podem ser adaptados para diferentes disciplinas e faixas etárias. Conforme descrito por Valente (2019), a robótica no contexto escolar possibilita o desenvolvimento de competências como criatividade, resolução de problemas e colaboração.

As práticas relacionadas às tecnologias educacionais enfocaram a criação de jogos como estratégia pedagógica, promovendo o engajamento dos estudantes. Além disso, as tecnologias educacionais foram apresentadas como meios para tornar o ensino mais interativo. Kenski (2012) enfatiza que as tecnologias não são apenas instrumentos, mas agentes transformadores do ensino, ampliando o potencial de conexão entre professores e alunos. A criação de jogos digitais nas oficinas mostrou-se eficaz para despertar o interesse dos estudantes e estimular o pensamento crítico.

Os resultados demonstraram que os docentes reconheceram o potencial transformador dessas ferramentas, destacando a ampliação da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas nos alunos. Nossos achados

evidenciam que os docentes implementaram em suas aulas recursos para o desenvolvimento de seus conhecimentos específicos e conseguiram desempenhar práticas pedagógicas a partir das tecnologias educacionais. Entretanto, também foram relatadas dificuldades no domínio de algumas tecnologias, evidenciando a necessidade de formações contínuas e aprofundadas.

Segundo os relatos dos docentes, as práticas docentes, após as formações, passaram a incorporar diferentes recursos tecnológicos, que enriqueceram o processo educacional. Os professores relataram que essas tecnologias facilitaram a conexão entre conteúdos e a aplicação de metodologias ativas em sala de aula. Além disso, as formações contribuíram para a reflexão sobre o papel do professor no contexto de um ensino mediado pela tecnologia, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem ferramentas tecnológicas de forma intencional e significativa.

Os relatos e questionamentos dos professores indicaram que as formações contribuíram para ampliar a compreensão sobre o uso pedagógico das tecnologias e motivaram a incorporação de práticas inovadoras em sala de aula. Um recente estudo apresentado pelo CETIC (2023) apresenta dados educacionais que evidenciam a crescente adoção de tecnologias no ensino. O relatório “TIC Educação 2023: Principais Resultados” revela que, em 2023, 82,8% das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio possuíam acesso à internet, e 70,3% utilizavam computadores em atividades pedagógicas. Esses números indicam um avanço significativo na infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, facilitando a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como a robótica educacional.

No entanto, alguns educadores relataram dificuldades no domínio técnico das ferramentas. Esses desafios enfrentados por alguns docentes evidenciam a necessidade de suporte técnico e pedagógico contínuo, alinhado às demandas do ensino contemporâneo, o que reforça a importância de formações continuadas e contextualizadas. De acordo com Freire (1996), a formação docente deve ser permanente e crítica, considerando as necessidades e desafios específicos do contexto escolar. Kenski (2012) aponta que a formação do professor deve ser integrada a uma visão ampla de mudanças educacionais, garantindo que o docente não apenas utilize tecnologias, mas as compreenda como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Nosso estudo evidencia a relevância das formações voltadas ao uso de robótica e tecnologias educacionais como estratégias para enriquecer as práticas docentes e fomentar a inovação no ensino. A robótica, em particular, apresentou-se como um recurso eficaz para estimular habilidades como trabalho em equipe e pensamento lógico, aspectos destacados por autores como Valente (2019) e Moran (2015).

A Lei nº 14.533 institui a Política Nacional de Educação Digital, uma vez que inclui a educação digital como dever do Estado em rede nacional, garantindo a conectividade das instituições públicas de educação básica e superior à internet de alta velocidade. Ela também enfatiza a formação de professores em competências digitais e o uso de tecnologias, abrangendo a promoção da robótica e do letramento digital nas escolas, reconhecendo que a capacitação docente é fundamental para a efetiva integração dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa está alinhada com estudos que apontam a necessidade de programas de formação que preparem os educadores para utilizar de forma eficaz as tecnologias em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas mais interativas e alinhadas às demandas contemporâneas. A pesquisa de Almeida e Silva (2023) destaca que escolas que investiram em programas de formação continuada para seus professores conseguiram integrar tecnologias de forma mais eficiente em suas práticas pedagógicas, resultando em uma melhoria no engajamento dos alunos e na qualidade do ensino. Desse modo, esses elementos não apenas contribuem para a melhoria do ensino, mas também ajudam a desenvolver competências essenciais nos professores, garantindo que eles estejam preparados para lidar com as demandas de uma educação moderna, mediada por tecnologias e voltada para a transformação do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, nossos achados evidenciam que o enfoque metodológico adotado neste estudo demonstrou que a pesquisa-ação não apenas enriqueceu a formação docente, mas também promoveu uma abordagem mais participativa e reflexiva, alinhada aos objetivos do processo formativo. Essa metodologia permitiu uma aprendizagem contextualizada, na qual os professores não apenas absorveram conhecimento, mas também desempenharam um papel ativo na construção do saber, fortalecendo a integração eficaz das tecnologias em suas práticas educativas. A metodologia de pesquisa-ação, ao proporcionar um processo formativo contextualizado e participativo, mostrou-se uma estratégia eficaz para enriquecer a formação

docente, promovendo a integração bem-sucedida das tecnologias no ensino e permitindo que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas de maneira significativa.

Ademais, este estudo corrobora com os princípios abarcados em documentos oficiais atuais, contemplando aspectos pedagógicos imprescindíveis, como ressignificar o fazer docente e a atuação do aluno como agente central na construção de conhecimentos. A integração de elementos e recursos tecnológicos nas estratégias pedagógicas estabelece uma aproximação com o contexto do estudante e propicia o desenvolvimento profissional constante do professor. Oferecer cursos formativos no próprio estabelecimento escolar contribui para a elaboração das propostas, pois ajuda significativamente na superação de dificuldades e limitações encontradas no contexto escolar, uma vez que o diálogo estabelecido entre o grupo de docentes permite a idealização de planos de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a formação docente focada no uso da robótica e das tecnologias educacionais é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e promover a transformação do ensino no cenário educacional atual.

A análise das duas oficinas realizadas com os professores evidenciou os benefícios e desafios dessa integração tecnológica no processo de ensino-aprendizagem. As oficinas contribuíram significativamente para a capacitação dos docentes, ampliando suas competências no uso de ferramentas como a robótica e a criação de jogos digitais, que se mostraram eficazes no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo.

Embora tenha sido evidente a valorização dos professores em relação ao potencial transformador das tecnologias educacionais, os desafios relacionados ao domínio técnico dessas ferramentas ressaltaram a necessidade de continuidade nas ações formativas. A dificuldade diante das tecnologias por parte de alguns educadores sublinha a importância de investimentos em formação contínua, que considerem a especificidade de cada contexto escolar e as particularidades dos docentes.

Assim, o estudo conclui que a robótica e as tecnologias educacionais têm grande potencial para enriquecer as práticas pedagógicas, oferecendo novas formas de conexão com

os conteúdos curriculares e proporcionando aos estudantes um aprendizado mais dinâmico e interativo. No entanto, é imprescindível que as políticas públicas e as instituições educacionais priorizem a formação contínua dos docentes, oferecendo suporte técnico e pedagógico adequado, a fim de garantir a integração efetiva e criativa das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores, nesse contexto, deve ser vista não apenas como um processo de capacitação técnica, mas como uma estratégia de transformação educacional, alinhada aos desafios e às exigências do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. F.; SILVA, R. M. Formação continuada de professores e a integração de tecnologias digitais: um estudo em escolas públicas. *Educação e Tecnologia*, v. 20, n. 1, p. 78-92, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

CETIC- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, agosto de 2024. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação*, 2023. Disponível em:

<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/> Acesso em: 01 de dez. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRES, K.C.; PEREIRA, R.N.; VIEIRA, M.J.S.; FONCECA, A.A.R.; NUNES, W.B. A integração das tecnologias digitais e da robótica educacional na gestão escolar: Um estudo bibliográfico comparativo entre anos iniciais e finais e a educação de jovens e adultos. *Lumen et Virtus*, São José dos Pinhais, v.37, n.16, p. 1299-1325, 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação*. São Paulo: Papirus, 2012.

LEI nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. *Política Nacional de Educação Digital*. Brasília: Presidência da República, 2023.

MORAN, J. M. *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

MARTINS, B. B. de; OLIVEIRA, C. B. Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 7, p. e134921, 2021.

SOSTER, D.; MOURA, L.; BALATON, A. Formação docente e a cultura maker: um desafio contemporâneo. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 16, n. 2, p. 42-58, 2021.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, J. A. A robótica educacional e o desenvolvimento cognitivo dos alunos: uma análise crítica. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 150-165, 2019.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. *Millenium*, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103>. Acesso em: 01 de dez. 2024.

Recebido em 17 de dezembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



IMPACTOS DAS ATIVIDADES LABORAIS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA EM LICENCIATURA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34791

Marcella Ruiz¹

Leticia Viesba²

Pedro Rosalen³

RESUMO: Diante da realidade brasileira pós-REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), com a expansão das universidades e o aumento do acesso à educação superior, esta pesquisa visa realizar uma revisão integrativa da literatura sobre os impactos do trabalho durante a vida universitária para estudantes de licenciatura, fornecendo um panorama sobre as políticas de acesso e permanência nas universidades públicas federais. Essa revisão inclui o levantamento e a análise de artigos científicos e relatórios oficiais de instituições federais e órgãos governamentais, como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e o MEC (Ministério da Educação). O processo de seleção dos estudos foi baseado em critérios de inclusão e exclusão definidos a priori, garantindo que apenas os trabalhos mais relevantes e de maior qualidade fossem considerados. Os resultados apontam que o trabalho durante a trajetória acadêmica pode afetar negativamente o desempenho e o bem-estar dos estudantes, ressaltando a importância de políticas de suporte eficazes. Por meio da análise dos desafios enfrentados pelos beneficiários dessas políticas de permanência, busca-se fornecer subsídios que contribuam para o aprimoramento de futuras políticas públicas e estratégias institucionais, visando consolidar um modelo de educação superior mais inclusivo e eficaz.

Palavras-chave: Estudantes universitários, trabalho, socioemocional, permanência.

IMPACTS OF WORK ACTIVITIES ON THE ACADEMIC CAREER IN BACHELOR'S DEGREE: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: Given the Brazilian reality after REUNI (Restructuring and Expansion of Federal Universities), with the expansion of universities and increased access to university, this research aims to carry out an integrative review of the literature on the impacts of work during university life, for undergraduate students. , providing an overview of access and permanence policies at federal public universities. This review includes the survey and analysis of scientific articles and official reports from

¹ Discente de Licenciatura em Ciências na Universidade Federal de São Paulo – SP. E-mail: marcella.eduarda@unifesp.br.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas na Universidade Federal de Alfenas – MG. E-mail: leticia.viesba@sou.unifal-mg.edu.br.

³ Professor no Programa de Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas na Universidade Federal de Alfenas – MG. E-mail: pedro.rosalen@unifal-mg.edu.br.

federal institutions and government agencies, such as INEP (National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira) and MEC (Ministry of Education). The study selection process was based on inclusion and exclusion criteria defined a priori, ensuring that only the most relevant and highest quality works were considered. The results indicate that work during the academic trajectory can negatively affect students' performance and well-being, highlighting the importance of effective support policies. By analyzing the challenges faced by beneficiaries of these retention policies, we seek to provide support that contributes to the improvement of future public policies and institutional strategies, aiming to consolidate a more inclusive and effective higher education model.

Keywords: University students, work, socio-emotional, permanence.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior pública no Brasil ainda é restrito quando considerado o conjunto da população brasileira, fato que demanda ações prioritárias do poder público para a implementação de políticas eficazes, conforme Corbucci (2014, p. 7):

O acesso à educação superior no Brasil é notoriamente restrito, o que não tem sido objeto de discórdia entre os estudiosos da área. Em parte, isto pode ser explicado não só pelo passado escravocrata e pela implantação tardia de cursos superiores no país, mas também pela natureza e abrangência das políticas e ações voltadas à reversão ou mitigação desta situação.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação 2019 revela que apenas 20% da população brasileira, entre 25 e 34 anos, possui diploma de ensino superior, e que 40% dos ingressantes nas universidades provêm da parcela dos 20% mais ricos do país, enquanto apenas 5% pertencem aos 20% mais pobres. Esses dados sublinham a importância de ações afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que reserva vagas para estudantes de escolas públicas e cotas raciais. Políticas como essas, junto com programas de ampliação de vagas e financiamento estudantil, têm contribuído para aumentar a taxa de ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade social, promovendo maior diversidade entre os ingressantes nas universidades públicas (Ristoff, 2013). O ingresso cada vez maior desses estudantes representa uma conquista para o nosso país, mas exige investimentos para criar condições de acesso e permanência em uma vida universitária digna para todos.

Como resposta à crescente demanda por ensino superior e à necessidade de descentralizar as universidades dos grandes centros urbanos, surge o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), promovendo maior acesso à educação superior pública e uma oferta ampliada de cursos no período noturno,

garantindo o acesso a estudantes tradicionalmente excluídos e diminuindo a evasão (BRASIL, 2007). Coimbra e Sousa (2019) destacam que o Reuni tinha como objetivos ampliar o acesso ao ensino superior em regiões menos atendidas, otimizar a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis, além de promover a interiorização do ensino superior, reduzir desigualdades regionais e fomentar a inclusão social. O programa destinou verbas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para investir nesses recursos (BRASIL, 2007).

Embora o acesso ao ensino superior tenha avançado significativamente, a permanência estudantil continua sendo um desafio relevante. Muitos estudantes de classes sociais mais baixas enfrentam dificuldades financeiras com despesas de transporte, moradia, alimentação e material didático, mesmo com a gratuidade das universidades públicas. A inclusão desses estudantes requer uma rede de suporte abrangente, incluindo bolsas de estudo, oportunidades de trabalho, programas de monitoria, atividades de extensão e subsídios em restaurantes universitários e moradia estudantil. Esses recursos são essenciais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico, uma vez que o contexto socioeconômico impacta significativamente o desempenho educacional, conforme destacado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 (Conferência de Jomtien).

Considerando a busca pela permanência, o período noturno no ensino superior é especialmente relevante para estudantes que conciliam trabalho em tempo integral com os estudos. O primeiro relatório do Reuni (2008) observa o crescimento da demanda por cursos noturnos e destaca a preferência por vagas na área da licenciatura. Ristoff (2013) também aponta que aproximadamente 56% dos estudantes de ensino superior pesquisados pelo Enade trabalhavam e estudavam, evidenciando a necessidade de políticas específicas para esse público. Essa necessidade é evidenciada por Jacomini, Dias e Rosalen (2012, p. 439).

Cria-se, desta forma, uma condição diferenciada de estudo para esses alunos, na medida em que as condições sociais não são modificadas, seja pela distribuição de renda ou por meio de bolsas de estudo que garantam a sobrevivência do aluno durante a graduação. Embora as condições necessárias à realização de um curso superior não estejam totalmente garantidas, o Reuni busca garantir transporte, alimentação subsidiada, moradia estudantil, bolsas de pesquisa etc., benefícios fundamentais aos alunos das classes populares.

Compreender os impactos causados por essa jornada dupla (trabalho integral e as obrigações da universidade) é importante para a implementação de ações e políticas de permanência, bem como para as adequações necessárias à universidade, a fim de atender de maneira digna e adequada toda a sua comunidade escolar.

Com isso, foi realizado este trabalho, proveniente de um projeto de conclusão de curso de licenciatura em Ciências da Universidade Federal de São Paulo. Assim como este artigo, o objetivo foi investigar os impactos das atividades laborais na trajetória acadêmica dos estudantes de licenciatura no Brasil, com ênfase no período pós-REUNI, visando compreender os principais desafios enfrentados na permanência estudantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão integrativa da literatura, que incluiu o levantamento e a análise de artigos científicos nacionais e internacionais. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa permite uma síntese dos estudos sobre um tema específico, possibilitando a identificação de padrões e lacunas na literatura existente.

O processo de seleção seguiu critérios previamente definidos de inclusão e exclusão, assegurando que apenas os estudos mais relevantes e de maior qualidade fossem incluídos. Foram selecionados estudos que abordaram o impacto do trabalho na formação acadêmica de estudantes universitários, com foco específico no período pós-REUNI. Os dados incluíram informações sobre os desafios enfrentados por esses estudantes, a eficácia das políticas de acesso e permanência, e as implicações para a prática acadêmica e para a política educacional.

A revisão foi realizada conforme as cinco etapas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008): (1) identificação clara do tema e definição da questão central da pesquisa, (2) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, (3) definição dos dados a serem extraídos, (4) avaliação cuidadosa dos estudos selecionados, e (5) análise e interpretação dos dados para oferecer uma visão integrada dos resultados. A avaliação dos estudos incluiu a verificação de sua qualidade e relevância, conforme descrito por Souza, Silva e Carvalho (2010). Espera-se que a interpretação dos dados permita compreender como o trabalho afeta o desempenho acadêmico e a experiência universitária desses estudantes, bem como identificar maneiras de aprimorar as políticas públicas para melhor atender a esse público.

Para a busca bibliográfica, foram utilizadas expressões-chave como 'trabalho', 'atividades remuneradas' e 'atividades laborais', aplicadas em diferentes combinações.

Estruturas lógicas, como 'AND' e 'NOT', auxiliaram na delimitação do escopo, excluindo materiais que abordassem bolsas de monitoria ou projetos acadêmicos, concentrando-se em regimes de trabalho formal. A pesquisa focou em artigos que discutissem licenciatura, incluindo cursos de Pedagogia, publicados entre 2007 e 2024. Em uma segunda etapa, sentiu-se a necessidade de ampliar o escopo para incluir perspectivas internacionais. Assim, foram utilizadas as palavras-chave 'working students', 'student employment' e 'college education', combinadas com operadores booleanos ('OR' e 'AND').

Os critérios de inclusão privilegiaram estudos diretamente relacionados à interação entre trabalho remunerado e a formação de licenciandos, enquanto materiais que tratavam de contextos educacionais diferentes, como ensino médio ou educação infantil, foram desconsiderados. A busca inicial resultou em 101 artigos, dos quais 69 foram obtidos com a palavra-chave 'estudantes-trabalhadores' e 32 com 'trabalhadores-estudantes'. Após a triagem, oito artigos foram selecionados com base nos critérios estabelecidos.

Finalmente, a revisão integrativa é apresentada por meio de uma síntese dos conhecimentos adquiridos, destacando os principais achados e suas implicações para futuras pesquisas e para a prática educacional. A apresentação buscou oferecer uma visão clara e abrangente dos impactos do trabalho durante a vida universitária, contribuindo para o debate sobre políticas de acesso e permanência no ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa identificou padrões consistentes de impacto das atividades laborais na formação acadêmica de licenciandos. Após uma busca bibliográfica abrangente, foram selecionados oito artigos nacionais e doze internacionais. Esses estudos foram filtrados com base em critérios rigorosos, que incluíram o uso de palavras-chave como 'trabalho', 'atividades remuneradas' e 'atividades laborais', combinadas com operadores booleanos para refinar o escopo da análise. Estudos fora do contexto de licenciatura ou focados em bolsas acadêmicas foram excluídos, garantindo que os resultados estivessem alinhados aos objetivos do estudo.

Os estudos nacionais evidenciaram que estudantes-trabalhadores enfrentam desafios significativos ao equilibrar trabalho e estudo. Entre os problemas identificados, destacam-se a redução na participação em atividades extracurriculares, o aumento do risco de evasão e uma maior prevalência de estresse e problemas de saúde mental. Esses fatores

sublinham a necessidade de políticas institucionais mais robustas, que abordem diretamente as dificuldades enfrentadas por esse público.

No âmbito internacional, a ampliação do escopo incluiu palavras-chave como 'working students', 'student employment' e 'college education'. Esses artigos forneceram insights complementares, destacando práticas bem-sucedidas em outros países, como horários de aula adaptados, programas de mentoria e bolsas flexíveis. Tais iniciativas mostraram-se eficazes na mitigação dos impactos negativos do trabalho sobre o desempenho acadêmico.

Os artigos utilizados na revisão exploram diferentes aspectos da vida acadêmica de estudantes-trabalhadores, adotando diversas abordagens metodológicas. Há estudos qualitativos de caráter descritivo que examinam as trajetórias e desafios de estudantes de cursos de graduação e pós-graduação, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a grupos específicos de alunos. Outros artigos realizam análises de dados secundários ou revisões de literatura, especialmente em contextos de ensino a distância e políticas educacionais. Também há pesquisas que utilizam análise de perfil e análise descritiva de dados acadêmicos, visando compreender a motivação, permanência e a influência do trabalho nas escolhas e disposições dos estudantes.

Adicionalmente, os resultados apontaram que a carga horária de trabalho é um fator crítico. Enquanto estudos nacionais revelaram que jornadas superiores a 20 horas semanais comprometem o desempenho acadêmico, os internacionais indicaram que horários flexíveis podem mitigar tais impactos. Essa perspectiva comparativa reforça a necessidade de adaptar práticas internacionais ao contexto brasileiro, buscando soluções que promovam a permanência estudantil de maneira mais eficaz.

Dessa forma, a revisão foi organizada em tópicos-chave para explorar de maneira mais aprofundada os principais aspectos que envolvem a vida acadêmica dos estudantes-trabalhadores em cursos de licenciatura. A divisão se deu pelos seguintes temas: i) Diferenças socioeconômicas e o acesso à educação superior, ii) Desempenho acadêmico vs. carga horária de trabalho, iii) Equilíbrio entre vida acadêmica e profissional, iv) Relação entre trabalho, evasão e políticas públicas de apoio, v) Relevância do período noturno.

As diferenças socioeconômicas têm um papel determinante no acesso à educação superior e, conseqüentemente, na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes.

De acordo com Bento e Nascimento (2023), aqueles que vêm de famílias de baixa renda tendem a enfrentar maiores dificuldades para ingressar em universidades, muitas vezes enfrentando a dualidade entre conciliar trabalho e estudo para se manterem financeiramente. Esse cenário reflete a desigualdade no acesso ao ensino superior, onde estudantes de origens menos abastadas optam por cursos menos prestigiados perante o contexto social, como as licenciaturas, enquanto os de classes mais favorecidas tendem a escolher áreas mais valorizadas socialmente (Prebill e Corrêa, 2021). Como delineiam os autores essa realidade reforça a divisão de classes na trajetória acadêmica, onde os estudantes com menos recursos enfrentam obstáculos adicionais desde o ingresso até a conclusão do curso. Conforme Bezerra (2021), as reformulações curriculares realizadas nos cursos de licenciatura devem ter como objetivo não apenas atender às diretrizes nacionais, mas também incorporar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a formação integral, considerando as particularidades socioeconômicas dos estudantes.

Além disso, os tipos de trabalho exercidos pelos estudantes-trabalhadores variam de acordo com suas condições socioeconômicas e têm impacto significativo na trajetória acadêmica. Estudantes de classes menos favorecidas assumem empregos com carga horária extensa e baixos salários, o que compromete tanto o tempo quanto a energia disponível para os estudos (Bento e Nascimento, 2023, p. 257). Além disso, na maior parte dos casos, esse trabalho não possui relação com sua escolha acadêmica, o que não contribui para sua prática, como afirmam Tsvetkova, Petrova e Savchenko (2022, p. 246): "Os alunos trabalham para ganhar dinheiro e, muitas vezes, seus empregos estão longe da profissão que dominam na universidade" (p. 446). Essa dualidade na ocupação afeta o rendimento acadêmico e, principalmente, é um fator limitante na participação em atividades extracurriculares que poderiam enriquecer sua formação. Em contraste, alunos de classes mais abastadas tendem a exercer atividades que demandam menos tempo ou são mais flexíveis, como projetos de extensão e iniciação científica, permitindo-lhes um maior aproveitamento durante a graduação a partir dessa experiência acadêmica, como afirmam Santos, Duarte e Santos (2019, p. 27): "Além disso, existe a dificuldade de completar a carga horária extracurricular obrigatória, bem como participar de congressos, workshops e projetos, como os de processos de iniciação científica e programas como o PIBID.

Dessa forma, a partir dos textos de Santos, Duarte e Santos (2019) e Prebill e Corrêa (2021), é perceptível que essa divisão social se reflete nas perspectivas de futuro e na

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, nº1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.](#)

motivação dos estudantes durante a trajetória acadêmica. Enquanto os estudantes de classes mais baixas buscam o ensino superior como forma de melhorar suas condições de vida, muitas vezes enxergam suas opções de formação como limitadas pelas necessidades financeiras imediatas, vendo-o como uma forma de ascensão social (Santos, Duarte e Santos, 2019, p. 26; Prebill e Corrêa, 2021). O mercado de trabalho, portanto, não apenas influencia a escolha do curso, mas também determina o ritmo e a qualidade da trajetória acadêmica desses estudantes, perpetuando a fragmentação social no ensino superior, onde a necessidade de trabalhar durante a graduação acaba restringindo o desenvolvimento acadêmico e profissional de muitos indivíduos.

É possível observar que a influência do trabalho no desempenho acadêmico também está presente no cenário mundial, conforme descrito por Tsurugano et al. (2021): “A pandemia de COVID-19 exacerbou as dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores, levando à perda de emprego de quase metade deles, o que afetou diretamente sua capacidade de sustentar estudos e despesas básicas” (p. 2). Essas condições são agravadas em países onde os subsídios para a educação superior têm diminuído, forçando os estudantes a dependerem de empregos para sobreviver. Ainda segundo os autores, “47,5% dos estudantes japoneses dependiam de bolsas de empréstimos para arcar com as mensalidades, mas muitos hesitavam em contrair dívidas devido à instabilidade econômica”. Essa realidade se encontra em paralelo no Brasil, especialmente entre os estudantes de licenciatura, cujas condições de trabalho precárias frequentemente dificultam a conclusão do curso.

Desempenho Acadêmico vs. Carga Horária de Trabalho

De acordo com diversas pesquisas, o desempenho acadêmico de estudantes que também trabalham está intimamente conectado à carga horária que dedicam ao emprego, seja em regime parcial ou integral (Prebill e Corrêa, 2021; Santos, Duarte e Santos, 2019; Bento e Nascimento, 2023; Mardelina e Muhson, 2017). De acordo com Novitasari et al. (2021), há evidências de que fatores externos, como controle comportamental e normas sociais, podem influenciar a capacidade dos estudantes trabalhadores em conciliar suas obrigações acadêmicas e profissionais.

A rotina desses estudantes geralmente é desafiadora, devido à conciliação de demandas do trabalho e do ambiente acadêmico, como afirmam Bento e Nascimento (2023, p. 258): “A dupla jornada pode impedir que o trabalhador que estuda aproveite plenamente

sua condição de estudante, uma vez que este deve priorizar o trabalho enquanto sustento”. A sobrecarga de tarefas muitas vezes resulta em exaustão e limita o tempo disponível para o estudo, comprometendo assim o aproveitamento nas atividades escolares, como é indicado no texto de Tsvetkova, Petrova e Savchenko (2022, p. 255): “As novas condições de vida da comunidade estudantil exigem da maioria deles uma transformação pessoal que garantiria a combinação do estudo na universidade com o trabalho [...] para não se esgotarem emocionalmente”. Além disso, o cansaço acumulado ao longo do dia torna difícil manter a concentração e a motivação para absorver o conteúdo, especialmente em horários noturnos, como afirmam Santos, Duarte e Santos (2019, p. 36): “Essa jornada dupla diária entre trabalhar e estudar sobrecarrega os estudantes, acarretando modificações físicas e psicológicas, dificultando o acompanhamento das aulas e, assim, afetando diretamente o rendimento dos discentes.

Outro aspecto que interfere no rendimento acadêmico dos estudantes que trabalham é a falta de compreensão e apoio de alguns colegas e professores. Em turmas onde a maioria dos alunos não possui ocupação laboral, o entendimento sobre as dificuldades dos trabalhadores-estudantes pode ser limitado, levando a uma falta de flexibilidade nas demandas, como afirmam Santos, Duarte e Santos (2019). De acordo com Bento e Nascimento (2023, p. 257), “Tais sujeitos inserem-se no mercado de trabalho para subsistência, mas buscam o conhecimento através do estudo como modo de se adaptarem às condições que o cotidiano lhes impõe”.

Esse compromisso, contudo, é um desafio para o aproveitamento pleno das atividades acadêmicas, sendo evidente a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e de políticas institucionais que possam aliviar os obstáculos enfrentados por esses alunos. De acordo com Franzoi et al. (2021), os estudantes que trabalham apresentam níveis mais elevados de sofrimento psicológico e menor desempenho acadêmico em comparação com os colegas que não acumulam atividades laborais. A sobrecarga advinda do acúmulo de responsabilidades pode levar à redução do tempo dedicado aos estudos e ao aumento de sintomas de estresse e ansiedade. Essa situação é agravada para aqueles que enfrentam insegurança financeira, uma realidade comum entre estudantes de licenciatura no Brasil. Além disso, fatores como conflitos trabalho-família e a ausência de suporte adequado intensificam a dificuldade em equilibrar demandas pessoais e acadêmicas, como afirmam Mardelina e Muhson (2017, p. 203):

os estudantes que trabalham a tempo parcial têm de sacrificar muitas coisas, como redução do tempo de estudo, convívio com amigos e tempo de descanso, de modo que o impacto negativo resultante acabará por afetar as atividades de aprendizagem dos alunos e o seu desempenho académico.

Para além dos fatores que dificultam a permanência, a motivação dos estudantes para a continuidade da trajetória académica varia conforme diferentes contextos. Machado e Steren (2021) destacam que “os processos motivacionais dos estudantes estão envolvidos por aspectos intrínsecos”, evidenciando a formação profissional e as expectativas de valorização da profissão como fatores centrais para sua permanência na educação superior (p. 85). Além disso, os autores observam que “os estudantes analisados [...] dirigem suas ações a partir de uma regulação externa, [...], mas com um certo nível de autonomia, pois não são dirigidas apenas por punição ou recompensa, e sim por uma satisfação pessoal” (p. 91). Essa dinâmica reforça a importância de compreender os processos motivacionais como determinantes para a permanência e sucesso académico.

EQUILÍBRIO ENTRE VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Santos, Duarte e Santos (2019, p. 35) afirmam que “o trabalho é um fator obrigatório na vida desses estudantes, já que muitos ajudam ou sustentam a família”, aspecto que, na maioria das vezes, é desconsiderado pela lógica educacional, ao sugerir que o trabalhador não deveria estar presente no ensino superior, refletindo uma perspectiva excludente da formação académica. Esse estigma reforça a ideia de que o ambiente educacional é reservado para um público sem as 'complicações' de uma jornada de trabalho. Prebill e Corrêa (2021, p. 454) evidenciam esse perfil em sua pesquisa: “Os participantes relatam falas de professores no sentido de que o trabalhador não deveria estar nesse contexto educacional específico, refletindo uma lógica de formação do trabalhador não inclusa no ensino superior.” Esse entendimento é prejudicial e pouco condizente com a diversidade de perfis que hoje fazem parte do ensino superior.”

Franzoi et al. (2021) destacam que, embora a ocupação possa promover emancipação financeira, ela também pode desencadear impactos negativos na saúde mental devido à sobrecarga de responsabilidades. Na Itália, trabalhadores-estudantes apresentaram maior

risco de saúde mental comprometida em comparação aos seus pares que apenas estudam ou apenas trabalham. Esses impactos são especialmente pronunciados entre aqueles que acumulam longas jornadas de trabalho e exigências acadêmicas intensas, resultando em desgaste psicológico significativo. Estudos realizados na Malásia corroboram essa análise, destacando que o conflito trabalho-família é um fator relevante na saúde mental de trabalhadores-estudantes. Contudo, a presença de suporte social, seja de colegas, familiares ou empregadores, pode mitigar os efeitos do estresse, facilitando o enfrentamento dessas demandas (Abidin et al., 2019).

Muitas vezes, essa realidade é ignorada no contexto educacional, onde a falta de compreensão sobre as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores pode gerar um distanciamento entre a formação acadêmica e as demandas da vida cotidiana, como apontam Santos, Duarte e Santos (2019, p. 33) em sua pesquisa:

Não só a didática é de grande importância na sala de aula, como também, a aproximação entre docentes e discentes. Entretanto, as afirmações dos estudantes evidenciaram a falta de sensibilidade de alguns professores perante as necessidades dos discentes.

Esse contexto se agrava quando se trata de mulheres, que frequentemente conciliam o trabalho com responsabilidades familiares, como o cuidado com filhos, o que amplia a complexidade da situação, como afirmam Prebill e Corrêa (2021, p. 453): ‘...tendo em vista as condições concretas de vida e, assim, tratando-se de uma tentativa árdua de conciliação entre trabalho e estudo, cabendo ressaltar, inclusive, a caracterização de alguns participantes como mulheres, casadas, com filhos.

A sobrecarga gerada pela necessidade de equilibrar trabalho, estudo e vida pessoal leva muitos estudantes a quererem renunciar a atividades relacionadas ao curso, devido ao estresse físico e mental acumulado, como afirma Torquato (2016, p. 243): ‘Entre as atividades que gostariam de deixar de fazer, constam as relacionadas ao curso, devido à sobrecarga, que acarreta falta de tempo para o lazer e para a família.’ A falta de tempo para lazer ou para o convívio com a família é um reflexo das escolhas que muitos são forçados a fazer para manter esse equilíbrio (Bento e Nascimento, 2023). Essa situação também se reflete em um cenário de desigualdade dentro do ensino superior, onde estudantes do curso noturno, trabalhadores, de menor renda ou que ingressaram por cotas enfrentam barreiras adicionais, como a

difículdade de acesso a bolsas de iniciação científica, uma oportunidade importante para o desenvolvimento acadêmico, como afirmam Barros e Neto (2022, p. 14):

Indicando que estudantes do curso noturno, discentes que exercem alguma atividade laboral, estudantes de menores faixas de renda e estudantes ingressantes por cota ou transferência, estariam, provavelmente, mais distantes das bolsas de IC que os demais.

As vivências acadêmicas dos estudantes trabalhadores têm o potencial de transformar não apenas seus horizontes profissionais, mas também suas perspectivas pessoais e sociais. Segundo Torquato (2016), as alunas pesquisadas atribuíram ao curso de graduação mudanças significativas em suas vidas, especialmente no que tange ao aspecto cognitivo e valorativo, além de uma nova visão de mundo. A autora destaca que ‘constatou-se que [...] a maioria atribuiu ao curso mudanças positivas em sua vida pessoal. Essas mudanças ocorrem, segundo elas, tanto no aspecto cognitivo quanto no valorativo, bem como na mudança de perspectiva em relação ao mundo’ (Torquato, 2016, p. 243). Tais transformações refletem o papel socializador do ambiente universitário, que, mesmo diante de condições desafiadoras impostas pela dupla jornada de trabalho e estudo, oferece aos estudantes ferramentas para ampliar suas disposições culturais e sociais. Contudo, é importante observar que essas mudanças ainda são limitadas por fatores estruturais que dificultam sua plena concretização na prática cotidiana.

O equilíbrio entre vida acadêmica e profissional é frequentemente uma meta inalcançável para estudantes trabalhadores. Estudos destacam que a falta de recursos e o acúmulo de responsabilidades contribuem para o desgaste físico e mental desses indivíduos. Tsurugano et al. (2021) observaram que, durante a pandemia, ‘muitos estudantes relataram dificuldade em manter uma dieta adequada e condições de saúde satisfatórias devido à redução da renda familiar e pessoal’ (p. 4). A precariedade desse equilíbrio também afeta a percepção de bem-estar psicológico. Assim, a criação de programas de suporte psicológico nas instituições de ensino é essencial para mitigar os impactos do trabalho na saúde mental dos alunos.

RELAÇÃO ENTRE TRABALHO, EVASÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

O conflito entre trabalho e estudo também está diretamente relacionado à evasão universitária. Dados da Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI), na Malásia, mostram que estudantes que não recebem suporte institucional adequado têm maiores chances de abandonar seus cursos devido à sobrecarga emocional e física, como afirmam Razak et al. (2019). Esse cenário também é evidenciado por Mardelina e Muhson (2017): ‘Dos alunos que abandonaram a faculdade, constatou-se que a incapacidade de conciliar as atividades de trabalho e estudo teve um papel importante na taxa de evasão’, demonstrando a urgência dessa discussão no ambiente acadêmico, tanto nacional quanto internacional.

Como tratado anteriormente, a presença de estudantes-trabalhadores no ensino superior evidencia um cenário desafiador, em que a conciliação entre atividades laborais e acadêmicas é indispensável para muitos. O contexto socioeconômico exige que esses indivíduos busquem sustento próprio e, em alguns casos, contribuam para o orçamento familiar. Essa realidade frequentemente leva os alunos a trabalharem em áreas desconectadas de seus campos de estudo, apenas para viabilizar sua formação superior, como alegam Bento e Nascimento (2023):

Analisando a questão do trabalho, observa-se que é através dele que os sujeitos, inclusive os que estudam, provêm sua sobrevivência e, em alguns casos, de seus familiares. Assim, o trabalhador-estudante representa a junção conflituosa de dois elementos característicos aos seres humanos, conforme discutido acima. Eles precisam trabalhar – ainda que não seja na área para a qual estão se formando – para produzirem sua existência e o aprendizado das especificidades do trabalho se dá via processo educativo (p. 253).

De acordo com Santos, Duarte e Santos (2019, p. 36), mesmo em instituições públicas, onde a gratuidade das mensalidades é um atrativo, outros custos, como transporte, moradia e alimentação, impõem barreiras significativas à permanência.

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos significativos para a população de estudantes trabalhadores, agravando desafios financeiros e acadêmicos já existentes. Como observado por Tsurugano et al. (2021, p. 03), ‘o número de estudantes trabalhadores no Japão caiu drasticamente durante o início da pandemia, enquanto cerca de 37% relataram dificuldades em arcar com despesas básicas’. Além disso, a transição para o ensino remoto impôs novos custos aos estudantes, como a aquisição de equipamentos e o aumento de contas domésticas, tornando ainda mais difícil o equilíbrio entre trabalho e estudo. Essas questões evidenciam a necessidade de políticas públicas adaptativas, que possam responder a emergências e mitigar os efeitos de crises econômicas na educação superior.

As políticas públicas voltadas para a permanência estudantil desempenham um papel crucial na redução da evasão universitária. Porém, a efetividade dessas políticas é frequentemente limitada pela falta de ações integradas que considerem as especificidades dos estudantes trabalhadores. Tsurugano et al. (2021) ressaltam que, no Japão, ‘alunos que enfrentam insegurança econômica têm maior probabilidade de abandonar os estudos devido à combinação de problemas financeiros e saúde precária’ (p. 5). Situação semelhante ocorre no Brasil, onde programas como o Reuni buscaram ampliar o acesso, mas enfrentam dificuldades em garantir a permanência de alunos de baixa renda. A reformulação dos currículos nos Institutos Federais visa alinhar os objetivos formativos às necessidades dos estudantes trabalhadores, como apontado por Bezerra (2021), ao enfatizar a importância dos atos curriculares como ferramenta de inclusão e emancipação na formação docente.

Nesse contexto, ‘o trabalho aparece como condição primária na vida desses estudantes, sendo a perspectiva de trancamento ou abandono do curso a única opção diante da impossibilidade de conciliar estudos e trabalho’, como afirmam Bento e Nascimento (2023, p. 257). Dessa forma, a impossibilidade de equilibrar essas demandas frequentemente culmina em evasão ou trancamento, limitando o potencial emancipador da educação. Políticas públicas de acesso não têm sido suficientes para superar as desigualdades históricas que distanciam as classes populares do ensino superior, tornando-se uma situação cada vez mais emergente, como evidenciam Bento e Nascimento (2023, p. 255): ‘a ausência de políticas e legislação específicas sobre a situação do trabalhador-estudante não pode mais ser ignorada, especialmente quando nos referimos à permanência na universidade’. O ingresso desses grupos nas universidades frequentemente rompe com trajetórias de exclusão, mas ainda está longe de ser uma garantia de permanência e sucesso acadêmico. Isso revela o paradoxo entre o crescimento da escolarização e as condições desiguais que inviabilizam a equidade de oportunidades educacionais, como afirmam Prebill e Corrêa (2021):

(...) há uma construção histórica de um processo de distanciamento entre a educação básica e a educação superior e, mesmo as políticas de acesso ao ensino superior não têm dado conta de desconstruir esse processo (p. 446).

RELEVÂNCIA DO PERÍODO NOTURNO

De acordo com Maciel e Marques (2012), a expansão de políticas afirmativas e a criação de sistemas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) representam avanços importantes. A EaD, por exemplo, tornou-se uma estratégia fundamental para democratizar o ensino superior e atender estudantes de regiões interioranas e trabalhadores que necessitam de maior flexibilidade, como afirmam os autores, 'representa uma estratégia para a expansão da educação superior pública e para ampliar o acesso de estudantes trabalhadores a esse nível de ensino'. No entanto, conforme Maciel e Marques (2012), os desafios permanecem, já que a falta de suporte mais abrangente perpetua a precariedade das condições enfrentadas por muitos desses alunos, que acumulam jornadas extensas e responsabilidades diversas.

Por fim, a legislação educacional, como a Lei n. 9.394/1996 (LDB), destaca a obrigação de adequar o ensino às necessidades dos discentes. Contudo, a ausência de políticas específicas para estudantes-trabalhadores compromete o potencial de transformação social do ensino superior. A democratização efetiva exige ações que transcendam o ingresso, priorizando a garantia de condições reais para a continuidade e conclusão dos estudos, especialmente para aqueles provenientes de contextos vulneráveis.

Na Malásia, a implementação de programas educacionais voltados para a flexibilização do tempo de estudo, como cursos híbridos e à distância, demonstrou sucesso na retenção de trabalhadores-estudantes, promovendo maior autonomia e redução do estresse (Abidin et al., 2019). Assim, o período noturno no ensino superior brasileiro desempenha um papel fundamental para os trabalhadores-estudantes, refletindo diretamente as desigualdades socioeconômicas presentes na sociedade. A necessidade de conciliar trabalho e estudo é uma realidade comum para estudantes de licenciatura, geralmente oriundos de classes menos favorecidas, que ingressam no ensino superior com o objetivo de romper o ciclo de vulnerabilidade social, como afirmam Prebill e Corrêa (2021, p. 445): "Os trabalhadores-estudantes vislumbraram no curso noturno uma possibilidade de formação no ensino superior por terem condições de conciliar trabalho e estudo, dado que o período de oferecimento do curso inclui o turno noturno.

Esse contexto evidencia a relação entre a origem socioeconômica dos estudantes e suas trajetórias acadêmicas, onde muitos são direcionados para cursos menos valorizados, como a formação de docentes, em contraste com as elites, que ocupam cursos de maior prestígio. Essa dualidade estrutural perpetua a fragmentação educacional, resultando em

desigualdades que se manifestam tanto no acesso quanto na permanência (Prebill e Corrêa, 2021).

De acordo com Santos, Duarte e Santos (2019), a jornada de trabalho dos estudantes noturnos impacta diretamente o desempenho acadêmico. O acúmulo de horas laborais durante o dia, seguido de aulas à noite, frequentemente resulta em cansaço extremo e queda no rendimento escolar. O deslocamento entre trabalho e faculdade, a falta de tempo para estudar e o esgotamento físico e emocional são fatores que comprometem o aprendizado. Os autores afirmam que 'muitas vezes, enfrentam uma jornada diária cheia de transtornos e com uma carga horária de trabalho pesada, chegando à universidade já cansados' (p. 33). Eles destacam ainda que o sono e o cansaço são causas recorrentes para a baixa performance acadêmica entre esses estudantes. Além disso, as dificuldades de integração com colegas que não trabalham e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas ao perfil do estudante noturno reforçam os desafios enfrentados (Prebill e Corrêa, 2021).

Conciliar vida acadêmica e profissional exige dos trabalhadores estudantes habilidades de gerenciamento de tempo e resiliência. Muitos desses estudantes acumulam funções como sustentar suas famílias ou cuidar de filhos, o que amplia a sobrecarga. De acordo com Santos, Duarte e Santos (2019, p. 35), 'os estudantes têm que dividir o pouco tempo que resta livre do seu dia para destinar atenção não somente aos estudos, mas também para outras áreas e dimensões de sua vida cotidiana'. A falta de apoio institucional, aliada à necessidade de equilibrar múltiplas demandas, afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental. A saúde mental é um fator determinante para o sucesso acadêmico e a qualidade de vida dos estudantes trabalhadores, mas frequentemente é negligenciada pelas instituições de ensino. Dados apresentados por Tsurugano et al. (2021) revelam que 'estudantes com insegurança econômica têm uma probabilidade significativamente maior de apresentar problemas de ansiedade e saúde autoavaliada como ruim' (p. 4). Os autores complementam ressaltando que 'o cansaço acumulado por esses estudantes trabalhadores provoca irritabilidade, alterações na qualidade do sono, excitabilidade e alterações emocionais' (p. 35), dificultando o acompanhamento das aulas e aumentando a chance de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto contribui substancialmente para o entendimento das políticas de democratização do ensino superior no Brasil, especialmente no contexto do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado em 2007. Como abordado na introdução, o Reuni ampliou significativamente o acesso à educação superior pública, criando universidades, *campus* e cursos em regiões periféricas e implementando políticas de cotas sociais e raciais. Essas iniciativas modificaram o perfil socioeconômico dos estudantes, trazendo para as universidades uma população historicamente marginalizada. Jacomini, Dias e Rosalen (2012) apontam que essa inclusão, embora louvável, exigiu a implementação de políticas de permanência, essenciais para garantir que os estudantes de baixa renda não apenas ingressem, mas concluam seus cursos.

A partir da revisão integrativa da literatura, foi possível identificar o impacto das atividades laborais no rendimento acadêmico de estudantes de licenciatura no contexto pós-Reuni. Estudos analisados sugerem que a necessidade de trabalhar durante a graduação resulta em dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, menor participação em atividades extracurriculares e desempenho acadêmico inferior (Ristoff, 2013). Esse cenário se agrava em cursos de licenciatura, onde muitos estudantes já enfrentam desafios financeiros significativos. O trabalho de Santos e Nunes (2015) corrobora essa perspectiva, destacando que a sobrecarga de trabalho compromete não apenas o rendimento acadêmico, mas também a saúde mental e o bem-estar dos estudantes.

A integração entre trabalho e estudo é um desafio que transcende fronteiras nacionais, exigindo respostas específicas de cada sistema educacional. Estudos, como o de Novitasari et al. (2021), sugerem que o desenvolvimento de competências socioemocionais e a implementação de políticas inclusivas podem melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes trabalhadores. Em uma perspectiva global, Tsurugano et al. (2021) recomendam 'a criação de redes de segurança econômica para estudantes desfavorecidos, com ênfase em bolsas de estudo e apoio psicológico contínuo' (p. 6). Esses esforços contribuem para a construção de um sistema educacional mais equitativo e resiliente, capaz de enfrentar crises econômicas e sociais

Além disso, o estudo identificou que, embora as políticas de permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tenham avançado, ainda existem lacunas significativas em sua implementação. Programas de assistência estudantil, como bolsas de

permanência e auxílios de transporte e alimentação, muitas vezes não são suficientes para cobrir as necessidades dos estudantes-trabalhadores. A Conferência de Jomtien (1990) já destacava a importância de um suporte contínuo e adequado, especialmente para populações vulneráveis, com o objetivo de garantir não apenas o acesso, mas também a conclusão dos cursos superiores.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a desigualdade na distribuição desses recursos. Algumas universidades possuem estruturas mais robustas de apoio, enquanto outras, especialmente as localizadas em regiões mais afastadas, enfrentam dificuldades para oferecer suporte adequado. Essa discrepância afeta diretamente a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes, como evidenciado em relatórios do INEP e do MEC.

Dessa forma, a análise crítica das políticas de expansão e permanência pós-Reuni oferece contribuições valiosas para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Ao mapear os principais desafios enfrentados pelos estudantes-trabalhadores, o estudo fornece informações que podem orientar as IFES na reformulação de suas práticas institucionais. Políticas mais abrangentes e integradas, que considerem as especificidades dos estudantes de licenciatura, podem contribuir para a redução da evasão escolar e a melhoria do desempenho acadêmico. Como apontam Jacomini et al. (2012), a permanência estudantil não deve ser tratada como um benefício, mas como um direito fundamental para consolidar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Portanto, este estudo amplia o entendimento sobre a relação entre trabalho e desempenho acadêmico, oferecendo um panorama crítico das políticas atuais e propondo caminhos para aprimoramento. Ao identificar lacunas e desafios, contribui para a construção de um ensino superior mais equitativo, beneficiando não apenas os estudantes de licenciatura, mas também a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Y.; NETO, R. *Pesquisadores na graduação*: iniciação científica no contexto das políticas de ação afirmativa no ensino superior. Revista do PEMO, 2022.

BENTO, E.; NASCIMENTO, D. *O perfil socioeconômico e profissional do trabalhador-estudante do curso de Pós-graduação lato sensu em docência (EaD) do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Arcos*. Revista Educar Mais, 2023.

BEZERRA, D. A reformulação do projeto pedagógico de cursos de licenciatura em um instituto federal: na mira(gem) de uma educação politécnica? *Revista Espaço do Currículo*, 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*, Reuni. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

COIMBRA, L.; SOUSA A. “Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. *Revista HISTEDBR On-line*, 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, (1990: Jomtien). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unicef, 1990.

CORBUCCI, P. R. *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*, Texto para Discussão, n. 1950. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2014.

FRAZNOI, I., Self-Rated Health and Psychological Distress among Emerging Adults in Italy: A Comparison between Data on University Students, Young Workers and Working Students Collected through the 2005 and 2013 National Health Surveys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021.

JACOMINI, M.; DIAS, M.; ROSALEN, M. Políticas de formação de professores: perfil dos alunos do curso de Ciências - Licenciatura da Unifesp. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 2, 2012.

MACHADO, L.; STEREN, B. Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 2021.

MACIEL, C.; MARQUES, A. Educação a distância e Universidade Aberta do Brasil: políticas de educação superior para trabalhadores estudantes. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun., 2012.

MARDELINA, E.; MUHSON, A. Mahasiswa Bekerja dan Dampaknya Terhadap Aktivitas Belajar dan Prestasi Akademik. *Jurnal Economia*, Volume 13, Nomor 2, Oktober, 2017.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. D. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 17, p. 758-764, 2008.

NOVITASARI, D. et al. The Role of Halal Awareness on Purchase Intention of Halal Food: Evidence from Indonesian Working Students. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 2021.

PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 15 jul, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019.> Acesso em 15/08/2024.

PREBILL, G.; CORRÊA, A. O trabalhador estudante em um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem: trajetórias e desafios. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 435-460, jan./mar., 2021.

RAZAK, A., Social Support Moderating Effect between Work-Family Conflict and Working Students' Health and Stress in UPSI, *International Business Education Journal*. Vol. 12 No. 1, 2019.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SANTOS, D.; DUARTE, A.; SANTOS, D. Um estudo sobre o ensino superior noturno na perspectiva de estudantes trabalhadores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UESB. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 4, n. 2, 2019.

SOUZA, M; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* (São Paulo), v. 102-106, 2010.

TORQUATO, M. Estudantes-trabalhadores e a influência da graduação na disposição para agir e crer. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, Londrina, v. 17, n.3, p. 240-244, 2016.

TSURUGANO, S. et al. Impact of the COVID-19 pandemic on working students: Results from the Labour Force Survey and the student lifestyle survey. *Journal of Occupational Health*, 2021.

TSVETKOVA, N, PETROVA, E, & SAVCHENKO, D. Peculiaridades sociopsicológicas de estudantes trabalhadores: orientação pessoal, posição de vida, empatia policomunicativa. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 55 (1), 444-462, 2022.

Recebido em 15 de dezembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.





LABDOC: EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL E ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

DOI: 10.48075/ri. v27i1.34792

Sylvia Helena Souza da Silva Batista¹
Carlos Francisco dos Santos Júnior²
Irani Ferreira-Gerab³

RESUMO: Os projetos e as experiências voltadas à qualidade de vida universitária, ao engajar estudantes com sua própria vivência e ao discutir temas como etnia, raça e gênero, favorecem a participação na vida institucional e a apropriação dos espaços de formação, intervenção na realidade e produção de conhecimentos. O engajamento vai além da simples participação dos estudantes na instituição, envolvendo também o sentimento de pertencimento a esse espaço de formação. O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência no âmbito da unidade curricular eletiva LabDOC - Educação Interprofissional em Saúde e Engajamento Estudantil, oferecida a estudantes dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina e Tecnologias em Saúde, da Escola Paulista de Medicina e da Escola Paulista de Enfermagem, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/Brasil). Nosso grupo de aprendizagem foi composto por 3 docentes e 11 estudantes dos cursos mencionados, com enfoque em situações de aprendizagem caracterizadas por metodologias participativas e processos avaliativos centrados nos estudantes. A busca constante pela articulação entre práticas e saberes, visando configurar as dimensões éticas, políticas e sociais do engajamento estudantil na universidade e suas conexões com a educação interprofissional como dispositivo epistemológico e metodológico, revelou-se potente e mobilizadora para o grupo. As discussões e reflexões sobre a vivência e as produções fomentaram o envolvimento com os processos formativos na área da saúde, indicando uma ampliação do pertencimento e do compromisso com uma cultura acadêmica mais coletiva e corresponsável pela formulação e implementação de políticas institucionais no campo da equidade, inclusão e educação antirracista.

Palavras-chave: Engajamento estudantil, educação interprofissional, formação na saúde.

LABDOC: INTERPROFESSIONAL EDUCATION AND STUDENT ENGAGEMENT

ABSTRACT: Projects and experiences aimed at the quality of university life, engaging students with their own experiences and discussing issues such as ethnicity, race and gender, encourage participation in institutional life and the appropriation of spaces for training, intervention in reality and

¹ Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. E-mail: sylvia.batista@unifesp.br.

² Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. E-mail: cjunior@unifesp.br.

³ Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. E-mail: irani.silva@unifesp.br.

the production of knowledge. Engagement goes beyond the students' participation in the institution; it involves a sense of belonging to this place of education. The aim of this paper is to report on the experience of the elective course LabDOC - Interprofessional Health Education and Student Engagement, offered to students from the Biomedicine, Nursing, Speech Therapy, Medicine and Health Technology courses at the Paulista School of Medicine and the Paulista School of Nursing, Federal University of São Paulo (Unifesp/Brazil). Our learning group comprised 3 teachers and 11 students from the above-mentioned courses, investing in learning situations characterized by participatory methodologies and student-centered evaluation processes. The permanent search for articulation between practices and knowledge, seeking to configure the ethical, political and social dimensions of student engagement at university and its imbrications with interprofessional education as an epistemological and methodological device, proved to be powerful and mobilizing for the group. The discussions and reflections on what was experienced and the productions fostered involvement with the processes of training in the area of health, indicating the expansion of belonging and commitment to a more collective academic culture and co-responsibility for the formulation and implementation of institutional policies in the field of equity, inclusion and anti-racist education.

Keywords: student engagement; interprofessional education; health education.

INTRODUÇÃO

1. PONTOS DE PARTIDA

Movimentos, lutas e conquistas sociais fomentaram um substancial aumento de matrículas no ensino superior, como resposta à pressão popular pela ampliação do acesso às universidades públicas o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 (BRASIL, 2007), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010 (BRASIL, 2010), e a Lei de Cotas em 2012 (BRASIL, 2012).

As políticas adotadas são consideradas por Honorato et al. (2014) como inovadoras em termos de acesso, o que implica na necessidade de revisão das políticas de permanência e assistência nas universidades públicas. A chegada de estudantes com um 'novo perfil' exige a criação e ampliação de programas que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência, a participação e a conclusão dos cursos (HERINGER, 2018).

Para Martins e Ribeiro (2017) e Fried e Lewis (2009), o engajamento vai além da participação dos estudantes na instituição, ele envolve o sentimento e a experiência de pertencimento: estudantes engajados/as, pertencentes à comunidade acadêmica, envolvem-se nos processos de formação universitária de maneira orgânica, crítica e transformadora.

No sentido do sucesso acadêmico guiado pelo engajamento estudantil, esse não se faz possível sem a autonomia discente. Assim, apreende-se os ecos do conceito de autonomia na

reflexão proposta por Paulo Freire (2006). A assunção ética e responsável das decisões tomadas diante da liberdade é fundante à autonomia, isto é, diante da liberdade existente, é necessário assumir as consequências dos atos tomados em liberdade, de forma ética e responsável, de modo assim a exercitar a autonomia. O autor concluiu: “*a autonomia vai se constituindo na experiência*” (p. 41) assim, “*é decidindo que se aprende a decidir*” (Ibidem).

Torres et al (2020, p. 338) sinalizam a importância de programas de apoio aos e às ingressantes, na perspectiva de “fortalecer a autonomia, a saúde e o bem-estar, a qualidade das aprendizagens e o sucesso acadêmico, potenciando o desenvolvimento de competências transversais e a formação global dos estudantes”.

1.2 ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

Oliveira, Caldini e Coutinho (2023) compreendem engajamento estudantil a partir de três pilares, a saber: comportamental, emocional e cognitivo. Os referidos autores, ao realizarem um estudo bibliométrico sobre engajamento estudantil no ensino superior, concluem:

O termo engajamento foi utilizado, nos artigos, como a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades acadêmicas e a relação que estes estabelecem com as instituições de ensino, num contexto em que as variáveis existentes influenciam no nível de engajamento. Nos artigos, entretanto, não há uma clara correlação entre o engajamento e a aprendizagem – fator que pode ser objeto de estudos para futuras pesquisas. (2023, p. 15)

Corroborando com este entendimento, Silva *et al* (2018), afirmam o engajamento estudantil como processo complexo, multideterminado e multi condicionado:

Com vistas à manutenção do engajamento pelo estudante, é importante o equilíbrio entre fatores sociais e psicológicos, uma vez que, quando engajado, o estudante de ensino superior se sente muito bem, tanto mental quanto socialmente, o que impacta diretamente a qualidade de suas atividades acadêmicas (p.21)

Silva e Ribeiro (2020) ampliam as perspectivas conceituais de engajamento estudantil na educação superior ao articularem engajamentos com ambiente de apoio institucional, práticas docentes interativas e colaborativas, envolvimento estudantil e esforço pessoal na aprendizagem e relacionamento interpessoal. As autoras, ao nomearem e explicitar em camadas político-acadêmicas presentes nos processos de engajamento estudantil,

possibilitam o reconhecimento de que se trata de analisar, discutir e envolver toda a comunidade acadêmica.

Amaral e Frick (2022, p. 14) desenvolvem uma pesquisa relevante para a reflexão e estudo sobre a complexidade do engajamento estudantil no âmbito da saúde mental de estudantes universitários, indicando que há correlações e implicações relevantes:

Constatou-se correlação significativa positiva entre todas as dimensões de engajamento acadêmico e saúde mental positiva, corroborando com achados anteriores da literatura. Infere-se a importância da saúde mental positiva e do engajamento acadêmico serem promovidos a partir de ações institucionais e programas universitários.

Silva et al (2018, p.21) ao discutirem sobre estudantes do ensino superior em saúde, destacam:

Ao refletir acerca de estudantes das Ciências da Saúde, percebe-se que estes se deparam constantemente com inúmeros enfrentamentos, como a responsabilidade de assistir outras pessoas, o limite entre doença e morte, fragilidades emocionais, necessidade de autonomia na tomada de decisões, ritmo intenso de vida estudantil, experiências em situações de atendimento de urgência, confronto com a morte, além do pouco tempo para lazer e família. Depreende-se que tais situações, quando não reconhecidas e manejadas de forma adequada, podem impactar o nível de engajamento e tendem a afetar a saúde, o processo de aprendizagem, a satisfação com os estudos e, conseqüentemente, a qualidade da atenção dispensada aos que dependem de seu aprendizado, os pacientes.

Este lugar/território – ser universitário/a em cursos de graduação em saúde - na perspectiva de Guimarães et al (2020, p.3), assumiu singularidades importantes no tocante ao engajamento estudantil em tempos da pandemia Covid 19:

É de suma importância que professores(as), técnicos(as) administrativos(as) e estudantes estejam envolvidos(as) nos processos de decisão do ensino preconizado na sua universidade, pois essas decisões, somadas ao contexto de isolamento social, afetam diretamente todos(as). Por isso, espaços de debate sobre a educação médica durante a pandemia são essenciais, a fim de compreender as decisões da gestão universitária e as diferentes possibilidades de realizar ensino, pesquisa e extensão. Isso, aliado à preocupação em relação à saúde de educandos(as) e educadores(as), motivou a união de estudantes de diferentes entidades estudantis da Medicina na organização do evento “Educação Médica no Isolamento Social”. Essa ação é um exemplo claro de protagonismo estudantil, a partir da participação e organização dos(as) estudantes no âmbito das instituições de ensino. A atuação dos(as) discentes é essencial na formação de profissionais críticos(as) e conscientes de que devem exercer transformação social, especialmente tendo em vista o dinamismo das mudanças sociais e científicas presentes no contexto atual, que afetam diretamente o cuidado e a formação dos(as) trabalhadores(as) da saúde.

Nesse contexto, o engajamento estudantil não é algo que se refere apenas a vivências individuais e/ou singulares, mas expressa configurações institucionais e sociais, implicando

analisá-lo partir da garantia de direitos, da equidade, da inclusão, da diversidade, das interações e trocas.

ENGAJAMENTO ESTUDANTIL E EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL: TECENDO ENCONTROS

Na formação em saúde orientada pelas premissas teórico-políticas que situam o cuidado na perspectiva da integralidade, fundamentadas nos princípios da universalidade, equidade, participação e controle social do Sistema Único de Saúde (SUS), reconhece-se a educação interprofissional (EIP) como dispositivo epistemológico e metodológico. (PEDUZZI, 2016; POLETO, BATISTA, BATISTA, 2022)

A educação interprofissional compreendida como

Ocasões em que duas ou mais profissões aprendem com as demais, entre si e sobre os outros para melhorar a colaboração e a qualidade dos cuidados e serviços. (BARR, 2002, 2017)

É uma estratégia educacional que prepara estudantes e profissionais da área da saúde para trabalhar em equipes interprofissionais, otimizando habilidades e conhecimentos para uma prática colaborativa eficaz. (OMS, 2010)

Ocasão em que membros de duas ou mais profissões aprendem em conjunto, de forma interativa, com o propósito explícito de melhorar a colaboração e a qualidade dos cuidados e o bem-estar de pacientes/usuários, famílias e comunidades. (REEVES et al., 2013, p. 4)

As ênfases nas interações, nos trabalhos colaborativos, nas situações de aprendizagem e trabalho intencionalmente organizadas a partir das diversas profissões, configurando a necessidade de “formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes para atuarem juntos de forma colaborativa e eficaz” (POLETO, BATISTA, BATISTA, 2022:22).

Na tessitura entre EIP e engajamento estudantil, Patel et al (2016, p. 595) afirmaram que

À medida que os departamentos acadêmicos de saúde global criam currículos em educação para a saúde global, um dos principais desafios é tornar o ensino envolvente, relevante e participativo para os alunos.

E os autores, após o desenvolvimento de uma experiência piloto com o curso Global Health Interprofessional Core Course (GHICC), do qual participaram professores e estudantes dos cursos de medicina, enfermagem e outras profissões de saúde, concluíram:

A nossa inovação educativa encoraja a aprendizagem interprofissional ativa através do emprego de sessões experimentais que utilizam uma variedade de metodologias

de ensino, colocando os estudantes no centro da tomada de decisões ativas e encorajando-os a recorrer a experiências compartilhadas. A maior participação e envolvimento dos alunos melhorou muito o ambiente interprofissional. (595-6)

Costa et al (2023, p.2) afirmam:

é imprescindível investir em iniciativas que fortaleçam as práticas de EIP e sua inserção nos modelos formativos do Ensino Superior. Para isso, devem ser considerados os diferentes fatores que contribuem para sua promoção, como os determinantes estruturais referentes às políticas de educação e saúde, que apoiam e sustentam tanto a colaboração interprofissional quanto a EIP; os organizacionais, relacionados ao apoio institucional e à formação docente; e os interacionais, que se referem às interações e comportamentos dos profissionais que compõem a equipe.

As autoras, após o desenvolvimento da pesquisa, concluíram:

Embora as atividades mapeadas estejam consolidadas em relação ao tempo de oferta, são limitadas aos espaços extracurriculares e não obrigatórios. Por outro lado, as referidas iniciativas de EIP mostram-se potentes para respaldar a implementação de novas práticas de EIP, assim como uma maior articulação entre cursos e unidades de ensino. Para que a EIP seja fortalecida e ampliada, o apoio institucional e o desenvolvimento docente são condições fundamentais. (p.7)

Nesta direção, as experiências desenvolvidas na Boonshoft School of Medicine/Wright State University, com o curso Interprofessional Engagement (2024), evidenciam a importância de espaços institucionais intencionalmente criados e sustentáveis.

Pollard (2009, p. 2854), em seu estudo *Student engagement in interprofessional working in practice placement settings*, indicou que

Os estudantes não têm paridade de experiência no que diz respeito à atividade interprofissional no local de estágio, quando não dispõem de apoio sistemático, o seu envolvimento depende, sobretudo, da sua própria confiança. Os enfermeiros seniores estão numa posição ideal para promover ambientes em que os estudantes possam desenvolver competências interprofissionais através de atividades interprofissionais sistemáticas.

Em análise sobre o referido estudo, Henderson (2009, p. 2917) afirmou:

Se os profissionais de saúde quiserem facilitar a participação dos estudantes nessa aprendizagem, é imperativo que os obstáculos sejam analisados de forma crítica e que as equipes de ensino e aprendizagem coletivas, juntamente com os líderes das unidades de saúde, explorem e criem processos que eliminem os impedimentos.

Na esteira da literatura científica, das demandas por uma formação na saúde comprometida com as demandas sociais e com os princípios do SUS, dos movimentos de práticas educativas que reconheçam estudantes como sujeitos centrais do aprender saúde com pares, equipes, docentes, gestores e usuários/as, comunidades e dos contextos institucionais da Universidade Federal de São Paulo, foi elaborado este trabalho com o objetivo de relatar a experiência no âmbito da unidade curricular eletiva LabDOC - Educação Interprofissional em Saúde e Engajamento Estudantil, oferecida a estudantes de graduação dos cursos de Biomedicina, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina e Tecnologias em Saúde,

da Escola Paulista de Medicina e da Escola Paulista de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp/Brasil).

⁷Tradução Livre

⁸Tradução Livre

⁹desde a implementação do Projeto Pedagógico do Instituto de Saúde e Sociedade/Campus Baixada Santista fundamentado na educação interprofissional em saúde (BATISTA et al, 2018; POLETO, BATISTA, BATISTA, 2022), inserção nas políticas indutoras de reorientação da formação na saúde (QUEIROZ et al, 2022), chegando na criação e implantação do Fórum de Educação Interprofissional na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2023).

O que é experiência? Larossa (2002, p. 21) afirma: a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Com esta compreensão, a descrição aqui apresentada está atravessada de sentimento, afetos, saberes, projetos e trocas. Quem descreve somos nós, sujeitos das experiências:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (p.24)

E ao tecermos essa narrativa, encontramos também em Larossa, um interlocutor:

a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (p.28)

II. 1 DOS LUGARES QUE FALAMOS

A experiência em partilha, a Unidade Curricular Eletiva *LabDOC - Educação Interprofissional em Saúde e Engajamento Estudantil*, nasceu do encontro de um trio de docentes, de três diferentes áreas de conhecimentos (biomedicina, psicologia e comunicação social), todos comprometidos com uma formação na saúde na perspectiva da integralidade, equidade e inclusão. E, também, inseridos no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, articulando ensino-pesquisa e extensão socialmente referenciados.

Faço-me professora, com formação em Psicologia, no ensino superior, desde fevereiro de 1987. Hoje, sou Professora Titular com uma trajetória marcada por encontros, aprendizagens, construções e criações. Percurso que traz as experiências de ensinar e encharcadas pelas ideias de Paulo Freire, Jean Piaget, L.S.Vygotsky e pelas práticas

vivas no campo da formação na saúde desde 1996. Itinerário somente possível pelas presenças preciosas de tanta diferente gente! (Sylvia)

Reconheço-me como professora desde a infância, onde brincava inspirada pelos professores marcantes. Na docência universitária me insiro em 1998, encantada pelo encontro com jovens que tem contribuído para a minha formação docente e como gente. Me inspiro nas ciências da aprendizagem e suas diferentes perspectivas, que podem ser potencializadas pela infusão das tecnologias. Me aprimoro a partir de partilhas com colegas e por um processo intencional e contínuo. (Irani)

Na juventude me engajei em vários setores dos movimentos sociais: Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), Movimento Estudantil e Sindical. Meu percurso militante fez com a educação tivesse um papel fundamental em minha escolha de ação, fiz magistério em um projeto educacional transformador, o antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e posteriormente Comunicação Social.

A possibilidade de colocar a Comunicação Social como ferramenta no processo educacional me encantou, e assim hoje desenvolvo a docência pensando na prática, vislumbrando e estudando como um agente transformador da realidade, tendo como cenário o território das comunidades vulneráveis da cidade de São Paulo. A comunicação é uma peça fundante para uma educação libertária, e assim busco contruir novas pontes entre o saber e a prática revolucionária. (Carlos)

II. 2 NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

Reconhecemos que sem os/as 08 estudantes de Biomedicina, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina e Tecnologias em Saúde, nada poderia ter nos acontecido. Foi este grupo de 11 pessoas que fez a UC LabDOC: uma experiência singular para todos, todas e todes. A UC Eletiva LabDOC construída pelo grupo.

Esta UC teve uma carga horária de 18h e, na primeira versão do Plano de Ensino apresentado como disparador, o objetivo geral indicava: contribuir para e na formação de "profissionais de saúde do amanhã" na perspectiva da interprofissionalidade do engajamento estudantil, comprometidos com o fortalecimento do SUS.

Os conteúdos previstos foram: Formação na Saúde e compromisso com o SUS. Interprofissionalidade na formação em saúde para o trabalho em equipe. Interprofissionalidade e engajamento estudantil: relações e possibilidades na formação em saúde.

Investimos em situações de aprender e ensinar caracterizados por metodologias participativas (psicodrama pedagógico, relato de experiência, sala de aula invertida) e em processos avaliativos centrados nos e nas estudantes

Intercalados aos 4 encontros presenciais, realizamos momentos de dispersão onde os participantes puderam realizar busca ativa de literatura, fazer trabalho de campo e produzir sínteses representadas de variadas formas tais como narrativas e diários de campo. Para isto, oferecemos o apoio de um ambiente virtual de aprendizagem onde foram oferecidos materiais de suporte ao aprimoramento teórico-conceitual dos estudantes.

Os participantes foram desafiados ao trabalho de campo no território das Escolas Paulista de Enfermagem e Paulista de Medicina buscando sujeitos e lugares que favorecessem a compreensão da importância da interprofissionalidade e sua relação com o engajamento estudantil. Foram orientados a produzir um diário de campo para registro do processo e, como atividade final desta UC, produzir um photovoice.

E com toda a produção coletiva, foi feito o Ateliê, no qual nosso grupo se ampliou, com participação de outros docentes e estudantes, compartilhando as vozes.

II. 3 OLHARES, VOZES, IMAGENS, SONS: APRENDIZAGENS SENSÍVEIS

Embora partíssemos da premissa de que tínhamos uma apropriação sobre a temática diferenciada em relação ao repertório dos estudantes (como esperado como competência para a docência), percebemos que os momentos de interação foram muito potentes para que ampliássemos nossos olhares e revisitássemos nossas certezas.

E fomos, coletivamente, descortinando horizontes: dialogando, contando histórias uns/umas para outros/as, escrevendo pequenos textos sobre as motivações para estarmos neste tempo e espaço da UC LabDOC. A busca ativa da literatura, o encantamento com os achados (artigos originais e relatos de experiências), as trocas em sala de aula (experimentações com as dramatizações e a sala de aula invertida), foram criando vínculos e um clima de aprendizagem muito fértil.

A busca permanente pela articulação entre as práticas e os saberes, procurando configurar as dimensões éticas, políticas e sociais do engajamento estudantil na universidade e suas imbricações com a educação interprofissional como dispositivo epistemológico e metodológico, mostrou-se potente e mobilizadoras para o grupo. As discussões, observações, registros, reflexões sobre o vivido e as produções fomentaram o envolvimento com os processos de formar-se na área da saúde, indicando a ampliação do pertencimento e compromisso com uma cultura acadêmica mais coletiva e corresponsável pela luta,

formulação e implementação de política institucionais no campo da equidade, inclusão e educação antirracista.

O que fomos aprendendo juntos, juntas e juntos, é que os/as profissionais do amanhã formam os profissionais do hoje e de certa forma, em alguma medida, somos dialeticamente do ontem, do hoje e do amanhã:

(...) Ao entardecer,

Ao anoitecer,

Ao amanhecer de outras esperanças,

Ainda um belo horizonte.

(Suziane Carla Fonseca)

REFERÊNCIAS

AMARAL, Enzo Lopes; FRICK, Loriane Trombini. Engajamento acadêmico e saúde mental positiva entre estudantes universitários. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023022, 2022.

BARR, H. *Interprofessional Education: Today, Yesterday and Tomorrow* CAIPE: Londres. 2002. Disponível em: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2002-interprofessionaleducation-today-yesterday-tomorrow-barr-h>.

BARR, H.; FORD, J.; GRAY, R.; HELME, M.; HUTCHINGS, M.; LOW, H.; MACHIN, A. & REEVES, S. *Interprofessional Education Guidelines*. CAIPES: Londres. 2017 Disponível em: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017-interprofessional-education-guidelines-barr-h-ford-jgray-r-helme-m-hutchings-m-low-h-machin-reeves-s>.

BEDRIKOW, R. *Extensão universitária na Vila Paula: contribuições para a integração entre ensino e extensão na formação médica*. Campinas:Editora Unicamp.2022. p.144.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478

WRIGHT STATE UNIVERSITY. *Boonshoft School of Medicine. Curriculum - Interprofessional Engagement*, 2024. Disponível em <https://medicine.wright.edu/>.

COSTA, JB et al. Caracterização das experiências de educação interprofissional na formação em saúde na Universidade de São Paulo. *Rev Esc Enferm USP*. 2023;57:e20230118.

COSTA MV, AZEVEDO GD, VILAR MJP. Aspectos institucionais para a adoção da Educação Interprofissional na formação em enfermagem e medicina. *Saúde Debate*. 2019;43(spe1):64–76.

FREDRICKS, Jennifer; BLUMENFELD, Phyllis; PARIS, Alison. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Washington, 74, 59- 109, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUIMARÃES, M. P. DE O. et al. Engajamento e Protagonismo Estudantil na Promoção da Educação Médica em Tempos de Pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, p. e153, 2020.

HENDERSON, A. Commentary on Pollard K (2009) Student engagement in interprofessional working in practice placement settings. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 2009. p. 2916–2917

OLIVEIRA, E.T; CALDINI, C.; COUTINHO, C.C. Definição de engajamento estudantil no ensino superior: um estudo bibliométrico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba, v. 28. e023009, 2023.

OMS. *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*, 2010. Disponível em: https://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/.

PATEL, P.G. et al. Engaging students in global health interprofessional education. *Annals of Global Health*, VOL. 82, NO. 3, 2016. p. 585–603

PEDUZZI, M. *O SUS é interprofissional*. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 20, p. 199–201, 2016.

POLLARD, K. Student engagement in interprofessional working in practice placement settings. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 2009. p. 2846–2856

POLETO, P.; BATISTA, S.H.S.S; BATISTA, N.A. Educação Interprofissional em Saúde: Percursos Teóricos Conceituais E Experiências Formativas. In: QUEIRÓZ, M.F.F et al. *Em foco a formação interprofissional: experiências dos grupos PET-Saúde*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.

QUEIRÓZ, M.F.F et al. *Em foco a formação interprofissional: experiências dos grupos PET-Saúde*. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.

REEVES, Scott et al. Interprofessional education: Effects on professional practice and healthcare outcomes (update). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, v. 3, n. 3, 2013.

SILVA, J. O. M. DA. et al. Engajamento entre Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde (Validação do Questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com Estudantes do Ensino Superior nas Ciências da Saúde). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 2, p. 15–25, abr. 2018.

SILVA, A.S.S.; RIBEIRO, M.L. Engajamento estudantil na educação superior. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, Volume 12, número 26, jan.-abril, 2020. p. 50-63.

Recebido em 23 de outubro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DESENVOLVIMENTO DO DOCENTE ENFERMEIRO NOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34793

Claudia Rodrigues Sanfilippo¹
Margaréte May Berkenbrock Rosito²

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa em andamento que apresenta uma análise sobre a dimensão estética da formação e o desenvolvimento do docente enfermeiro nos Cursos Técnicos em Enfermagem. Destaca-se a importância de integrar a capacitação técnica ao desenvolvimento estético, considerando o desenvolvimento dos sujeitos, que caracteriza, no nosso entendimento, a finalidade de uma formação de qualidade para os estudantes do Curso Técnico em Enfermagem, os quais têm sua formação sob a orientação direta do enfermeiro docente. O estudo foi realizado por meio de uma revisão de literatura nas bases da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos CAPES, em maio de 2024, sendo o período temporal de busca de 2019 a 2024. Como resultado, foi observado que a maioria dos enfermeiros docentes não possui formação específica para o exercício da docência, ingressando na carreira de educação abruptamente e concentrando os cursos de especialização em áreas da prática profissional e não da pedagógica. O foco deste estudo é o desenvolvimento dos enfermeiros docentes para ampliarem seu repertório pedagógico, para além da atuação hospitalocêntrica da enfermagem. Em relação à educação estética e à docência no curso de enfermagem, foi verificada uma escassez de artigos que correlacionam o tema com a formação de docentes enfermeiros. Conclui-se que há uma lacuna nos estudos sobre a formação de enfermeiros docentes em cursos técnicos em enfermagem e sua integração com a educação estética, justificando a continuidade deste estudo.

Palavras-chave: Desenvolvimento docente de enfermagem; formação docente; dimensão estética.

AESTHETIC EDUCATION AND DEVELOPMENT OF NURSING TEACHERS IN NURSING TECHNICAL COURSES: LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This is an ongoing research, that presents an analysis of the aesthetic dimension of the training and the development of the nursing teachers in technical courses in nursing. It is important to highlight the importance of integrating the technical training with the aesthetic development, considering the development of the subjects, that characterizes, in our understanding, the purpose of the quality training for the students of the technical course in nursing, who have their training under the direct guidance of the teaching nurse. The study was carried out through a literature review in the

¹ Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. E-mail: claudia.rsanfilippo@sp.senac.br.

² Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. E-mail: margaretemay@uol.com.br.

databases of the Scientific Electronic Library Online (SciELO), and CAPES Periodical Portal, in May 2024, with the search period being from 2019 to 2024. As a result, it was observed that the majority of the teaching nurses do not have a specific training for teaching, entering the education career abruptly, and concentrating the specialization courses in areas of professional practice, rather than pedagogy. The focus of this study is the development, for the teaching nurses, to expand their pedagogical repertoire, beyond the nursing performance in a hospital-centered manner. Regarding the aesthetic education and teaching in nursing courses, a shortage of articles, correlating the topic with the training of nursing teachers, was found. It is concluded that there is a gap in studies on the training of the nursing teachers, in the technical nursing courses, and their integration with the aesthetic education, justifying the continuation of this study.

Keywords: nursing teacher development; teacher training; aesthetic dimension.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação, apresentando uma análise sobre a dimensão estética da formação e o desenvolvimento do docente enfermeiro nos Cursos Técnicos em Enfermagem.

A estética é concebida como um dos pilares do desenvolvimento da autonomia, segundo Freire (2018), juntamente com a política, a ideologia, a moral e a ética. Compreendemos que a estética tem sido esquecida nos processos formativos.

O foco neste estudo recai sobre o desenvolvimento do docente enfermeiro que atua na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem e para entendimento sobre os sujeitos desse estudo algumas informações sobre a enfermagem se torna relevante.

Nesse estudo, serão considerados os enfermeiros, auxiliares e técnicos de enfermagem que compõem a Enfermagem brasileira.

A normatização e fiscalização do exercício profissional da Enfermagem são realizadas pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), com jurisdição em todo o território nacional, e pelo Conselho Regional de Enfermagem (COREN), existente em cada estado do Brasil (COREN-SP, 2024).

Cada profissional da Enfermagem possui um grau de habilitação, sendo assim, as atribuições exercidas pelo Enfermeiro, pelo Técnico e pelo Auxiliar de Enfermagem se diferenciam (COFEN-SP, 2024).

Até maio de 2024, havia 742.510 enfermeiros, 1.815.906 técnicos de enfermagem e 468.026 auxiliares de enfermagem inscritos no COFEN (COFEN, 2024).

Diante do exposto, buscam-se as contribuições que a educação estética pode proporcionar ao enfermeiro que atua na formação dos auxiliares e técnicos de enfermagem por meio de uma revisão de literatura, justificando o estudo pelo contingente expressivo desses profissionais na saúde.

No Brasil, a educação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 13.415/2017) e por decretos governamentais. Para o ensino de enfermagem, embora atendendo à LDB, o Decreto nº 50.387 de 28 de março de 1961, em seu artigo 9, alínea b, refere-se à competência do enfermeiro e à participação no ensino nas escolas de enfermagem e de auxiliares de enfermagem (BRASIL, 1996; COFEN, 2024). Assim, a partir desse ponto, os termos “docente enfermeiro” ou “enfermeiro docente” serão utilizados para mencionar o enfermeiro no ofício educacional.

Os auxiliares e técnicos de enfermagem prestam cuidados com autonomia, dentro de seu limite de atuação, e com preceitos éticos, legais, técnico-científicos e teórico-filosóficos (COREN-SP, 2024).

As condutas desses profissionais requerem o desenvolvimento de competências técnicas e estéticas, já que, no cuidar, inerente à profissão, existe um saber-fazer nos procedimentos que realizam, ou seja, nas práticas específicas que são fundamentais para a assistência de enfermagem, e um saber-se, relacionado ao cuidado ético e empático que as relações interpessoais exigem.

O cuidado de Enfermagem se fundamenta no conhecimento próprio da profissão e nas ciências humanas, sociais e aplicadas e é executado pelos profissionais na prática social e cotidiana de assistir, gerenciar, ensinar, educar e pesquisar (COREN-SP, 2024, p.72).

À luz das ciências humanas e sociais, pensar em enfermagem é pensar no cuidado integral, compreendendo que os aspectos físicos, emocionais, culturais e éticos constituem o sujeito. Por isso é preciso pensar na composição técnica e estética no processo de formação de auxiliares e técnicos de enfermagem, sem a prevalência de uma sobre a outra, evitando a dicotomia do ser humano.

Historicamente, a profissão de enfermagem é conhecida por atendimento à pacientes, o que nos leva a entender um saber técnico expressivo nessa formação. No entanto, o Código de Ética dos profissionais de enfermagem determina que a profissão tenha competência técnica e um profundo comprometimento com a ética (COREN-SP, 2024).

Florence Nightingale e Ana Nery, precursoras da enfermagem, implantaram a ideia de assistência pelo cuidado prestado aos soldados de guerras e, foi nesse contexto, que a enfermagem iniciou sua trajetória de consolidação como profissão (BACKES; DAL; ERDMANN, 2020).

Para Breigeiron, Vaccari e Ribeiro (2021), Florence Nightingale defendia a importância de uma enfermagem bem treinada, investindo na educação de mulheres que praticavam a assistência aos doentes na guerra.

Nesse sentido, é adequado explicar que não queremos minimizar a importância do enfermeiro que atua na assistência direta aos pacientes ou determinar a importância do docente enfermeiro a este, pois pensamos que ambos exercem atividades laborais significativas para a profissão. No entanto, este estudo se direciona a formação e desenvolvimento do enfermeiro atuante na educação.

Se até este momento a educação estética não foi mencionada explicitamente, cabe ressaltar o que já foi dito sobre o cuidado de enfermagem.

As ciências humanas, ética e preceito teórico-filosóficos que são bases da profissão de enfermagem estão diretamente relacionados à educação estética. Por esse motivo, compreender, interpretar, questionar aspectos da realidade, do conhecimento, da existência, ou dos valores humanos, deve ser uns aspectos presentes na formação dos profissionais de enfermagem.

A educação estética parte da premissa da emancipação, compreendendo os estudantes como coprodutores do conhecimento, e o conhecimento construído em um processo dialógico, e não como lição a ser transmitida. "A arte na Educação Estética compõe o trabalho educativo, visando embaralhar os lugares, instigar o educando à criação, a partir do encontro, das relações, das afetações" (PEDERIVA, 2024, p. 394).

Santos (1996), ao estudar Schiller, esclarece que a educação estética não é uma educação artística, para a arte ou pela arte, mas uma educação para formar o todo, um desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas.

"A 'cultura estética' é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais; enfim, à união de dignidade moral e felicidade" (SCHILLER, 2017, p. 16-17).

Para Schiller (2017), a educação estética é definida como a possibilidade de formação do sujeito integral, considerando os impulsos sensível e racional, e buscando o equilíbrio entre eles.

Sob a perspectiva da educação freiriana, a formação técnica, científica e profissional deve estar presente, assim como o sonho e a utopia. O educador não pode reduzir a prática docente ao ensino de técnicas ou conteúdos, devendo também envolver a compreensão crítica da realidade (FREIRE, 2018).

Freire (2018) explica que o importante na formação docente não é apenas a repetição mecânica, mas os sentimentos de transformação, como a passagem da insegurança para a segurança, da curiosidade ingênua para a epistemológica.

Diante do exposto, pensar a educação estética no desenvolvimento pedagógico para o docente enfermeiro é também pensar em uma formação para auxiliares e técnicos de enfermagem que tenha em sua composição a emancipação do sujeito, o desenvolvimento da arte, da ética, do pensamento crítico e dialógico. Trata-se de refletir sobre um conhecimento de enfermagem que pode transcender a prática assistencial.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão da literatura realizada nas bases da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos CAPES, no mês de maio de 2024. O período temporal da busca foi de 2019 a 2024, utilizando as palavras-chave: 'desenvolvimento docente de enfermagem', 'formação docente' e 'dimensão estética'. Outras tentativas de busca foram realizadas, porém sem sucesso na obtenção de artigos, razão pela qual optamos por essa equação na busca de estudos.

Justifica-se a pesquisa nessas bases de dados por serem bibliotecas eletrônicas que oferecem acesso gratuito e uma grande coleção de periódicos científicos de qualidade, com confiabilidade no processo de indexação dos artigos, garantindo credibilidade e fontes seguras. Abrangem várias áreas do conhecimento; além disso, possuem coleções atualizadas, garantindo acesso às últimas descobertas em diversas áreas. São plataformas que oferecem ferramentas de busca avançada, permitindo filtrar resultados e refinar a pesquisa.

Sobre a pesquisa realizada na plataforma SciELO, a primeira busca gerou 232 textos. Após o refinamento, foram considerados elegíveis para leitura artigos no idioma português, nas áreas de enfermagem, saúde e educação, entre os anos de 2019 e 2024, totalizando 24. Após a leitura, 16 foram excluídos por não terem relação com o estudo, o que resultou em 8 artigos para análise de resultados e discussões.

Em relação à pesquisa realizada na plataforma CAPES, a primeira busca gerou 671 textos. Realizado o refinamento foi considerado elegível para a leitura, artigos no idioma português nas áreas da enfermagem, saúde e educação, entre os anos de 2019 e 2024, o que totalizou 29 artigos, após a leitura, 23 foram excluídos por não terem relação com o estudo, o que totalizou 6 artigos para análise dos resultados e discussões.

No quadro 1 e 2, por ordem alfabética dos textos, encontram-se os resultados da pesquisa para a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Bases de dados SciELO

Quadro 1: Estudos analisados na SciELO

Título	Ano	Autor
A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações.	2019	VIEIRA, D M
Comunidade de prática docente: estratégia de formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem.	2021	RIBEIRO-BARBOSA, J C; SILVA, G T S das; BACKES, V M S; SILVA, RM O de; FERNANDES, J D.
Desafios da formação docente em cursos de Enfermagem no norte do Brasil na perspectiva da Educação Interprofissional.	2023	SOUZA, S V; FERREIRA, B J; ROSSIT, R A S.
Didática-criação: uma perspectiva freiriana.	2021	P PEREIRA, I
De repente, professor! Caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente.	2022	RIBEIRO-BARBOSA, J C; SILVA, G T R; BACKES, V M S; CORRÊA, A K; SOUZA, D M; MEDINA-MOYA, J L.

Pontos e contrapontos no desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação técnica em enfermagem.	2021	FONTANA, PM; PINTO, AAM; MARIN, MJS.
Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação.	2019	ALVES, L.; GIACOMINI, M.A.; TEIXEIRA, V. M.; HENRIQUES, S. H.; CHAVES, L. D. P.
Reflexões sobre a formação em Enfermagem no Brasil a partir da regulamentação do Sistema Único de Saúde.	2020	XIMENES, F R G; NETO, D L; RIBEIRO, M A; FREIRE, N P; KALINOWSKI, C E; OLIVEIRA, E N; ALBUQUERQUE, I M N.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Bases de dados CAPES

Quadro 2: Estudos analisados na CAPES

Título	Ano	Autor
Avaliação das competências andragógicas dos docentes do nível técnico de enfermagem.	2021	PRADO, R FH; FREITAS, N O.
Consolidação do gerencialismo na educação universitária em enfermagem: repercussões para o Sistema Único de Saúde.	2021	GATTO, JR; FORTUNA C M; PESCE S; SOUSA L A, LETTIERE-VIANA A
Formação profissional do técnico de enfermagem em segurança do paciente: estudo misto.	2023	ROCHA, RC; AVELINO, F V S D; BORGES, J W P; ARAÚJO, A A C; BEZERRA, M A R; NUNES, B M V T
Gestão educacional universitária e prática clínica aplicada à enfermagem por docentes em uma universidade pública.	2020	SALUM, M E G; ERDMANN, A L; CUNHA, K S; KAHL, C; LANZONI, G M M; MEIRELLES, B H S.
Monitoria acadêmica na enfermagem: percepções do docente-orientador e do discente-monitor.	2023	FREIRE, T R; PIMENTEL, M R A R; CHRIZOSTIMO, M M; PRATA, J A; XAVIER, ML .

Reformas curriculares na transformação do ensino em enfermagem em uma universidade federal.	2020	PETRY, S; PADILHA, M I; COSTA, R; MANCIA, J R.
---	------	--

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Ribeiro-Barbosa et al. (2021) afirmam que a formação permanente dos professores é um assunto importante no processo de ensino-aprendizagem, pois a maioria dos enfermeiros exerce a docência sem preparo específico, sendo comum o enfermeiro não se reconhecer como profissional da educação, mesmo atuando como docente na enfermagem.

Ribeiro-Barbosa et al. (2022) em um estudo sobre formação de enfermeiros docentes do Curso Técnico em Enfermagem entrevistaram professores atuantes e obtiveram como resultado que a formação de enfermagem não fornece o suficiente para o ingresso do profissional na docência, mas diante desse entendimento, apenas 33% dos entrevistados tinham especialização em áreas pedagógicas. A pesquisa também demonstrou que alguns enfermeiros estavam na docência pela dificuldade de inserção na assistência.

Pelos autores pensamos sobre a necessidade de uma discussão ampla envolvendo a formação e desenvolvimento do enfermeiro docente já que o profissional formador de auxiliares e técnicos de enfermagem, categoria com atribuições de expressiva responsabilidade na saúde brasileira, não possui formação e desenvolvimento direcionados a esse fim.

Gatto et al. (2021) relatam que a formação dos profissionais da Saúde tem duas vertentes. Uma fundamentada em conceitos e práticas relacionados ao Sistema Único de Saúde (SUS), envolvendo na formação do sujeito a integralidade do cuidado e da assistência, acolhimento, transversalidade e trabalho em equipe, e outra, relacionada com os desejos neoliberais, proporcionando uma formação de trabalhadores que visam atender às competências pré-estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Ximenes, et al. (2020) em concordância com Gatto et al. (2021) mencionam que nas últimas décadas a formação em saúde no Brasil ganhou especial atenção pela necessidade de atender as demandas do SUS, formando profissionais da saúde com princípios que se relacionam as diretrizes desse Sistema, considerando direitos sociais e atenção integral à saúde, com equidade e universalidade.

Os autores convergem sobre a formação dos profissionais da saúde seguindo os princípios do SUS e, de acordo com Brasil (1990), são princípios desse Sistema: integralidade e equidade. Por essa vertente, pensar em desenvolvimento técnico e estético, passa a ser uma obrigatoriedade na formação da enfermagem.

Por outro lado, se a formação for vinculada ao mercado de trabalho, é razoável pensar que o resultado pode estar comprometido, já que o foco deixa de ser a formação integral do sujeito para um saber fazer vinculado a resultados monetários. Nesse sentido, não queremos desvalorizar a remuneração a qualquer trabalho ou profissão, mas esclarecer que para a formação profissional de enfermagem pensamos ser necessário aos alunos desenvolvimento de valores que vão além dos monetários.

Assim, mais uma vez, pensamos que a educação estética pode ser um caminho para formação de auxiliares e técnicos de enfermagem pelo tocante à crítica e reflexão que promove dando a oportunidade ao profissional de decidir o que é adequado à sua atuação no mundo do trabalho e não se obrigar às dinâmicas do neoliberalismo.

Concordando com Gatto et al. (2021) sobre a formação voltada para atender o mercado de trabalho, Rocha et al. (2023) observaram que as mudanças ocorridas desde o início das escolas de enfermagem no Brasil transformaram a formação dos técnicos de enfermagem dando ênfase ao conhecimento específico para a sustentação do modo de produção capitalista.

Prado; Freitas (2021) referem que o docente que atua na formação de nível médio deve ter o preparo para o magistério que será realizado em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica. Em contraponto observa-se por Ribeiro-Barbosa et al. (2021) em sua pesquisa já citada nesse estudo, que maioria dos enfermeiros exercem a docência sem preparo específico.

O docente que atua na formação de nível médio deve ter, principalmente, a experiência profissional como enfermeiro, e o preparo para o magistério será realizado em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica, pois em educação profissional quem ensina deve saber fazer, principalmente na educação em enfermagem, ou seja, ter o conhecimento da prática e não apenas o conhecimento teórico. E, além disso, quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar (PRADO; FREITAS, p. 2, 2021).

Alves et al. (2019) relatam que os Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado objetivam a pesquisa científica e formação de professores do Ensino Universitário, podendo formar excelentes pesquisadores, mas sem que eles tenham capacitação para atuação no

ensino. Os autores esclarecem que existem dilemas nas universidades pela formação para a pesquisa, capacitação pedagógica para a docência e preparo de profissionais para atender o mercado de trabalho.

Petry et al. (2020), sobre o docente de ensino Universitário, referem que esse profissional deve ter fundamento pedagógico para atuação.

Nesse sentido, cabe lembrar que o docente enfermeiro da graduação pode estar preparando futuros docentes que atuarão na formação de auxiliares e técnicos de enfermagem.

A docência universitária necessita ir além dos conhecimentos específicos da área de formação: exige que o docente, aliado aos saberes de sua experiência e de sua produção científica, atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem (PETRY ET AL, p. 6, 2020).

Assim, se por um lado observamos que o docente enfermeiro deve desenvolver competências para atuar na docência por meio de preparo específico, por outro, surgem dúvidas sobre esse desenvolvimento nos cursos especializados e, a capacitação pedagógica está atrelada às incertezas.

Salum et al. (2020), elucidam que a gestão educacional com a prática clínica na formação do ensino superior podem ser uma alternativa para formação de qualidade aos graduandos de enfermagem. Ressaltam que “a gestão educacional universitária tem como principal produto o impacto da produção de conhecimentos tecnológico, científico, humanístico e artístico nos diversos setores da sociedade”. (SALUN et al., 2020, p.2).

Salum et al. (2020) em uma pesquisa envolvendo professores da formação de graduandos, verificaram a importância da autonomia e criticidade para o processo formativo.

Quanto mais se reforça essa questão da autonomia, da criticidade do profissional e de ele realmente ter conhecimento para argumentar, para ele ter um posicionamento, ser um líder e guiar o serviço, se o enfermeiro tem essa característica clínica no seu trabalho é fundamental e diferencial (E05) (Salun et al, p.5, 2020).

Souza (2023) sugere como proposta inovadora para a formação docente, educação por interprofissionais, por considerar que o ensino na maioria dos cursos de Enfermagem no Brasil apresenta características de modelo tradicional, tecnicista, com ênfase na prática hospitalocêntrica.

A efetividade do trabalho em equipe, característica considerada fundamental para superação de práticas fragmentadas e especializadas, revela-se um caminho fecundo para compartilhar conhecimentos, habilidades e decisões,

em uma perspectiva de cuidado integral e colaborativo em saúde, avançando na qualidade e resolutividade da rede de atenção à saúde (Souza, 2023 p.8).

Petry et al. (2021) observam os desafios de se construir um currículo integrado entre o início da graduação até a formação do enfermeiro e defendem que o caminho para qualidade desse ensino é a interdisciplinaridade.

Para Fontana; Pinto; Marin (2021), a formação do técnico de enfermagem tem passado por transformações impulsionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que propõem a integração entre educação e prática social enfatizando a interdisciplinaridade no currículo e na prática pedagógica.

No entanto, Fontana; Pinto; Marin (2021) consideram que a interdisciplinaridade requer uma prática pedagógica pouco praticada, isso devido à falta de docentes capacitados nos cursos técnicos em enfermagem.

Se a interdisciplinaridade e a relações interprofissionais podem ser caminhos para o desenvolvimento na formação de enfermeiros, auxiliares e técnicos de enfermagem mais uma vez observamos a capacidade profissional como um entrave.

Freire et al. (2023) em sua pesquisa sobre monitoria destaca a interdisciplinaridade como forma de apresentar à docência à estudantes de enfermagem.

Em um estudo sobre monitoria acadêmica que proporcionou aos alunos possibilidade do contato com as atividades educacionais e diversidade de disciplinas antes de sua formação, foi verificado como principal motivo para o docente ofertar à vaga a necessidade de ajuda na disciplina, sem focar no potencial de desenvolvimento para formação de futuros docentes e, para alguns alunos, a escolha vinculou-se pela possibilidade de bolsa-auxílio ofertada pela universidade (FREIRE et al., 2023).

Prado e Freitas (2020) alertam que para trabalhar em educação com adultos, de acordo com a andragogia, o docente necessita desenvolver competências específicas, como: comunicação, ética, humanização, compreensão do tempo e dos sentimentos do aluno, vínculos, respeito e reconhecimento da autonomia de cada estudante, mas alertam que estudos sobre as competências do docente enfermeiro que atua em cursos de formação técnica ainda são escassos.

Observa-se a conversão de Freire et al (2023) e Prado e Freitas (2020) no que se refere ao desenvolvimento docente por meio da experiência prática para exercer a docência e, Prado e Freitas (2020) e Salum et al (2020) sobre a necessidade da educação estética ao citarem a

formação pelo cuidado humanístico e artístico, ético e com compreensão dos sentimentos do aluno, reconhecendo a necessidade da autonomia de cada estudante.

Se já foi demonstrado que a educação estética deve se integrar no processo formativo dos alunos de enfermagem, Pereira (2021) explica sobre didática-criação como um caminho, e descreve a escrita, exercícios teatrais, desenho da fotografia e vídeo, como uma abordagem didática que permite a criação e colaboração para uma pedagogia crítica e de criatividade. Para Pereira (2021) incorporar a sensibilidade e a ética nas práticas educativas a fim de promover uma educação mais humana e integral contrabalanceando uma abordagem excessivamente técnica, é necessário. E complementa, “Paulo Freire utilizou a imagem como suporte da discussão, mas foi além, usou-a como suporte de conscientização” (Pereira, p.5, 2021).

Vieira (2019) utiliza a imagem por meio da fotografia elucidando a dimensão estética para assim pensar na experiência educativa de professores. A autora utiliza a imagem como prática educativa entendendo que nesse processo o observador usa sua própria experiência e isso pode refletir na prática docente.

Incorporar a sensibilidade, ética, atividades como exercícios teatrais, desenho da fotografia, vídeo, imagens, permite desenvolvimento de práticas educativas, e pra nós, contribui tanto para o desenvolvimento do professor pela possibilidade de repertório pedagógico e desenvolvimento na prática da educação, quanto aos alunos, por promoverem formação que envolve educação centrada no desenvolvimento do sujeito de forma integral proporcionando assim o saber *Ser* e o saber *Fazer*, necessários à profissão de enfermagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível verificar a necessidade do desenvolvimento do docente enfermeiro inserido no processo educacional que se visualiza muito mais como enfermeiro do que como professor, independentemente do lugar que está ocupando.

Além disso, competências pré-estabelecidas pelo mercado de trabalho com sustentação da produção capitalista se fez notória e, essa formação nos remete a pensar em um desenvolvimento educacional que pode se distanciar da educação estética, ficando o sujeito reflexivo, crítico e protagonista de suas ações, fora desse contexto.

Em contraponto, percebemos a relevância de uma formação para os profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem alinhada às diretrizes do SUS sendo assim, necessária a educação estética para essa formação, bem como para o desenvolvimento do docente enfermeiro a interprofissionalidade ou cursos específicos na área pedagógica.

Para tanto, futuras pesquisas para explorar essas estratégias na formação e desenvolvimento do docente enfermeiro são essenciais e nesse sentido, observamos a escassez de artigos sobre o tema, em especial sobre a integração com a educação estética. Freire, P (2018) determina o sujeito como alguém inconclusivo, o que lhe confere o aprender e criar.

Pela inconclusão do sujeito acreditamos no ser humano que pode se reinventar e se desenvolver para enfrentar os desafios da educação exercendo a formação de auxiliares e técnicos de enfermagem com qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; GIACOMINI, M.A.; TEIXEIRA, V. M.; HENRIQUES, S. H.; CHAVES, L. D. P. Reflections on graduate professor training. *Escola Anna Nery*. v. 23, n.3, 2019. p.1-23.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0366>> Acesso em 10 de maio de 2024.

BACKES DS; TOSON JR M, DAL BEM LW; ERDMANN AL. Contribuições de Florence Nightingale como empreendedora social: da enfermagem moderna à contemporânea. *Ver Enf*. 2020, p. 1-6 (Suppl 5). Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0064>>. Acesso em 10 de dez. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm>. Acesso em 10 de dez. de 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras exceções. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm>. Acesso em: 12 de dez.2024.

BREGEIRON, MK; VACCARI, A; RIBEIRO, SP. Florence Nightingale: legacy, present and perspectives in COVID-19 pandemic times. *Rev. Bras Enferm*. 2021;74, p.1-6 (Suppl 1):e20201306. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1306> > Acesso em: 10 de dez 2024.

CARREGAL, FAS; SANTOS, B. M.; SOUZA, HP; SANTOS, FBO; PERES, MAA;

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Dados da Enfermagem. Disponível em: < <https://www.cofen.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COREN-SP. *Código de ética e as principais legislações para o exercício da enfermagem com agenda de planejamento profissional*. 5 ed. São Paulo, 2024, p.11-108

FONTANA, PM; PINTO, AAM; MARIN, MJS. Pontos e contrapontos no desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação técnica em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem*, v. 55, p. 1-8. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020025703771>>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

FREIRE, TR; PIMENTEL, MRAR; CHRIZOSTIMO, MM; PRATA, JA; XAVIER, ML Monitoria acadêmica em enfermagem: percepções do docente-orientador e do discente-monitor. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental*, v. 15, e12176, 2023. P.1-7. Disponível em: < <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v15.12176>>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTO, JR; FORTUNA C M; PESCE S; SOUSA L A, LETTIERE-VIANA A. Consolidação da nova gestão pública em enfermagem educação: repercussões para o Sistema Único de Saúde. *Rev Bras Enferm*. 2021, p.1-8. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0172>>: Acesso em: 10 de maio de 2024.

PEREIRA, I. Didática-criação: uma perspectiva freiriana. *Pro-Posições*, v.32, 2021, p.1-25

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0075>>: Acesso em 11 de maio de 2024.

PADILHA, MICS Historicidade da pós-graduação em enfermagem no Brasil: uma análise da Sociologia das Profissões. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Revista Brasileira de Enfermagem 2021; p.1-9 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0827>>. Acesso em: 10 de dez 2024.

PEDERIVA, P. L. M.; OLIVEIRA, D; MELLO, V. V; PEDERIVA, M. M. Educação estética na educação permanente: princípios, desafios e perspectivas. *Cadernos CEDES*, v. 44, n. 124, 2024. p.391-401. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.1590/CC287776>> Acesso em: 15 de maio de 2024.

PETRY, S; PADILHA, M I; COSTA, R; MANCIA, J R. Curricular reforms in the transformation of nursing teaching in a federal university. *Rev Bras Enferm*. 2021;74(4):e20201242. p.1-7. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1242>>. Acesso em 15 de maio de 2024.

PRADO, R FH; FREITAS, N O. Avaliação das competências andragógicas dos docentes do nível técnico de enfermagem. *Esc. Anna Nery*, 2012 p.1-9 Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0376>>: Acesso em: 15 de maio de 2024.

RIBEIRO-BARBOSA, J C; SILVA, G T S das; BACKES, V M S; SILVA, RM O de; FERNANDES, J D. Comunidade de prática docente: estratégia de formação permanente para a docência na educação técnica em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 55, 2021 e20210238., p. 1-8. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2021-0238>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

RIBEIRO-BARBOSA, JC; SILVA, GTR; BACKES, VMS; CORRÊA, AK; SOUZA, DM; MEDINA-MOYA, JL De repente, professor! Caminhos percorridos pelos enfermeiros em busca da formação docente. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 31, 2021 p. 1-14 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0209>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ROCHA, RC; AVELINO, FVSD; BORGES, JWP; ARAÚJO, AAC; BEZERRA, MAR; NUNES, BMVT. Formação profissional do técnico de enfermagem em segurança do paciente: estudo misto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 31, 2023 p. 1-14. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6214.3820> > Acesso em: 05 jun. 2024.

SALUM, M E G; ERDMANN, A L; CUNHA, K S; KAHL, C; LANZONI, G M M; MEIRELLES, B H S. Gestão educacional universitária e prática clínica aplicada à enfermagem pelo corpo docente de uma universidade pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v73, n6, 2020, p.1-9. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0909>>. Acesso em 05 jun. 2024.

SOUZA, S V; FERREIRA, B J; ROSSIT, R A S. Desafios da formação docente em cursos de Enfermagem no norte do Brasil na perspectiva da Educação Interprofissional. *Interface (Botucatu)*. 202, p. 1-17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.220171>> Acesso em: 05 jun. 2024.

VIEIRA, D M; A. fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. *Educar em Revista*, Curitiba, v.35, n 74, p.309-327, mar/abr.2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63667>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

XIMENES, F R G; NETO, D L; RIBEIRO, M A; FREIRE, N P; KALINOWSKI, C E; OLIVEIRA, E N; ALBUQUERQUE, I M N. Reflections on Brazilian nursing education from the regulation of the unified health system. *Ciencia e Saude Coletiva*, V.25, N.1, 2020, p.37- 46, Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27702019>> Acesso em: 05 jun. 2024.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*, Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, São Paulo: Iluminuras 2017.

Recebido em 30 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM BOA VISTA/RR

DOI: 10.48075/ri. v27i1.34794

Luis Enrique Martins Moraes¹

Janiele Gama Pontes²

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira³

Bianca Maíra de Paiva Ottoni Boldrini⁴

RESUMO: O presente trabalho visa compartilhar as vivências da sala de aula de acadêmicos da Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima - UERR, que atuaram como residentes do Programa Residência Pedagógica - PRP, na disciplina de ciências e biologia no colégio de Aplicação - CAp em Boa Vista, Roraima. Nesse cenário, o PRP e a escola, proporcionaram aprendizagem, formação, desenvolvimento, integração e adoção de práticas metodológicas que promoveram aquisição de habilidades específicas para residentes e alunos, visto isso, o trabalho destaca a importância das atividades práticas e lúdicas, transformando o saber científico em saber escolar. Com isso, a prática docente foi desenvolvida com alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, nos anos de 2023 e 2024, nos módulos 1, 2 e 3 do PRP/UERR, onde os residentes, optaram por trabalhar com atividades práticas e lúdicas no ensino de Ciências, a partir do uso de metodologias ativas. Por fim, os resultados obtidos indicaram que as atividades práticas e lúdicas possibilitaram aos alunos a construção do conhecimento, apropriando-se dele e tornando-os indivíduos autônomos sendo capazes de ter um pensamento crítico possibilitando o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o que despertou o interesse e a motivação em sala de aula e promoveu um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Residência Pedagógica; Metodologias Ativas.

FORMATIVE EXPERIENCE IN SCIENCE TEACHING: RESIDENTS' PERCEPTION OF THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN BOA VISTA/RR

ABSTRACT: This study aims to share the classroom experiences of undergraduate students in the Biological Sciences Licentiate program at the State University of Roraima - UERR, who participated as residents in the Pedagogical Residency Program - PRP, teaching science and biology at the Colégio de Aplicação - CAp in Boa Vista, Roraima. In this context, the PRP and the school provided learning opportunities, training, development, integration, and the adoption of methodological practices that

¹ Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima. E-mail: luisenmartinsmoraes@gmail.com.

² Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima. E-mail: janielegama17@gmail.com.

³ Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima. E-mail: sandra@uerr.edu.br.

⁴ CAp - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima. E-mail: bianca.boldrini@ufrb.br.

promoted the acquisition of specific skills for both residents and students. This work highlights the importance of practical and playful activities, transforming scientific knowledge into educational knowledge. The teaching practice was conducted with students in the 7th, 8th, and 9th grades of middle school during 2023 and 2024 in Modules 1, 2, and 3 of the PRP/UERR. The residents opted to work with practical and playful activities in science teaching, using active methodologies. Finally, the results indicated that practical and playful activities enabled students to construct knowledge, internalize it, and become autonomous individuals capable of critical thinking. This approach fostered the development of teaching and learning, sparking interest and motivation in the classroom while promoting a more dynamic and participatory learning environment.

Keywords: Science Teaching; Pedagogical Residency; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional os desafios são inúmeros, na formação inicial de futuros profissionais da educação faz-se necessário práticas que façam com que o acadêmico tenha experiência com a sala de aula, desta maneira, o Programa Residência Pedagógica - PRP, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior (CAPES, 2019).

Das suas definições, Artigo 2º:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2022).

O PRP contribui para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2022), além de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, oferecendo-lhes oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas inovadoras, tendo como finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. (CAPES, 2019).

As práticas docentes vivenciadas na escola, proporcionam articulação entre a teoria, a prática e a construção do conhecimento, necessários ao saber e ao saber-fazer na construção do conhecimento profissional do professor, sendo este o protagonista de sua aprendizagem a partir da reflexão da sua própria prática (Nóvoa (1992); Schon (1992)).

Assim, um dos caminhos possíveis ao professor consiste em formular problemas, criar cenários problemáticos, fictícios ou não, proporcionando aos estudantes situações e oportunidade de conhecer, refletir e criar soluções (Oliveira; Mendonça; Silva, p.149, 2021).

No contexto atual da Universidade Estadual de Roraima - UERR, o PRP/biologia promoveu a prática e aperfeiçoamento dos acadêmicos da licenciatura em parceria com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima - CAP/UFRR, os residentes tiveram a oportunidade de vivenciar experiências práticas em sala de aula, fortalecendo suas competências didáticas e pedagógicas, em atendimento ao objetivo do curso de licenciatura que é, formar Profissional em Ciências Biológicas com Habilitação para atuar como Professor de Educação Básica e Ensino superior, mediante aquisição de competências relacionadas ao exercício da profissão, contribuindo com a melhoria da educação no Estado de Roraima (PPC, 2020).

Atualmente, as diretrizes para a formação inicial em nível superior são regulamentadas pela Base Nacional Comum (BNC-Formação), onde as diretrizes são definidas pela resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, no artigo 2º é previsto que,

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, p.2, 2019).

Assim, a formação de professores deve estar fundamentada na permanente reconstrução do conhecimento, saberes, valores e atitudes, bem como no desenvolvimento de habilidades fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (Serra, 2012; Brasil, 2019).

Neste sentido o artigo tem como objetivo compartilhar as vivências do subprojeto biologia, destacando os desafios, os aprendizados e a importância das metodologias ativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. A partir de atividades práticas e lúdicas, ferramentas digitais e estratégias interativas, buscou-se engajar os alunos e desenvolver uma educação científica que fomente o pensamento crítico e a autonomia.

METODOLOGIA

As atividades realizadas foram com alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, localizada na zona norte de Boa Vista/RR, no período de 2023 e 2024, nos módulos 1, 2 e 3.

Utilizou-se metodologias ativas no desenvolvimento das aulas teóricas e práticas com os estudantes do colégio, com ênfase na análise reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas. As etapas do processo incluíram, observação inicial, planejamento conjunto e execução das atividades e aplicação de sequências didáticas.

Na sequência didática, foi utilizado confecção de material didático, análise de reportagem e discussão, aulas sobre o clima local de Boa Vista/Roraima, exibição de filmes ou documentário com posterior discussão, aula sobre os impactos das alterações climáticas nos setores da sociedade e por fim uma avaliação para posterior feedback do que foi passado. Segundo Marcelo Motokane (2015) “as sequências didáticas também podem ser consideradas e são pensadas para ser uma ferramenta para a coleta de dados nas investigações em educação científica”

As atividades desenvolvidas na disciplina de ciências estavam sob a orientação da preceptora professora Doutora Bianca Maíra de Paiva Ottoni Boldrini. A figura do professor preceptor de estágio conforme Benites et. Al. (2012) é aquele que recebe os estagiários em condição oficial para a realização de estágio em escola e transmite aos estagiários elementos de sua experiência.

Vale salientar que, no PRP/biologia, foi realizado a observação inicial das turmas, momento fundamental para compreender a dinâmica escolar, os métodos de ensino adotados, os recursos didáticos disponíveis e o perfil das turmas do Ensino Fundamental II nas quais os residentes ficariam responsáveis, bem como permitiu o acompanhamento das aulas ministradas pela professora/preceptora, sabe-se que “o estágio, é uma importante etapa pois faz com que o aluno se depare com a realidade escolar, e crie maneiras de contornar os eventuais problemas que vão surgindo no cotidiano da escola” (Mesquita, 2018, p. 4).

A cada início de módulo, os residentes participavam de reuniões, para discorrerem sobre o planejamento das aulas e sequências didáticas a serem realizadas. “O planejamento pode ser considerado como um guia entre o meio e o fim, é importante tanto para a vida pessoal como a vida profissional” (Alvez, et. Al., 2019).

O planejamento em todos os módulos do PRP contemplou o uso de metodologias ativas, como atividades práticas, dinâmicas lúdicas, integração de mídias digitais e avaliações formativas, para Adriene Seabra, et. Al., (2023) “As metodologias ativas são instrumentos significativos para ampliar as possibilidades, para exercitar a liberdade, a autonomia de escolhas e a tomada de decisão”.

Nas duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II, os alunos foram bastante participativos em todas as atividades propostas durante as aulas. Salienta-se que foi trabalhado na disciplina ciências o objeto do conhecimento transversal, fossilização acerca dos fósseis, elencando a questão dos combustíveis fósseis relacionados ao meio ambiente, onde os fósseis são encontrados, dentre outros temas, tendo como fonte materiais externos, o livro “A paleontologia na sala de aula” da organizadora Mariana Bento Soares.

Assim, o planejamento das aulas foi elaborado a partir das tecnologias digitais como uma solução para o uso dos celulares em sala de aula, sendo assim, com foco em contribuir no ensino e aprendizagem dos alunos. Para os autores Silva; Nicodem (p.2, 2021) “As tecnologias da informação e comunicação propicia um trabalho eficiente, estratégico e adequado a uma realidade, destacando que, tais podem e devem ser utilizadas como facilitador da aprendizagem”.

Nesse sentido, é possível visualizar efeitos favoráveis das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) na sala de aula. Além de romperem com uma abordagem tradicional de ensino, sua inserção na sala de aula também proporciona que a escola ande no mesmo compasso que os alunos nativos digitais (Diesel; Martins; Rehfeldt, p. 39, 2018).

Portanto, durante as aulas foram utilizadas algumas ferramentas digitais como o ‘Kahoot!’ contendo questões objetivas e de verdadeiro ou falso após os alunos terem tido aulas sobre o conteúdo de fossilização. Além disso, foi aplicada outra ferramenta digital denominada ‘Stop Motion’ onde os alunos produziram um material autoral a respeito de como ocorre o processo de fossilização, sendo este trabalho distribuído entre 4 (quatro) grupos contendo em cada um 4 (quatro) alunos, o que possibilitou a interação social e os posicionamentos críticos sobre o tema proposto.

Para a realização da aplicação do ‘Stop Motion’, os alunos tiveram um roteiro de como planejar e produzir o seu material utilizando a ferramenta de Stop Motion, além do auxílio da professora para tirar quaisquer dúvidas que surgiram a respeito da ferramenta, deixando os

alunos pensarem e explorarem sua criatividade na produção do seu trabalho realizado em grupo dentro da sala de aula.

A execução dessas aulas foi organizada em uma sequência didática composta por 2 (duas) etapas distintas acompanhadas de 3 (três) momentos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o conteúdo de fossilização é estudado pelos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental, para analisar como o conteúdo se encontra desenvolvido no ensino e aprendizagem dos alunos agora que estão no 7º ano, foi realizado uma atividade pelos estudantes utilizando a ferramenta de Stop Motion relacionado ao conteúdo de fossilização.

Entretanto, no terceiro e último módulo o foco maior foi na feira de ciências da escola auxiliando os alunos na produção dos materiais voltado aos problemas da ausência de saneamento básico, o uso prejudicial do cigarro, dentre outros. Visto isso, ambas as turmas levantaram suas pesquisas, apresentaram suas ideias e foi discutido a melhor forma de abordagem para apresentação final à banca avaliadora.

Com os alunos do 8º ano foram trabalhados assuntos da unidade temática, vida e evolução, tendo como objetos do conhecimento, reprodução no reino vegetal, animal e dos seres humanos. Trabalhou-se a reprodução das plantas e sua relação com a conquista do ambiente terrestre, atendendo assim, o objetivo de aprendizagem, descrever os ciclos reprodutivos dos quatro grupos de plantas que compõem o reino plantae, a partir da habilidade da Base Nacional Comum Curricular (EF08CI07), comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos (Brasil, 2018). Assim, as aulas tiveram início com a realização de uma conversa inicial com os estudantes, seguida por aulas expositivas e explicativas com o uso de slides.

No módulo 1, após as aulas expositivas e dialogadas, desenvolveu uma prática no laboratório de ciências, cujo objetivo foi visualizar as partes reprodutivas de cada planta dos quatro grupos do reino vegetal, a intenção era permitir melhor compreensão das aulas teóricas, já que, “a área de Ciências da Natureza envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências” (Brasil, 2017, p. 319). Nesta atividade prática no laboratório, utilizou-se exemplares de órgãos reprodutivos de cada grupo vegetal, uma amostra de briófitas, uma folha de pteridófitas e flores de angiospermas, papel A4 para que os alunos ilustrassem o que foi observado, lupa e pinça no auxílio da atividade, para essa atividade prática foi necessária uma aula de 01 hora. Ainda sobre a reprodução no reino

vegetal, os alunos foram direcionados para o Herbário da UFRR, sobre o que seria um herbário e sua importância para o meio ambiente, e logo após esse momento os alunos puderam conhecer exemplares do material ali armazenados.

Ainda no 8º Ano, foi trabalhada a segunda unidade do livro, terra e universo, no qual abordava os objetos do conhecimento, sol, terra e lua, previsão do tempo, clima e alterações climáticas, foi trabalhado uma sequência didática sobre “clima e alterações climáticas”. Inicialmente ocorreram aulas teóricas e a construção de um protótipo para observação das nuvens, em seguida, nas demais aulas, foi realizado a leitura de uma reportagem e aplicação de uma atividade investigativa relacionado a matéria, “como a ciência explica a seca histórica na Amazônia”, para assim, trabalhar a habilidade de interpretação textual e o levantamento de hipóteses, prevista pelo o próprio livro didático, dos conteúdos procedimentais, dentre estes, comparação de fotografias, gráficos e esquemas, análise de gráficos e mapas, elaboração de textos e esquemas e o levantamento de hipóteses e realização de experimentos (Lopes, 2018, p. 136).

Nas aulas seguintes, seguindo o cronograma da sequência didática, deu-se uma aula expositiva, com ênfase no clima regional, pois assim estaria-se trabalhando uma das habilidades da BNCC, (EF08CI14) que trata de relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra” (BRASIL, 2018).

Além das aulas teóricas, foi trabalhado um curta-metragem “o amanhã é hoje – o drama de brasileiros impactados pelas mudanças climáticas”, seguido de um estudo dirigido relacionado ao capítulo 6 do livro didático que aborda a temática “clima e alterações climáticas”. Por fim, foi realizada uma avaliação com o conteúdo abordado em sala de aula ao longo do bimestre.

Nos 9º anos, turmas 1191 e 1192, CAP/UFRR, foi trabalhado o objeto do conhecimento “ideias evolucionistas”, “fixismo e transformismo”, “as ideias de Lamarck e Darwin”. Ainda nestas turmas, foi proposto um trabalho individual, no qual os alunos teriam que escolher um ser vivo, planta ou animal, para pesquisar sobre suas adaptações e sobrevivência nos dias de hoje, os mesmos tinham como opção apresentar por cartazes ou infográficos, a partir de ideias inovadoras. Após a apresentação dos trabalhos individuais os alunos realizaram sua primeira avaliação, na aula seguinte realizaram uma atividade em grupo, sobre as ideias de adaptação proposta por Darwin, nesta atividade foi utilizado doces, balas e chocolates apresentando

desta forma a evolução dos bicos dos Tentilhões de Galápagos segundo Darwin. Por fim, trabalhou-se uma atividade de revisão juntamente com um estudo dirigido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática docente foi desenvolvida de forma gradual, nos módulos iniciais, os residentes atuaram como auxiliares, aplicando atividades práticas e participativas. “As atividades práticas são indispensáveis para a construção do pensamento científico, por meio de estímulos ocasionados pela experimentação” (Bartzik; Zander, 2017, p. 33).

No terceiro e último módulo, assumiram a regência nas turmas, promovendo aulas expositivas e dinâmicas interativas com os alunos, as atividades práticas incluíram a construção de materiais didáticos ao longo das aulas, visitas em espaços não formais de ensino, Herbário da UFRR, e dinâmicas que simulavam conceitos científicos.

Ao longo da residência pedagógica foi perceptível o aproveitamento das atividades ministradas pelos residentes para os alunos. As experiências do módulo 1 e 2 foram muito proveitosas, onde foi possível observar um interesse positivo dos estudantes no conteúdo ministrado utilizando as metodologias ativas. No módulo 1, nos exercícios desenvolvidos ao longo das aulas teóricas, houve muitos questionamentos sobre o modo de vida de cada espécie de planta, a partir das aulas práticas em laboratório tais dúvidas foram sanadas. Esse momento de discussão se faz crucial para o desenvolvimento científico de cada aluno, assim como cita Oliveira (2013) “o desenvolvimento científico transformou mentalidades, visões de mundo, práticas educacionais e passou a funcionar como sistema explicativo dos fenômenos naturais”.

Já no módulo 2, o desenvolvimento da sequência didática elaborada para o ensino do capítulo 6 – “Clima e Alterações Climáticas” possibilitou a integração eficiente entre teoria e prática do conteúdo a ser trabalhado, proporcionando uma experiência educativa enriquecedora para os alunos do 8º ano, onde ressaltaram um melhor entendimento seguindo as ordens das atividades nas quais foram direcionadas para eles. Dentro do conteúdo programático, atividades como a de “Observação das Nuvens” demonstraram ser mais eficazes naquele momento, onde os alunos construíram protótipos e puderam visualizar as nuvens e saber identificar os tipos de nuvens e seus significados científicos, nesse momento

muitos alunos comentaram sobre a importância do material, para assim, poderem identificar quando faria sol ou chuva.

Outro momento para ser ressaltado nas aulas, é a identificação que os alunos tiveram ao assistir o curta-metragem, onde começaram a comentar suas vivências relacionado a temática do vídeo. Para Silva e Fernandes (2023) o emprego das metodologias ativas apresenta-se como um recurso essencial para o uso de sequências didáticas formando assim estudantes mais críticos e reflexivos. A metodologia participativa adotada, envolvendo abordagem Ativa, Experiências Práticas, Interdisciplinaridade, Trabalho em Grupo e Colaborativo, Incentivo à Criatividade e Inovação, e Avaliação Somática, contribuiu para um ambiente dinâmico e propício ao engajamento dos alunos.

Nos anos finais, mais especificamente o 9º ano, o conteúdo de ciências se concentra principalmente em biologia. Segundo Fioravante (2019) “Em relação às metodologias lúdicas, estas podem e devem ser potencializadas no ensino de Biologia”. Nesse contexto, é essencial propor atividades diversificadas que tornem o aprendizado da biologia mais lúdico e envolvente, permitindo que os alunos se divirtam enquanto absorvem o conhecimento. Esse momento de discussão se faz crucial para o desenvolvimento científico de cada aluno.

Dentro do módulo 3, ao longo do bimestre, foi perceptível uma evolução significativa no conhecimento dos alunos. Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, foi implementado o envio de tarefas para casa, possibilitando que os alunos registrassem suas respostas e esclarecessem dúvidas sobre o conteúdo na próxima aula. Esse método de reforço contribuiu para uma melhor assimilação do assunto e demonstrou a importância da prática regular na consolidação do aprendizado. Um tema importante nessa etapa de formação é a “Evolução”. Durante as observações, pode-se constatar que a maioria dos alunos já estavam familiarizados com conceitos previamente abordados em anos anteriores, como reprodução de plantas no oitavo ano e paleontologia no sétimo ano. Esses temas estão intrinsecamente ligados às ideias evolucionistas, que são trabalhadas de forma mais aprofundada no 9º ano.

Quanto aos trabalhos e atividades práticas propostas, os alunos demonstraram um alto nível de dedicação. Na atividade da confecção de cartazes e infográficos cada estudante se empenhou na confecção de cartazes detalhados para apresentar suas espécies escolhidas, demonstrando não apenas o entendimento do conteúdo, mas também habilidades de pesquisa e apresentação. Apesar de alguns alunos inicialmente demonstrarem timidez ou inquietação, logo se envolveram e participaram ativamente da atividade em grupo. A

dinâmica com atividade “As ideias de adaptação proposta por Darwin” utilizando doces realizada no final do módulo, proporcionou uma experiência de aprendizado colaborativo e interativo entre o aluno e professor. De modo geral, a experiência em todos os módulos e as metodologias ativas que foram utilizadas, foram fundamentais na integração entre a teoria e prática, utilizando abordagens contextualizadas que relacionem os conceitos evolutivos com experiências do cotidiano dos alunos, fazendo com que muitos alunos comentassem sobre a curiosidade de alguns animais regionais como a ariranha e a onça pintada.

Nos anos finais das turmas 7º ano foi obtido resultados positivos a partir da aplicação da ferramenta de ‘Stop Motion’, onde resultados que comprovam essa afirmação foram obtidos por meio das conversas de aprendizagem, gravadas e regravadas, realizada entre os grupos de alunos com o objetivo de verificar o diálogo entre os estudantes e analisar as dificuldades que tiveram, dúvidas e questionamentos no momento da produção do seu material, dentre outras coisas, se mostrando uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos na construção do conhecimento.

Durante a aplicação da ferramenta ‘Kahoot’ os alunos não apresentaram nenhuma dificuldade em entrar na plataforma e responder às questões didáticas, o que se dá por serem nativos digitais, sendo assim “São capazes de pesquisar informações e processar o recebimento de tudo isso com rapidez, realizam inúmeras atividades ao mesmo tempo” como cita Tezani, (2017). Visto isso, a aplicação da atividade com esta ferramenta despertou nos alunos interesse em participar e responder às questões propostas, onde mesmo errando a turma respondia em conjunto qual era a alternativa correta e o porquê da mesma está correta, colocando dessa forma em prática o conhecimento aprendido nas aulas anteriores sobre fossilização.

Com a aplicação dessas ferramentas os alunos além de compreenderem melhor sobre o conteúdo de fossilização puderam explorar sua criatividade durante a produção do material, além da interação social que ocorreu entre os membros de cada grupo, e por fim, os estímulos que ambas as atividades geraram nos alunos, fazendo que tivessem conversas estratégicas entre si, para chegarem ao resultado que desejam.

Logo, nesse modo de compreensão sobre a criatividade, para que efetivamente se estimule o fazer criativo, o processo de aprendizagem precisa estabelecer espaços para essa reflexão sobre as práticas, estimulando o esforço intelectual individual e coletivo para uma reflexão autônoma sobre as próprias ações (Schuster; Araújo, p.4, 2022).

Por fim, o RP possibilitou aos residentes da licenciatura colocar em prática suas propostas didáticas, além de possibilitar a aplicação de trabalhos de conclusão de curso, abrindo diversas portas para os alunos aproveitarem todas as oportunidades ofertadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o Programa Residência Pedagógica se demonstra eficaz no período de profundo aprendizado e crescimento tanto pessoal quanto profissional para o futuro professor. Ao longo dos módulos 1, 2 e 3, os residentes puderam vivenciar a importância da integração entre teoria e prática no processo de formação docente.

O uso de metodologias ativas é de grande eficácia para os estudantes, tanto na fase de desenvolvimento cognitivo quanto na consolidação do aprendizado. Nas turmas que foram aplicadas atividades práticas demonstraram-se uma abordagem dinâmica e participativa com esses alunos, permitindo a compreensão mais profunda dos conteúdos e promovendo a interação entre os mesmos. Através de leituras, escritas, discussões e socializações, foi possível criar um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante.

Visto isso, é importante ressaltar que o estágio é uma excelente oportunidade de vivenciar na prática o cotidiano da vida profissional dos professores da educação básica, pois dessa forma o discente de licenciatura compreende como funciona a dinâmica da escola, as diferenças entre as turmas, como solucionar os imprevistos que aparecem, além de desenvolver com os alunos suas atividades de formas dinâmicas com o intuito de estimular os alunos a serem mais participativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a experiência formativa mostrou-se enriquecedora tanto para os residentes quanto para os alunos, pois as atividades práticas e a utilização de ferramentas digitais e lúdicas, promoveram reflexões com relação ao meio em que estão inseridos, assim, através dessa vivência, os futuros professores puderam aprimorar suas práticas docentes e contribuir para uma educação científica de qualidade na formação de cidadãos críticos e informados na sociedade contemporânea. Possibilitar ao aluno a construção de conceitos científicos, é de fundamental importância, uma vez que o ensino deve ser organizado de modo a assegurar a integração entre os sujeitos, pois o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura estão conectadas como foco do princípio educativo na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. et al. A importância do planejamento escolar para a atuação em sala de aula. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58499>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 4, n. 8, p. 31-38, 26 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2016v4n8p31>. Acesso em 11 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- BRASIL. Portaria nº 259, de 17 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. CAPES. Brasília, DF, n. 259, s. 01, p. 111 – 115 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- BRASIL. PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. CAPES. Brasília, DF, e. 79, s. 01, p. 42. 20 de abril de 2022. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-82-de-26-de-abril-de-2022-395720016>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; REHFELDT, M. J. H. Aproximações entre as metodologias ativas de ensino e as tecnologias digitais da informação e comunicação: uma abordagem teórica. Conex. Ci. E Tecnol. Fortaleza/CE, v.12, n. 1, p. 38 – 44, mar. 2018. Acesso em: 18 dez. 2024.
- FIORAVANTE, V. C.; BONILHA GUARNICA, T. P. O lúdico no ensino de biologia: o aluno como protagonista. Educere et Educare, [S. l.], v. 14, n. 31, p. DOI: 10.17648/educare.v13i31.18915, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18915>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- LOPES, S. Inovar ciências da natureza, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. In: LOPES, S., AUDINO, J., 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2018. Acesso em: 09 dez. 2024.
- MESQUITA, A. S. A prática de observação e sua importância na formação de professores de ciências biológicas: relato de experiência. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46085>. Acesso em: 09 dez. 2024.
- MOTOKANE, M. T. Sequências didáticas investigativas e argumentação no ensino de ecologia. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, n. spe, p. 115–138, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/33495>. Acesso em: 05 dez. 2024.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 13-33. Acesso em: 16 dez. 2024.
- OLIVEIRA, C. I. C. A educação científica como elemento de desenvolvimento humano: uma perspectiva de construção discursiva. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo

Horizonte), v. 15, n. 2, p. 105–122, mai. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/xnNLMK9CTHF9MvBGRkwr33j/>. Acesso em: 05 dez. 2024.

OLIVEIRA, G. MENDONÇA, J. A; SILVA, L. A. Metodologias ativas e TDICs experiências no ensino remoto. Cadernos da Fucamp, v.20, n.46, p.147-160/2021. Acesso em: 10 dez. 2024.

PERUZZI, S. L.; FOFONKA, L. A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento: a visão dos professores das ciências da natureza. Revista Educação Ambiental em Ação, [s.l.], n. 41, 2012. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=1754>. Acesso em: 02 dez. 2024. SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 77-91. Acesso em: 16 dez. 2024.

SCHUSTER, P. R; ARAÚJO, W. F. Tecnologias digitais para uma aprendizagem criativa: os primeiros passos do projeto criativa. Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.11, n.1, 2022. Acesso em: 15 dez. 2024.

SEABRA, A. D. et al. Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento. Educação e Pesquisa, v. 49, p. e255299, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/213789>. Acesso em 02 dez. 2024.

SERRA, H. Formação de professores e formação para o ensino de ciências. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 2, n. 6, p.07–23, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2158>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, J. S; NICODEM, M. F. O uso das tecnologias na educação: facilitador de aprendizagem. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 12, n. 31, p 1 – 21, set/dez, 2021. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, L. C. A. F. M. Ensino da disciplina tratamento de esgoto por meio de sequências didáticas com uso de metodologias ativas: planejamento. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/98849>. Acesso em: 10 dez. 2024.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. Doxa: Ver. Bras. Psicol. Educ., Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017. DOI: 10.30715/rbpe. v19.n2.2017.10955. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Boa Vista: UERR, 2020. Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/ppc-ciencias-biologicas-2020.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1638>. Acesso em: 6 dez. 2024.

Recebido em 17 de junho de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



ENTRE O SABER E O FAZER: COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34795

Lara Santana Correia Costa¹

Everton Viesba²

Marilena Rosalen³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo propor reflexões amadurecidas acerca das Mudanças Climáticas e da Educação para a Sustentabilidade. A partir de referências clássicas e atuais sobre cada um dos temas, busca-se possibilitar melhores compreensões sobre os saberes, ações e as oportunidades de integração entre Educação e Clima, tendo como guia os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e a Emergência Climática. Com base em pesquisas prévias, esta revisão apresenta um panorama histórico das discussões sobre as Mudanças Climáticas, suas implicações sociais, ambientais e econômicas, além de identificar soluções que contribuam para enfrentá-las no contexto da sustentabilidade e da educação.

Palavras-chave: Mudanças Climáticas; Educação para Sustentabilidade; Educação e Clima.

BETWEEN KNOWING AND DOING: EDUCATIONAL SKILLS TO FACE CLIMATE CHANGE

ABSTRACT: This article aims to foster reflections and understanding about Climate Change and Education for Sustainability. Based on classical and contemporary references, it seeks to provide better insights into knowledge, actions, and opportunities for integrating education and climate, guided by the Sustainable Development Goals (especially SDG 13) and the climate emergency. Drawing on previous research, this review presents a historical overview of discussions on Climate Change, its social, environmental, and economic implications, and proposes solutions to tackle these challenges in the context of sustainability and education.

Keywords: Climate Change; Education for Sustainability; Education and Climate.

¹ Professora, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo, Itapeverica da Serra – São Paulo. E-mail: Santana.lara@unifesp.br.

² Mestre em Ciências, professor, Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Santo André – São Paulo. E-mail: eviesba@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Piracicaba – São Paulo. E-mail: marilena.rosalen@unifesp.br.

INTRODUÇÃO

Os efeitos causados por ações antrópicas sobre a natureza podem ser presenciados desde a Revolução Industrial (BLANK, 2015). Degradação ambiental, mudanças no clima, migrações e extinções de animais são alguns dos vários assuntos correlatos não só às Mudanças Climáticas, mas à Educação.

De acordo com o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) - criado desde 1988, responsável por gerar documentos e previsões sobre o estado do planeta, o aumento nas temperaturas ao longo do globo é 'visível' e inegável. Daí, busca-se, ao passo da urgência com a qual os efeitos climáticos evoluem, compreender como e por que ocorrem, além de identificar possibilidades que corroborem como guia, para seu enfrentamento. As mudanças climáticas (MC) podem ser compreendidas como transformações nos padrões de temperatura e clima, podendo ser de ordem natural ou impulsionadas por ações antrópicas. Comumente associadas a temperaturas mais elevadas, as MC comportam-se de forma orgânica, ou seja, podem apresentar-se de maneiras distintas, considerando a região onde ocorrem, alguns de exemplos vívidos e reais são os períodos de estiagem, incêndios rigorosos, aumento no nível dos mares e declínio da biodiversidade.

O enfrentamento às MC surge em resposta ao seu 'crescimento exponencial', sendo promovido por governos, organizações não governamentais, instituições de ensino e pesquisa do mundo todo, além da sempre atual, Educação Ambiental.

A Educação Ambiental (EA) destaca-se por guiar pesquisas e promover a construção de formas de combate ao avanço das mudanças climáticas. Desde a década de 1960, cientistas, ecólogos e ambientalistas demonstram preocupação com o uso desenfreado dos recursos naturais, assim como suas consequências para a manutenção da vida na Terra.

A EA permanece há mais de 50 anos sendo um componente atual e em constante transformação, essencial nos estudos sobre as MC - como sugere o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Global, realizado no Rio de Janeiro em 1992. Pedro Jacobi (2003), em seu artigo, Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade reflete sobre as características da Educação Ambiental, definindo-a como responsável pela formação de valores, enfocando o uso racional e sustentável dos bens e serviços ecossistêmicos, de forma a contribuir na formação das pessoas como cidadãos responsáveis, solidários e cooperativos.

Neste debate, a inserção da Sustentabilidade, em especial a Educação para a Sustentabilidade, que surge com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, promovidos pela Organização das Nações Unidas, preocupa-se – e empenha-se, em discutir ações afirmativas que ofertem a manutenção dos bens e recursos naturais do planeta em prol das futuras gerações. Sua postura reflexiva, dialógica e interdisciplinar faz da Educação para a Sustentabilidade uma visão amplificada da Educação Ambiental, que como processo formador de consciência, considera que é através da Educação, dentro das escolas, que as mudanças no mundo podem ser propiciadas.

EDUCAÇÃO E CLIMA

Estudiosos e pesquisadores da Leeds Trinity University publicaram em 2022 um guia acerca das potencialidades do estudo das Mudanças Climáticas junto a Educação e Sustentabilidade. Para eles, mesmo grandes temáticas podem ser unificadas em prol da melhoria estudantil. Eles compreendem que não se é mais possível discutir-se e ensinar-se sobre MC sem as orientações da Educação para a Sustentabilidade, uma vez que unidas, podem promover um profundo enfrentamento às necessidades dos alunos, que são a futura geração.

Todavia, a relação entre educação e clima não é apenas acadêmica; ela carrega uma urgência moral e prática. As MC estão impactando vidas humanas, ecossistemas e economias inteiras, e a educação se apresenta como um catalisador para a transformação. De acordo com o IPCC, a educação climática é essencial para fomentar uma sociedade mais consciente e proativa frente às crises ambientais (IPCC, 2021). No entanto, a transição de ideias para ações tangíveis exige mais do que currículos atualizados; demanda uma abordagem humanizada e contextualizada. Nesta perspectiva, observa-se que alguns programas educacionais têm demonstrado que, quando estudantes se envolvem emocionalmente com o tema, há maior retenção de conhecimento e disposição para a ação. Por exemplo, a iniciativa da UNESCO, que incentiva escolas a realizarem medições locais de impacto socioambiental, promove uma conexão direta entre teoria e vivência prática (UNESCO, 2020). Os estudantes deixam de ser apenas receptores de informações e passam a atuar como agentes de mudança,

desenvolvendo projetos que engajam suas comunidades em soluções reais, como a criação de hortas urbanas e sistemas de captação de água da chuva.

O papel do educador é central nesse processo. Pesquisas mostram que professores bem treinados têm maior capacidade de mediar discussões significativas e de criar estratégias que envolvam os estudantes em questões complexas, como a relação entre mudanças climáticas e justiça social (ANDERSON e SANTOS, 2023). Por meio de capacitações, os docentes podem explorar novas ferramentas tecnológicas, como simuladores climáticos e aplicativos interativos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e acessível. Assim, pode-se inferir que a integração das competências pedagógicas com os ODS é fundamental para ampliar o alcance da educação climática. O ODS 13 destaca a importância de ações coordenadas para mitigar os impactos das mudanças climáticas, e a educação aparece como um meio para alinhar esforços locais a metas globais (ONU, 2015). Projetos escolares que incluem componentes práticos, como auditorias de energia e estudos de caso sobre políticas públicas, ajudam os estudantes a entenderem como suas ações individuais e coletivas podem influenciar diretamente o futuro do planeta.

Naturalmente, para além do ambiente escolar, a educação informal também desempenha um papel significativo. Campanhas de conscientização, documentários e fóruns comunitários oferecem espaços onde jovens e adultos podem discutir e aprender sobre as implicações das mudanças climáticas de forma inclusiva e acessível. Essas iniciativas criam oportunidades para que indivíduos de diferentes contextos contribuam com soluções criativas e colaborativas. Para potencializar ainda mais as competências pedagógicas no contexto climático, é crucial investir em metodologias que integrem a empatia e o pensamento crítico. A abordagem baseada em histórias, por exemplo, permite que estudantes se conectem com realidades distintas, compreendendo como comunidades ao redor do mundo estão enfrentando os desafios das MC. Essa prática amplia a visão global e fortalece a capacidade dos jovens de imaginarem soluções inovadoras para problemas complexos.

Outra estratégia promissora é o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. Estudos mostram que essas abordagens aumentam significativamente o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e voltado para a resolução de problemas reais (UNESCO, 2020). Tais iniciativas incentivam o trabalho em equipe e a criatividade, competências indispensáveis em um mundo cada vez mais interconectado.

Percebe-se que a formação continuada dos educadores deve ser prioridade para que a educação climática alcance seu potencial transformador. Programas de atualização profissional que integrem ciência climática, pedagogia inovadora e práticas de sustentabilidade ajudam os professores a se tornarem verdadeiros líderes nesse campo. Dessa forma, eles não apenas inspiram seus estudantes, mas também atuam como multiplicadores de conhecimento em suas comunidades e redes profissionais.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

No Brasil, a EA é ordenada juridicamente, com a Lei 6.938 no ano de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências (BRASIL, 1981). Na Educação, a EA implementa-se através da Lei 9.795 de 1999, a qual a classifica como sendo um componente essencial e permanente na educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (COSTA, 2023). Isso significa que, desde a educação infantil até o ensino superior, há uma responsabilidade coletiva de preparar cidadãos para compreender e enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. Contudo, a aplicação prática dessa legislação ainda enfrenta obstáculos significativos, como a falta de recursos pedagógicos específicos e a formação inadequada de professores.

Compreende-se, portanto, que há normas – juridicamente estabelecidas, que asseguram a EA dentro da realidade nacional, tratando principalmente de sua aplicação dentro do cotidiano das instituições de ensino brasileiras, promovendo compreensões a seu respeito e meios de executar as iniciativas promovidas pela área. Considerando este cenário, espera-se que a EA esteja presente nas grades curriculares, possibilitando o trabalho de conceitos que visem o combate às mudanças climáticas.

Uma abordagem que tem ganhado destaque é a aprendizagem baseada em projetos, na qual estudantes participam de atividades que exploram os impactos locais das mudanças climáticas. Por exemplo, escolas têm promovido programas de monitoramento da qualidade

da água e do ar, que conectam disciplinas como ciências, geografia e matemática. Essas experiências não apenas aproximam os alunos da realidade ambiental, mas também desenvolvem habilidades práticas e analíticas, promovendo o pensamento crítico (SILVA e ALMEIDA, 2021).

A interdisciplinaridade é um componente chave para a eficácia da Educação Ambiental. Segundo Morin (2000), a capacidade de conectar diferentes áreas do conhecimento é essencial para lidar com a complexidade dos problemas ambientais. Nas escolas, isso pode ser observado em iniciativas que integram literatura, história e biologia para explorar temas como desmatamento e biodiversidade. Essas conexões permitem que os alunos compreendam as múltiplas dimensões das questões ambientais, desde os impactos ecológicos até as implicações culturais e econômicas.

A capacitação docente é outro aspecto central para o sucesso da Educação Ambiental na escola. Estudos indicam que professores que recebem formação contínua nessa área se sentem mais confiantes e preparados para abordar temas ambientais de maneira interdisciplinar e engajadora (CARVALHO et al., 2022). Programas de formação que utilizam recursos tecnológicos, como plataformas de ensino à distância e aplicativos interativos, têm sido particularmente eficazes para alcançar um maior número de educadores e oferecer conteúdo atualizados e contextualizados.

É fundamental que a Educação Ambiental na escola inclua um componente ético e emocional. A sensibilização para questões como justiça climática e os direitos das futuras gerações cria uma base sólida para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Atividades como debates, simulações de conferências internacionais e produções artísticas sobre temas ambientais ajudam a desenvolver empatia e responsabilidade social entre os estudantes, preparando-os para atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS, UM EMBATE SOCIAL

O comportamento humano é devastador frente ao meio ambiente. A degradação de terras, o aumento na queima de combustíveis fósseis, a extração sem precedentes e o uso

exacerbado dos recursos naturais, vem gerando efeitos assustadores, colocando-nos em postura de alerta.

Os meios de comunicação sempre estiveram à frente da difusão de informações em tempos de grande medo. Mais do que esperado, que diante de situações de crise, tais meios sirvam relatórios e recomendações para a população e autoridades. Como pôde-se perceber durante a pandemia de Covid-19, contudo, muitos destes veículos acabam por propagar informações incongruentes e desconectadas dos fatos científicos.

Figura 1 – Qual será o nosso futuro?



Fonte: Trecho do filme “A Era do Gelo 2, dirigido por Carlos Saldanha, 2006.

A sociedade, em especial os jovens, tem-se mergulhado – diariamente, em um mar de informações – por vezes infundadas - que mesmo com o propósito de compartilhamento de informações, acabam por intensificar sintomas de pânico e ansiedade. Em uma realidade utópica, a transparência na disponibilização das informações é utilizada para reforçar a credibilidade dos responsáveis por gerenciar uma crise, a ausência desse comportamento, por sua vez, pode agravar a situação. (GARCIA, DUARTE, 2020; VASCONCELLOS-SILVA, CASTIEL, 2020).

O sensacionalismo é o pecado capital - próximo à luxúria - da exploração das emoções humanas que acaba por contribuir para a “ampliação social do risco”, embora também seja uma virtude sua desde que origine precaução sobre a possibilidade de perigos futuros (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL, 2020, p. 3)

A emergência climática alinha-se a este entendimento, ao promover a conscientização do enfrentamento às mudanças climáticas, buscando direcionar meios e adaptações nos

sistemas de governo, que possibilitem o não agravamento das MC, a promoção de perspectivas esperançosas e a manutenção dos recursos naturais. “A emergência climática ou crise climática aponta para o comportamento humano e as emissões de carbono geradas pela humanidade como causas principais das mutações no clima que observamos” (FACHIN, 2020, p. 626).

Os movimentos que geram grandes mobilizações em torno do tema da emergência climática são fundamentais para atrair atenção e exigir soluções para as questões que ela nos traz. Há um paralelo entre a emergência climática e a pandemia de coronavírus: ambas exigem governança global para serem superadas. Nenhuma das duas pode ser enfrentada a partir de posturas individuais. (FACHIN, 2020, p. 626).

É preciso, portanto, compreender a importância das ações realizadas pela Emergência Climática, mais ainda, a importância no compartilhamento e absorção de informações corretas, assertivas e verídicas acerca das mudanças climáticas, cujo foco de enfrentamento promovido pela emergência climática é possibilitado através de uma Educação em Clima.

Percebe-se que as mudanças climáticas representam mais do que uma crise ambiental; elas evidenciam desigualdades sociais profundas e desafiam a humanidade a repensar seu papel no planeta. A degradação ambiental causada por práticas insustentáveis, como a queima de combustíveis fósseis e o desmatamento, afeta de maneira desproporcional as populações mais vulneráveis, agravando a pobreza e intensificando os deslocamentos forçados (IPCC, 2021). Esse cenário revela que as MCs são, antes de tudo, uma questão de justiça social, exigindo soluções integradas que combinem ciência, política e educação.

COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

As competências pedagógicas são fundamentais para a formação de educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Essas competências englobam habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao professor atuar de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Isabel Simões Dias destaca que o conceito de competência no contexto educativo implica a mobilização de recursos pessoais para respostas efetivas em situações específicas, ocorrendo de forma autônoma quando há oportunidades para sua construção (DIAS, 2025).

Philippe Perrenoud, em sua obra *10 Novas Competências para Ensinar*, propõe um conjunto de competências essenciais, incluindo a organização de situações de aprendizagem, gestão da progressão das aprendizagens e dispositivos de diferenciação, além de habilidades como trabalho em equipe e uso de tecnologias. Ele destaca que o desenvolvimento dessas competências exige formação contínua e reflexiva, para que o professor seja capaz de lidar com os desafios dinâmicos do ensino (PERRENOUD, 2000).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia enfatizam a formação de profissionais aptos a atuar em diferentes contextos educativos. Competências como o domínio dos conteúdos, gestão educacional e compromisso com inclusão e diversidade são centrais. Essas diretrizes integram teoria e prática, preparando o pedagogo para os desafios do ambiente escolar e não escolar (BRASIL, 2025).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz à tona a discussão sobre competências na educação básica, propondo o desenvolvimento de competências gerais como pensamento crítico, cultura digital e projeto de vida. Essa abordagem exige que os educadores estejam preparados para promover essas competências nos estudantes, reforçando o alinhamento entre formação docente e objetivos educacionais (BRASIL, 2025).

Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, argumenta que a educação deve abordar as cegueiras do conhecimento, promovendo a compreensão da complexidade humana e do mundo. Ele defende a necessidade de ensinar a condição humana, enfrentar incertezas e desenvolver uma ética voltada para o gênero humano, transcendendo a fragmentação do saber (MORIN, 1999). No século XXI, competências pedagógicas como lidar com a diversidade cultural e social são imprescindíveis. Educadores precisam adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, reconhecendo e valorizando as diferenças como potencialidades. Essa perspectiva se alinha aos princípios da inclusão e equidade destacados nas políticas educacionais atuais (UNESCO, 2025).

A competência digital emerge como essencial, considerando o impacto das tecnologias na educação. Educadores devem ser capazes de integrar recursos digitais em suas práticas, promovendo o aprendizado ativo e a autonomia dos alunos. A habilidade de navegar em ambientes digitais é um diferencial indispensável (UNESCO, 2025).

A capacidade de trabalhar colaborativamente também se destaca como competência essencial para educadores contemporâneos. O trabalho em equipe, tanto com outros professores quanto com famílias e comunidades, enriquece o processo educativo e promove uma educação mais democrática e participativa. Essa colaboração requer habilidades de comunicação e gestão de conflitos (DIAS 2025). A reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica é crucial para o desenvolvimento profissional contínuo. Educadores precisam avaliar suas ações, identificar áreas de melhoria e buscar aperfeiçoamento, seja por meio de formações, leituras ou trocas de experiências. Essa postura reflexiva fortalece a eficácia e a inovação na prática educativa (PERRENOUD, 2000).

A gestão da sala de aula, incluindo organização do ambiente e condução das interações, impacta diretamente o sucesso do ensino-aprendizagem. Um ambiente bem gerido favorece a motivação dos alunos, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para sua formação integral (BRASIL, 2025).

A avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e fornece feedback construtivo, é uma competência indispensável. Essa abordagem permite identificar dificuldades e potencialidades, orientando intervenções pedagógicas mais eficazes (UNESCO, 2025). A ética profissional permeia todas as competências pedagógicas. Isso inclui respeito aos direitos dos alunos, promoção da justiça social e compromisso com a qualidade da educação. Além disso, a ética abrange a responsabilidade com o desenvolvimento sustentável, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e engajados com questões ambientais e sociais (MORIN, 1999).

Em síntese, as competências pedagógicas no século XXI precisam alinhar-se aos princípios propostos por Edgar Morin. Uma educação que reconheça a complexidade do conhecimento e valorize a condição humana em sua totalidade é essencial. Para isso, os educadores devem desenvolver competências que lhes permitam atuar de forma crítica, reflexiva e inovadora, transformando a sociedade (MORIN, 1999; UNESCO, 2025). Ainda nesta linha, tais competências nos servem como base para elencar novas formulações no combate às mudanças climáticas.

DEZ COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO EMBATE ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Educação Interdisciplinar

Integrar diferentes áreas do conhecimento é essencial para abordar a complexidade das mudanças climáticas. A interdisciplinaridade permite que os alunos compreendam o impacto ambiental sob diversas perspectivas, como ciências naturais, economia, política e sociologia. Por exemplo, um projeto que combina biologia e geografia pode explorar os impactos do desmatamento em comunidades locais e globais. Segundo Morin (2000), a fragmentação do conhecimento dificulta a percepção de problemas globais. Ao conectar disciplinas, os professores oferecem uma visão holística, indispensável para entender a interdependência entre clima, sociedade e biodiversidade. Isso incentiva a formulação de soluções mais abrangentes e integradas.

Pensamento crítico

Habilitar os alunos a questionarem e analisarem criticamente informações relacionadas ao meio ambiente ajuda a combater a desinformação. Essa competência é fundamental para avaliar dados científicos, identificar fontes confiáveis e interpretar políticas climáticas. Clayton et al. (2017) destacam que o pensamento crítico também prepara os alunos para discutir problemas complexos, como a ecoansiedade e o impacto emocional das crises climáticas. Por meio de debates e estudos de caso, os estudantes aprendem a articular argumentos baseados em evidências, contribuindo para o engajamento cívico.

Soluções criativas

Promover a criatividade na resolução de problemas climáticos estimula inovações que podem transformar comunidades. Projetos como hortas verticais ou sistemas de captação de água da chuva, idealizados por estudantes, são exemplos de como soluções locais podem ter impactos globais. Pesquisas da UNESCO (2020) mostram que a criatividade em projetos escolares também aumenta o engajamento, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, promove habilidades colaborativas, essenciais em um mundo interdependente.

Capacitação digital

O uso de tecnologias digitais é uma ferramenta poderosa para ensinar sobre mudanças climáticas. Simuladores, aplicativos e recursos interativos ajudam a demonstrar

fenômenos complexos de forma acessível e envolvente. De acordo com Anderson e Santos (2023), educadores que dominam tecnologias digitais têm mais facilidade em adaptar materiais para diferentes contextos, garantindo inclusão. Isso também permite a coleta e análise de dados ambientais locais, conectando os alunos à realidade da sua comunidade.

Empatia e justiça social

Fomentar a empatia permite que os alunos entendam o impacto desigual das mudanças climáticas, especialmente nas populações mais vulneráveis. Debates e histórias de vida são ferramentas valiosas para despertar esse sentimento. Essa abordagem é essencial para criar futuros líderes comprometidos com a justiça climática. Segundo o IPCC (2021), as crises ambientais só podem ser enfrentadas com políticas inclusivas que considerem as desigualdades globais.

Aprendizagem Baseada em Projetos

Essa metodologia incentiva os alunos a investigarem e solucionarem problemas ambientais reais, como o desperdício de água ou o descarte incorreto de resíduos. A aplicação prática do conhecimento fortalece a conexão entre teoria e prática. Pesquisas de Silva e Almeida (2021) indicam que projetos interdisciplinares aumentam a retenção de conhecimento e o engajamento dos estudantes. Além disso, essa abordagem promove a colaboração e o desenvolvimento de habilidades de liderança.

Comunicação eficaz

A capacidade de comunicar ideias complexas de forma clara e acessível é vital no ensino de questões ambientais. Isso inclui a habilidade de usar linguagens verbais, visuais e digitais para engajar diferentes públicos. Carvalho et al. (2022) destacam que educadores capacitados em comunicação eficaz podem inspirar mudanças significativas, mobilizando comunidades escolares e além.

Liderança transformacional

Formar líderes com visão estratégica e empatia é um objetivo central da educação climática. Essa competência capacita os estudantes a motivarem outros em suas comunidades a adotar práticas sustentáveis. Movimentos como o Fridays for future demonstram o poder de uma liderança transformacional jovem, reforçando a importância de cultivar essa habilidade nas escolas (ONU, 2015).

Resiliência emocional

Preparar os alunos para lidar com o estresse e a ansiedade gerados pelas crises climáticas é crucial. Isso inclui estratégias para transformar emoções negativas em ações propositivas. Clayton et al. (2017) apontam que atividades como mindfulness e práticas de autocuidado devem ser incorporadas ao currículo para apoiar a saúde mental e emocional.

Engajamento cívico

Por fim, incentivar a participação ativa dos alunos em questões políticas e sociais relacionadas ao clima fortalece a democracia e a governança global. Isso inclui a organização de campanhas, petições e discussões públicas. O IPCC (2021) afirma que uma cidadania engajada é o pilar de qualquer esforço coletivo para mitigar os impactos das mudanças climáticas. A educação deve capacitar os jovens a exercerem esse papel.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L., SANTOS, M. *Educação para a Sustentabilidade: uma abordagem interdisciplinar*. Revista Brasileira de Educação Sustentável, v.12, n.3, p. 45-67, 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CARVALHO, M., ALMEIDA, S., & SANTOS, R. (2022). *Educação Ambiental e Formação de Professores: Desafios e Perspectivas*. Revista Brasileira de Educação Ambiental, 17(3), 45-62.

CLAYTON, S., MANNING, C., & HODGE, C. (2017). *Eco-Anxiety: Psychological Responses to Climate Change*. American Psychological Association.

COSTA, L.S.C. *Concepções de Sustentabilidade e Educação Ambiental na prática de professores de Ciências*/ Lara Santana Correia Costa. – Diadema, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências – Licenciatura) – Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema, 2023.

DIAS, Isabel Simões. *Competências no contexto educativo: mobilização de recursos pessoais para respostas específicas*. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 451-460, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FACHIN, L.E. *Agenda 2030: emergência climática e o papel das instituições públicas*. Revista Brasileira de Políticas Públicas (UniCEUB), v.10 n.3, 2020/dez. Acesso em: 15 de outubro de 2023. Disponível em: doi:10.5102/rbpp.v10i3.7119.

GARCIA, L.P; DUARTE, EL. *Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a COVID-19*. Epidemiol. Serv. Saúde vol.29 no.4 Brasília 2020 Epub 03-Sep-2020. Acesso em: 25 de novembro de 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400019>.

IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.

JACOBI, P. *Educação Ambiental, cidadania e Sustentabilidade*. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponível em: <https://sdgs.un.org>.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINA, A. JUNIOR, Z.T.O. *Mudanças climáticas: reflexões para subsidiar esta discussão em aulas de física*. Cad. Bras. Ens. Fís., v. 27, n. 3: p. 449-472, dez. 2010. Acesso em: 14 de agosto de 2023. Disponível em: DOI: 10.5007/2175-7941.2010v27n3p449.

SILVA, A., & ALMEIDA, T. (2021). *Projetos Interdisciplinares em Educação Ambiental: Experiências e Reflexões*. Revista de Ensino e Sustentabilidade, 12(2), 89-110.

UNESCO. (2020). *Education for Climate Action: Towards a Climate-ready Curriculum*. Disponível em: <https://unesco.org>.

UNESCO. *Education for the 21st Century: issues and prospects*. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

VASCONCELLOS-SILVA, P.R, CASTIEL, L.D. COVID-19. *As fakes news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas*. Cad Saúde Pública [Internet]. 2020 jul [citado 2020 ago 3];36(7):e00101920. Acesso em: 14 de agosto de 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00101920>.

Recebido em 17 de junho de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO BRASIL: CENÁRIOS HISTÓRICOS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34796

Cristina Aparecida de Oliveira Torquato¹
Patricia da Silva Sessa²

RESUMO: O presente texto defende o argumento de que há urgência em repensarmos o currículo da formação inicial dos professores do Ensino Fundamental com vistas à apropriação e desenvolvimento da Alfabetização científica (AC), ao passo que assumimos inicialmente que a formação de professores se desenvolve em vários contextos e espaços que influenciam direta e indiretamente em sua atividade docente. Assim, a partir de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, deflagrada no processo de doutoramento, investigamos os cenários históricos brasileiros de modo a identificarmos elementos ou situações que caracterizam a formação de professores dos anos iniciais no Brasil à luz da AC. Ao analisar a formação inicial dos professores de anos iniciais no país, com lentes históricas, observamos um cenário de encontros e desencontros até a AC se estabelecer na educação superior; bem recentemente, em função da facilidade ao acesso às tecnologias, principalmente voltadas às mídias sociais, ou seja, apontamos a urgência em ressignificarmos os currículos de formação inicial, potencializando saberes docentes à luz da AC.

Palavras-chave: formação de professores polivalentes, alfabetização científica, necessidades formativas no ensino de Ciências, histórica do ensino de Ciências.

TRAINING OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN BRAZIL: HISTORICAL SCENARIOS AND SCIENTIFIC LITERACY

ABSTRACT: This text defends the argument that there is an urgent need to rethink the curriculum for initial training of elementary school teachers with a view to appropriating and developing scientific literacy (SC), while initially assuming that teacher training develops in various contexts and spaces that directly and indirectly influence their teaching activity. Thus, based on a qualitative research, of a bibliographic nature, triggered in the doctoral process, we investigated Brazilian historical scenarios in order to identify elements or situations that characterize the training of early grade teachers in Brazil in light of SC. When analyzing the initial training of early grade teachers in the country, with a historical lens, we observe a scenario of agreements and disagreements until SC became established in higher education; very recently, due to the ease of access to technologies, mainly focused on social media,

¹ Professora de Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo e mestre em Ensino e História das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC - São Paulo. E-mail: cristinaapoliveira.88@gmail.com.

² Professora adjunta da Universidade Federal do ABC e do Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências, São Paulo - São Paulo. E-mail: patricia.sessa@ufabc.edu.br.

that is, we point out the urgency to resignify initial training curricula, enhancing teaching knowledge in light of SC.

Keywords: training of polyvalent teachers, scientific literacy, training needs in science teaching, history of science teaching.

INTRODUÇÃO

Em recente pesquisa de mestrado (SILVA SESSA, 2021), evidenciamos que embora tivessem uma disciplina no magistério ou na graduação referente às Ciências, os professores possuem dificuldade em trabalhar com o conteúdo científico, ou seja, é preciso investir na formação de professores, no sentido de revê-la, potencializando outras dimensões, como parcerias entre as escolas e as universidades, nos termos de uma formação compartilhada e colaborativa.

A fim de compreender melhor a problemática relacionada ao ensino de ciências nos anos iniciais, partimos de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, para investigarmos os cenários históricos brasileiros de modo a identificarmos elementos ou situações que caracterizam a formação de professores dos anos iniciais no Brasil à luz da alfabetização científica (AC). Isto posto, utilizamos como critério a escolha de artigos que tivessem um olhar para além das críticas ao processo formativo desses futuros professores, apontando questões relacionadas ao processo de alfabetização como um todo, que é árduo e desafiador, aliadas ao desenvolvimento dos outros conteúdos inerentes à formação integral desses estudantes.

Além disso, é importante destacar que tal pesquisa também busca apresentar o contexto histórico de formação dos professores no Brasil, os avanços e a necessidade de um currículo de formação inicial na Licenciatura em Pedagogia que integre conteúdo da AC, permitindo uma formação científica sólida aos futuros docentes.

A AC tem um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes, à medida que defendemos que o progresso de uma sociedade depende de uma educação de qualidade que volte o olhar aos conteúdos da ciência e da tecnologia. Hurd (1958) destaca que a preocupação com relação ao ensino de ciências na América ocorreu pela percepção de que as melhorias no país que tanto almejavam, somente ocorreriam se fosse investido em educação

científica; para tanto, mais de 50 comitês nacionais estiveram fortemente envolvidos nesse processo de mudança que reverberou na potencialização da AC nos currículos da educação.

Isto posto, compreendemos que a discussão sobre o progresso de uma nação depende do quanto se investe em educação, e neste caso específico, no ensino de ciências; dito de outra forma, para que alcancemos transformações sociais é preciso investir em formação científica desde cedo, na educação infantil e anos iniciais. Desse modo, o futuro educador necessita de um currículo de formação inicial que alicerce e deflagre essa transformação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No escopo metodológico, vale explicitar que a presente pesquisa está alicerçada em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. Minayo (2011) afirma que a melhor definição do tipo de análise qualitativa é sua capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro, levar em conta a singularidade do indivíduo, mas também perceber a importância das experiências que uma pessoa vive de forma coletiva em âmbito histórico. Isto posto, entendemos que realizar uma pesquisa bibliográfica para tratar sobre a formação de professores de anos iniciais é se propor a observar todos os fatos históricos que levaram à estruturação da Licenciatura em Pedagogia, tal como se apresenta hoje.

Godoy (1995) trata que a análise qualitativa é dividida em três distintas possibilidades: estudo de caso, etnografia e a pesquisa documental, essa última segundo o autor pode ser inovadora por meio da apresentação das importantes contribuições do tema estudado. Nesse sentido, Cavalcante e Oliveira (2020) expõem que a revisão bibliográfica na verificação de documentos científicos como livros, teses, dissertações e artigos, de fontes secundárias, ou seja, contribuições de outros autores sobre o tema, o que corrobora com o processo metodológico de nossa pesquisa.

Para identificarmos elementos ou situações que caracterizam a formação de professores dos anos iniciais no Brasil à luz da alfabetização científica (AC) selecionamos trabalhos de autores que, ao nosso olhar, pudessem esclarecer o processo histórico da formação de professores de anos iniciais até a atualidade, não estabelecemos um limite cronológico específico dos artigos estudados, assim, selecionamos o que, de fato, poderia somar significativamente na pesquisa e justificar nosso argumento.

No que concerne ao tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), uma vez que tal análise permite identificar os padrões recorrentes nas diferentes publicações, possibilitando melhor compreensão do tema. A análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações por meio de categorias. É uma possibilidade que considera mais detalhes com maior rigor.

Vale explicitar que nossa pesquisa resultou em categoria única, que buscou imbricar a progressão histórica da formação de professores à AC, a partir de uma revisão bibliográfica que contemplou os seguintes campos: Levantamento histórico sobre formação de professores; Estruturação da Licenciatura em Pedagogia; AC; Ensino de ciências nos anos iniciais e Formação continuada.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E OS CENÁRIOS HISTÓRICOS

No que tange os cenários históricos, a preocupação relacionada à formação de professores no Brasil se inicia no século XX, com atenção voltada à educação secundária, cabendo a função de ensino a profissionais liberais ou autodidatas e atendia poucas escolas e poucos alunos (GATTI, 2010). Tanuri (2000) destaca as reformas de 1932 e 1933, propostas por Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo, em São Paulo, que transformaram as instituições até então vigentes em Escolas de Professores, iniciando um modelo pedagógico-didático de formação docente e conhecimento científico. Mais tarde, ambas foram incorporadas às universidades de Brasília e de São Paulo, permitindo correções das insuficiências das antigas Escolas Normais (TANURI, 2000).

Scheibe (2008) aponta que durante o governo de Getúlio Vargas, houve um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais através das Leis Orgânicas de Ensino, publicadas de 1942 a 1946, sendo a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, precursora na paridade para a formação no magistério. Em 1961, após discussões entre apoiadores privatistas e apoiadores do ensino público, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entretanto a mesma não trouxe grandes modificações no cenário educacional (SCHEIBE, 2008).

O golpe militar de 1964 proporcionou a Habilitação Específica de Magistério (HEM) em substituição a Escola Normal por meio da Lei 5.692/71, que denominou os ensinos primário e médio, como Primeiro e Segundo Graus e com isso instituiu a habilitação específica de 2º grau

para o exercício do magistério de 1º grau. (BORGES, et al, 2011). Em 1972 foi aprovado o parecer 349, que segundo Saviani (2009), organizou o magistério em duas modalidades, a primeira de três anos habilitava lecionar até a 4ª série, já a segunda de quatro anos qualificava o magistério até a 6ª série do 1º grau. O autor pontua que o curso normal foi substituído por uma habilitação de 2º Grau reduzida e dispersa, o que levava uma precariedade na educação.

O descontentamento em função do HEM levou a uma discussão de âmbito federal e estadual na busca por medidas, a fim de reverter esse quadro da educação, desse modo, propuseram uma “revitalização do ensino normal”. Assim, em 1982, o Ministério da Educação (MEC) fez referência ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com objetivo de redimensionar as escolas normais, fornecendo condições de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (TANURI, 2000).

Alves e Siquelli (2016) apontam que a estrutura do currículo do CEFAM propiciava conteúdos necessários à educação, fornecia subsídios para que o estudante pudesse iniciar sua prática nas escolas, além de discussões e reflexões das práticas já existentes, buscando a elaboração de novos conhecimentos e pesquisas que pudessem agregar soluções aos problemas encontrados nas escolas, sendo indispensável o estágio supervisionado. Os autores enfatizam que o estágio era uma oportunidade de aliar teoria e prática e uma forma de aprenderem a lidar com as todas as situações do cotidiano escolar, desde a organização dos espaços, rotina, conteúdos curriculares, entre outros.

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que faria mudar o quadro das Habilitações de Magistério, inclusive o CEFAM. Na época Tanuri (2000) explicita que havia 5.276 estabelecimentos ofertando cursos de magistério entre escolas estaduais, municipais, federais e particulares, enquanto que os cursos de Pedagogia eram apenas 337 em todo país; logo, a LDB estabeleceu que a formação de docentes se daria em nível superior, por meio de licenciaturas de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação.

Segundo Alves e Siquelli (2016), a cobrança em função da formação em nível superior se deu pelo fato de que os Magistérios comuns não apresentavam atividades de enriquecimento curricular ou oferta de estágio como realizado pelo CEFAM, tanto é que os índices apresentavam grande aprovação para continuidade do mesmo, mas o fato de poucos professores se formarem no CEFAM impediu a continuidade dos centros de formação, levando

a sua extinção. Além disso, a LDB exigiu que educadores formados em Magistério deveriam se formar em Pedagogia para que pudessem continuar lecionando, apesar disso, quando se fala em qualidade educacional as autoras frisam que a licenciatura não consegue oferecer o que de fato o CEFAM oferecia, enriquecimento da prática e produção de conhecimento.

Segundo Carvalho (1998) a LDB foi estabelecida com a finalidade de formar profissionais da educação para atendimento às diferentes modalidades de ensino, possibilitando meios para atingir os objetivos da educação básica; para tanto, conforme já explicitado, determinou a formação dos docentes a nível superior, permitindo de forma transitória a atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental professores formados em cursos de nível médio, no caso, Magistério.

Essa obrigatoriedade quanto à formação superior oportunizou a criação de programas de formação pedagógica, no qual profissionais portadores de diplomas de ensino superior de outras áreas pudessem através da mesma atuar na educação básica, o que Carvalho (1998) considera como uma descaracterização da profissão docente. Apesar disso, a LDB trouxe inovação viabilizando autonomia aos professores através da participação dos mesmos na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola. (CARVALHO, 1998).

Oliveira e Leiro (2019), destacam que após a LDB surge o Decreto nº 3.276/1999 que determina o Conselho Nacional de Educação (CNE) como o responsável pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores na educação básica, instaurado através da Resolução CNE/CEB nº 2/1999. Sequencialmente, em 2001 é sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo diretrizes e metas para os dez anos seguintes, os autores frisam que no campo da formação de professores o documento apresenta como necessárias políticas públicas como condição para o avanço científico e tecnológico do país. (OLIVEIRA e LEIRO, 2019).

Fichter Filho *et al* (2021) discorrem que no mesmo ano o CNE publicou o parecer CNE/CP 09/2001 que relacionava um conjunto de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior, abrindo caminho para no ano seguinte instituir a resolução CNE/CP 02/2002, as DCN para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura. Os autores explicitam que essas diretrizes possibilitaram uma superação do modelo de formação até então vigente no país, permitindo maior diversidade nos modelos dos cursos que até então atuavam com uma priorização de

conteúdos específicos, onde a cada três anos se adicionava um ano de disciplinas do campo pedagógico.

A proposta das DCN de 2002 era muito interessante e demonstrava atenção à formação de professores, entretanto Gatti *et al* (2019) expõem que os cursos em sua maioria, mantiveram o formato anterior com prevalência de formação na área disciplinar. Isto posto, de modo a reformular a formação docente entre 2006 e 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as resoluções nº 01 e nº 02 promovendo a reestruturação dos currículos no Brasil e estabelecendo as DCN para formação inicial em nível superior, como licenciatura, formação pedagógica, entre outros, sendo que a mesma estipulava um período de dois anos para que as instituições de ensino superior adequassem seus projetos pedagógicos (GONÇALVES 2017; VOLSI, 2016). Dentre os elementos essenciais para construção do currículo escolar, as DCN tratam sobre o desenvolvimento de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos como indispensáveis a formação científica e cultural para a educação básica de todas as modalidades, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Isto posto, trabalhar os conhecimentos científicos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental faz com que as crianças possam desenvolver uma melhor compreensão de mundo, no reconhecimento do ser humano como parte do todo e como indivíduo. Tendo a Alfabetização Científica (AC) papel essencial nessa perspectiva formativa, ao favorecer contato com elementos da cultura científica e incorporá-los nas práticas sociais (SILVA e SASSERON, 2021), possibilitando a construção de uma reflexão quanto à relação entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (BRASIL, 1997).

Fracalanza *et al* (1987), destacam que trabalhar conteúdos científicos de forma interdisciplinar, mostrando às crianças que os temas se encontram nas diferentes disciplinas também pode ampliar o entendimento das mesmas, trazendo a percepção de que um mesmo tema pode ser observado e estudado em diferentes contextos. Além disso, a interdisciplinaridade caminha junto à AC, na compreensão de que os conhecimentos são indissociáveis influenciando diretamente na formação de indivíduos críticos e conscientes capazes de questionar as situações do cotidiano.

É importante salientar que após a pandemia de COVID-19 ficou clara a necessidade de alfabetizar cientificamente os estudantes, a desinformação em massa sobre a ciência e sua importância no cotidiano trouxe tamanha problemática social que em 2019 a UNESCO

escreveu um relatório junto a Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação, apresentando nove ideias para ações concretas hoje que promoverão a educação amanhã e especificamente o item 7, frisa a necessidade de garantia da AC dentro do currículo, sendo este o momento primordial a se refletir sobre as complicações pela falta de conhecimento científico. (UNESCO, 2020).

Valladares (2021) explicita que em função das mudanças históricas e situações relacionadas ao negacionismo científico, como exemplo citado, os problemas da pandemia, o significado de AC migrou de um ensino científico baseado na memorização de conceitos e leis científicas, para um modelo que foca nos estudos de riscos, impactos na sociedade e no papel da ciência como ferramenta de mudança social. Desse modo, a autora pontua três visões da AC: Visão I – transmissão de conhecimento científico sem vínculo claro com as dimensões sociais; Visão II - visão sociocultural e situada do processo educacional; Visão III - comprometida com a participação e a emancipação, esta última enfatiza que AC para o século XXI deve apontar para o ativismo social.

Nessa perspectiva, Valladares discorre sobre as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares como fundamentais a compreensão da AC, indo de encontro as ideias apontadas por Fracalanza. A inter-relação entre as disciplinas leva a uma visão unificada do conceito, onde a transdisciplinaridade abre portas a compreensões mais sistêmicas, globais que excedam os limites disciplinares (VALLADARES, 2021). Considerando a AC como propulsora as mudanças sociais e essencial no currículo educacional, devemos então voltar o olhar a formação de professores dos anos iniciais, isto posto, Oliveira et al (2020) trazem que pensar no licenciando em pedagogia é considerar que sua formação é composta por um conjunto de disciplinas teóricas e metodológicas a serem utilizadas na sala de aula, além da grade curricular e conhecimentos necessários a profissão de pedagogo, o que não necessariamente possibilita um aperfeiçoamento nos conteúdos mais específicos, como o ensino de ciências nos anos iniciais.

Delizoicov e Slongo (2011) tratam que de fato não se espera que os pedagogos sejam especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, mas que possam adquirir a capacidade de compreensão de cada conteúdo e disciplina. Para tanto, Oliveira et al (2020), frisam que durante a formação inicial esse educador necessita de uma carga horária que cumpra com a polivalência de fato exigida, fornecendo conhecimentos necessários a uma atuação segura e convergente com o direito de aprender dos educandos.

Desse modo, Guerra et al (2021) explicitam que durante a licenciatura é necessário a articulação entre teoria e prática, onde o futuro educador possa desenvolver competências e habilidades, fazendo relação entre os diferentes saberes, como, ludicidade, interdisciplinaridade, alfabetização científica, transposição e criatividade, a fim potencializar uma prática autônoma, sem se sentirem reféns ao uso específico do livro didático.

Nessa perspectiva, de maneira mais imediata a formação continuada pode ser uma ferramenta importante nessa jornada pelo conhecimento científico, onde Lâmeda pontua que a mesma é

Uma oportunidade de dialogar com a prática e teoria, mas podemos pensar além. Essas formações podem ser um tempo para convivência, troca de experiências, renovações de práticas pedagógicas e o mais interessante, um tempo para que o docente tenha um distanciamento de sua prática e possa questionar e buscar novas alternativas. (LAMÊDA, p. 40, 2018).

Nesse sentido Abreu et al (2007) destacam que a formação continuada deve ser pensada como um projeto de formação elaborado junto aos próprios professores, onde os conhecimentos que os mesmos trazem consigo sejam valorizados e reconhecidos. Construir esse projeto coletivamente abre espaço para que os docentes possam expor dúvidas e dificuldades relacionadas ao ensino de ciências e a partir disso, ofertar um curso que dialogue com essas necessidades criando condições para o aprofundamento dos conhecimentos científicos, além do desenvolvimento de metodologias para ensinar e articular ciências com os conteúdos inerentes ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visitarmos a história da educação no Brasil encontramos um cenário inicial de acesso mais restrito, com uma educação fornecida por profissionais sem formação adequada, com os passar dos anos observamos mudanças através do estabelecimento de legislações que então voltam o olhar a educação, como a LDB/96. A LDB trouxe grandes mudanças no sistema educacional que proporcionaram a reconfiguração dos cursos de licenciatura, inclusive de Pedagogia, posteriormente a chegada das DCN trouxeram elementos importantes para a reestruturação dos currículos no país, inclusive com elementos indispensáveis a educação científica.

Nesse sentido, percebemos uma mudança no processo de formação de professores e a preocupação com a alfabetização dos estudantes e garantia de educação desde a educação infantil até o ensino médio; apesar disso, quando falamos especificamente dos professores polivalentes, encontramos lacunas na formação inicial que reverberam nos anos iniciais do ensino fundamental, como a falta do ensino de ciências, por exemplo, o que configura no desenvolvimento de um indivíduo com dificuldades de assimilação nos conteúdos científicos e conseqüentemente remete ao processo de desinformação que gerou toda a problemática relacionada a pandemia de COVID-19.

Como pontuam Oliveira et al (2020), é fato que esse educador necessita de uma carga horária que permita a pluralidade de informações que o mesmo tem de lidar, mas o formato dessa licenciatura até o momento não tem permitido uma formação integral para este futuro professor. Quando pensamos na reestruturação dos currículos proposto pelas DCN, entendemos que além de adequação na carga horária, é preciso um currículo de formação inicial que contemple as especificidades da AC nos anos iniciais, através de conteúdos voltados a ciências para os futuros docentes. Por fim, compreendemos que apesar dos avanços na história da educação no Brasil, ainda precisamos de muitas mudanças quanto a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia.

Se esperamos a formação de cidadãos críticos e conscientes das necessárias transformações sociais, necessitamos que os mesmos tenham acesso a AC e para tanto, os professores em formação precisam de uma base curricular sólida que abrigue os conteúdos científicos e possibilite essa transformação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. ; BEJARANO, N. R. R. ; LEITE, V. F. A. ; GREICE, E. D. . O desafio de formar professores das séries iniciais para ensinar ciências. In: ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências. Cadernos de Resumo - VI. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. ÚNICO, 2007. p. 323-323.
- ALVES, M. A. B.; SIQUELLI, S. A. CEFAM Paulista: Um estudo a partir de fontes históricas. In: Seminário Nacional do HISTEDBR, Campinas, 2016, p. 1-25.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução RETO, L. A. e PINHEIRO, A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. e PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, 2011, p. 94-112.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 7, de 4 de junho de 2019. Alteração do prazo previsto no art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, D. P. de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Ciência & Educação, Bauru, v. 5, n. 2, 1998, p. 81-90.

CAVALCANTE, L. T. C. e OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2020, p. 83-102.

DELIZOICOV, N. C. e SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: Elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 32, 2021, p. 205-221.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. do e GOUVEIA, M. S. F. O ensino de Ciências no Primeiro Grau. São Paulo: Atual, 1987. 124 p.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de e COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: Uma análise dos textos oficiais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, 2021, p. 940-956.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GONÇALVES, S. da R. V. O curso de pedagogia no Brasil: Da formação específica para a formação generalista. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.10, n.2, 2017, p. 244-258.

GUERRA, L.; OLIVEIRA, F. V. de; CANDITO, V. e SCHETINGER, M. R. C. O Ensino de Ciências na Formação Inicial em Pedagogia: Abordagens Metodológicas no Desenvolvimento da Práxis Docente. Revista Triângulo, v. 14, n. 1, 2021, p. 71-91.

HURD, P. DeH. Science literacy: Its meaning for American Schools. Educational Leadership, v. 16, p. 13-16, 1958.

LAMÊDA, A. M. C. Ensino de ciências nos Anos Iniciais: Investigação das ações docentes e da proposta formativa do PNAIC que ocorreu em São João Del-Rei nos anos de 2015 e 2016. 2018. 122 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UF) – UFSJ, São João Del-Rei, 2018.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva* [periódico na internet], v.17, n.3, 2012, p.621-626.

OLIVEIRA, H. L. G.e LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: Referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 30, 2019, p.1-26.

OLIVEIRA, S. G. da S. ; XAVIER, M. N. e DIAS,V. B. A Formação do Pedagogo e o Ensino de Ciências nos anos iniciais: Análise dos trabalhos publicados no Enpec entre os anos de 2011 a 2019. *Anais Educon*, 2020, v. 14, n. 7, p. 1-18.

SILVA SESSA, P. da. Alfabetização Científica e Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Investigando aproximações. Dissertação de Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática. UFABC, Santo André, 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009, p. 142-155.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, 2008, p. 41-53.

SILVA, M. B. E., e SASSERON, L. H. (2021). Alfabetização Científica e Domínios do Conhecimento Científico: Proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a Transformação Social. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 23, 2021. p. 1–20.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p.61-193.

UNESCO (2020). Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>>. Acesso em 30/11/24.

VALLADARES, L. (2021). Scientific Literacy and Social Transformation. *Science & Education*, v. 30, 2021. p. 557–587.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: Em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. In: *Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, 24, 2016, Maringá, p. 1505-1520.

Recebido em 15 de agosto de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: A PRÁTICA PEDAGÓGICA IMPÕE

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34798

José Maria Pedro Salia¹
Benvindo Felismino Samuel Maloa²
Mussa Abacar³

RESUMO: Este artigo focaliza a formação de professores para o ensino superior em Moçambique, como imperativo para a prática pedagógica. O método utilizado foi a análise crítica da literatura nacional e internacional atinente à formação de professores. A análise realizada indica que o ensino superior em Moçambique clama por uma formação à docência, pois, majoritariamente, os professores não têm qualificação psicopedagógica e sim formação superior na área de conhecimento que atuam. E ainda que se reconheça a deficiente formação dos graduados no ensino superior, não se vislumbram políticas e ações voltadas à formação didática-pedagógica dos professores, o que nos afigura contrário à educação de qualidade. A dimensão pedagógica e didática no exercício do magistério superior em Moçambique constitui desafio dos mais sérios e importantes problemas da qualidade de formação dos professores do ensino superior no país, a dar resposta para um ensino de qualidade. Por se tratar de assunto intimamente ligado à qualidade da educação, a formação de professores sob aspetos didáticos, metodológicos, planificação e avaliação da aprendizagem, articulando a teoria à prática, é basilar para a docência no ensino superior. E, para isso, é imperioso desenvolver propostas de formação de professores para o ensino superior e, por outro lado, investir na formação contínua, através de programas de desenvolvimento profissional e fomento de intercâmbios académicos e científicos.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino superior; qualidade de ensino.

TEACHER TRAINING FOR HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: PEDAGOGICAL PRACTICE DEMANDS

ABSTRACT: This article focuses on teacher training for higher education in Mozambique as an imperative for pedagogical practice. The method used was a critical analysis of national and international literature relevant to teacher training. The analysis indicates that higher education in Mozambique demands training for teaching; however, most professors lack psychopedagogical qualifications and instead possess higher education degrees in their respective fields of expertise.

¹ Doutorando do Curso de Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo. Docente da Universidade Rovuma - Moçambique. E-mail: jomapesalia@gmail.com.

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique. E-mail: bfmaloa@gmail.com.

³ Doutor em Psicologia cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Universidade Rovuma - Moçambique. E-mail: mabacar@unirovuma.ac.mz.

Although the inadequate training of higher education graduates is recognized, there are no evident policies or actions aimed at addressing the pedagogical-didactic training of professors, which contradicts the goal of quality education. The pedagogical and didactic dimensions of teaching in higher education in Mozambique represent some of the most serious and significant challenges to improving the quality of teacher training in the country, essential for ensuring quality education. As this issue is closely linked to the quality of education, teacher training in terms of didactics, methodologies, planning, and learning assessment, while integrating theory with practice, is fundamental for teaching in higher education. Therefore, it is imperative to develop teacher training proposals for higher education and, simultaneously, invest in continuous professional development through programs for professional growth and the promotion of academic and scientific exchanges.

Keywords: Teacher training; higher education; quality education.

INTRODUÇÃO

A competência e formação pedagógicas dos professores do ensino superior é um tema que gera amplos debates, havendo opiniões divergentes entre diferentes atores do campo educacional. Há muito que se debate sobre a pertinência ou não da formação de professores para o ensino superior. Em Moçambique, essa discussão ganha mais importância devido ao crescimento acelerado de instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Embora esse aumento represente um progresso no acesso à educação superior, ele também traz vários desafios, especialmente no que se refere à qualidade do ensino e à necessidade de formação adequada dos professores.

O papel do professor do ensino superior vai além de ser um especialista em sua área; ele é, também, responsável por formar cidadãos autônomos e críticos. Contudo, muitos professores nas instituições de ensino superior moçambicanas, apesar de terem formação acadêmica em suas áreas, carecem de formação pedagógica que os prepare para lidar com as complexidades do ensino. Essa lacuna formativa é ainda mais crítica em um cenário onde os estudantes são incentivados a assumir um papel ativo em sua aprendizagem, ao invés de serem apenas receptores passivos de informações.

Ainda assim, a discussão sobre a formação de docentes que atuam no ensino superior não ganhou notoriedade pelas seguintes razões elencadas por Beraldo (2009): crença de que a docência na educação superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, a cisão entre ensino-pesquisa, a pouca legislação existente sobre o assunto,

pouco interesse dos pesquisadores do tema e falta de clareza do que significa docência na educação superior.

A escrita deste texto foi motivada pelas experiências de trabalho dos autores, enquanto docentes do ensino superior a mais de uma década. Ao longo dessa trajetória profissional foi possível constatar que professores de ensino superior desenvolvem suas atividades sem contato prévio com disciplinas que enfoquem teorias psicopedagógicas ou formação didático-pedagógica, o que constitui uma fragilidade para uma educação de qualidade. Muitas vezes, o docente possui conhecimento, mas não sabe ensinar e não procura aprender.

A pesquisa de Assane e Nascimento (2022) demonstrou que maior parte dos professores moçambicanos do ensino superior investigados tinha nível académico de mestrado e doutoramento, sem formação específica de professorado, bastando para isso a conclusão de um curso de educação superior (graduação, mestrado e doutoramento). As conclusões de um estudo de Choé et al. (2024) vão na mesma direção: embora a maioria dos docentes moçambicanos do ensino superior possua mestrado e doutorado, há carência de formação pedagógica específica.

Apesar da lei 6/2018 de 28 de dezembro contemplar a educação e formação de professores para o ensino superior como uma etapa da educação e formação de professores no país (MOÇAMBIQUE, 2018), pouca atenção é dada a esta modalidade, não havendo preocupações mais profundas e políticas públicas que privilegiam os saberes pedagógicos para o exercício do magistério superior. E mais, as discussões sobre a qualidade académica e a qualificação profissional do docente do ensino superior, no cenário moçambicano, ainda são escassas e incipientes.

Destaca-se que a formação de professores está-se tornando um instrumento importante para a transformação social, o que instiga a realização de estudos para aprofundar a temática (FERNANDEZ; RONCA, 2010). Esses autores reforçam, ainda, esse aspeto ao afirmar que, o professor ocupa uma posição diferenciada nas relações sociais, as quais exigem da formação uma melhor compreensão do seu ofício e das expectativas em relação à sua atuação. Em face disso, visando contribuir para o debate sobre as especificidades do professor do ensino superior, tem-se como indagação primordial: Por que é necessária a formação pedagógica para o professor do ensino superior? O objetivo precípuo deste ensaio teórico é

fazer uma reflexão sobre a formação de professores para o ensino superior em Moçambique, enquanto imperativo para a prática pedagógica. Resultado de pesquisa documental e bibliográfica, através da análise crítica da literatura nacional e internacional, ao longo do texto argumenta-se que, para que as instituições de ensino superior cumpram plenamente seu papel como agentes de transformação social, os docentes devem estar preparados para a arte de ensinar, não apenas em termos técnicos e teóricos, mas também no uso de práticas pedagógicas inovadoras que fomentem a participação ativa dos estudantes e promovam um aprendizado relevante e significativo. Com essa perspectiva demarcada, esta abordagem discorre, sucessivamente, a formação pedagógica do professor e saberes necessários para a docência; os desafios que a prática pedagógica impõe no ensino superior em Moçambique e; por fim, as considerações finais.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR E SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA

A formação profissional é um processo de aprendizado que busca definir o perfil do profissional que se deseja formar, promovendo seu desenvolvimento com base em conhecimentos técnicos especializados (ASSANE; NASCIMENTO, 2022). Especificamente sobre o contexto do ensino superior em Moçambique, a atual legislação exige que o exercício da docência seja realizado por profissionais com alta qualificação, preferencialmente com título de Doutor na área de atuação (MOÇAMBIQUE, 2018). Embora o doutoramento, considerado o terceiro ciclo de formação, seja reconhecido como essencial para preparar professores e pesquisadores de excelência, pequena parcela de professores do ensino superior tem essa titulação acadêmica. Além do mais, a maioria dos professores não tem formação para o magistério. É crucial que o professor tenha um domínio profundo de sua área de atuação, mas não deve e nem devia ser condição suficiente para o exercício do magistério superior no país.

Ser professor é uma atividade complexa e difícil e, portanto, requer a construção de saberes plurais e multidimensionais, que possibilitem ao professor lidar com a incerteza, com os desafios, sempre novos, da sua profissão (PERRELLI; GARCIA, 2016). Com características distintas, a docência no ensino superior se configura como um campo profissional dotado de saberes específicos, incluindo habilidades técnicas, didáticas, pedagógicas e políticas, que ultrapassam o fazer teórico, mas perfazem um conjunto de ações práticas voltadas para a

construção do saber-fazer, uma unidade teoria e prática para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo, em busca na pesquisa a sustentabilidade para o seu fundamento, desenvolvimento e propagação (QUEIROS; AROEIRA, 2020).

O exercício do magistério superior exige preparo, esforço, dedicação (QUEIROS; AROEIRA, 2020), devendo envolver tanto o aspecto do conhecimento quanto o aspecto pedagógico. Este último implica, necessariamente, uma formação pedagógica que proporciona condições de possibilidade de o professor construir uma concepção de magistério como um ofício feito de uma multiplicidade de saberes (PERRELLI; GARCIA, 2016). Entende-se por formação pedagógica, os conhecimentos da Filosofia da educação, Política educacional, Psicologia de desenvolvimento, Psicologia da Educação e domínio das questões de ensino que constroem a ação docente como planificação, organização das aulas, avaliação, currículo, estrutura do sistema educacional... (VASCONCELOS, 1998).

Existe o pressuposto de que, quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Contra a crença de que para ensinar no ensino superior basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura; reduzir as habilidades para atuação docente ao conhecimento do conteúdo significa negar a possibilidade de se desenvolver uma reflexão sobre a natureza desse ofício e muitos outros saberes indispensáveis (GAUTHIER et al., 2006). Decorrente disso, a docência seria um ofício sem saberes, marcado pelo ensaio e erro, tal como alguns professores do ensino superior acreditam que o ato de ensinar se processa unicamente por via da sistematização e transmissão de informações, ministrar aulas expositivas.

Ensinar no ensino superior envolve três competências essenciais: competência em uma área específica (domínio de determinada área de conhecimento), competência na área pedagógica (conhecimento do processo de ensino-aprendizagem) e competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política) (MASETTO, 2003). Ademais, é necessária a compreensão dos domínios cognitivos (conhecimento teórico), afetivos (comportamento profissional) e psicomotor (habilidade prática) para a prática pedagógica, avaliação e elaboração de currículos (MEDEIROS et al., 2020). Compreensão semelhante tem Libâneo (2012) que menciona dois essenciais saberes profissionais do professor: o domínio do conteúdo e o domínio das formas de introduzir ao aluno esse conteúdo.

Subjacente a visão apresentada encontra-se o raciocínio de Tardif (2002). Esse autor distingue quatro tipos de saberes necessários à ação docente: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação, dos conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e transmitidos aos professores pelas instituições de formação de professores), *saberes disciplinares* (relacionados ao conteúdo a ser ensinado), *saberes curriculares* (vinculados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados nos currículos e programas de ensino) e *saberes experienciais* (resultantes do próprio exercício das funções do professor e sua prática).

Corroborando essa assertiva, à docência enquanto “ofício feito de saberes”, envolve a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. São eles, de acordo com Gauthier et al. (2006): os saberes disciplinares (produzidos pelos pesquisadores nas diferentes áreas de conhecimento, sua estrutura, sua construção histórica, bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino); os saberes curriculares (referem-se os conhecimentos a respeito dos programas escolares, do modo como são construídos, a fim de selecionar e adequá-los à realidade concreta de ensino); os saberes das ciências da educação (correspondem os saberes produzidos a respeito das instituições de ensino, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente, adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional); os saberes da tradição pedagógica (diz respeito às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, construídas ao longo da vida); os saberes experienciais (conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão) e os saberes da ação pedagógica (são os saberes experienciais dos professores quando se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas a partir da sala de aula).

As perspectivas de saberes docentes apresentadas se relacionam entre si. Portanto, esses pontos de vista vêm reafirmar que o ser professor do ensino superior vai além do domínio técnico de área de atuação profissional, sendo imprescindível o desenvolvimento de vários saberes e competências pedagógicas. A formação pedagógica desempenha um papel crucial na docência do ensino superior, especialmente considerando que muitos professores começam a carreira acadêmica sem experiência prévia ou formação pedagógica específica. A falta de preparação pedagógica traz desafios relacionados a questões fundamentais, como “o

que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”, levando os docentes a enfrentarem dificuldades inesperadas no exercício de suas atividades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

MIRANDA et al. (2014) apregoam que um docente do ensino superior deve possuir qualificação acadêmica (preparação para o desenvolvimento da pesquisa sobre os temas que leciona), qualificação profissional (ligação com as práticas vigentes no campo profissional) e qualificação pedagógica (preparação sistematizada para o exercício da docência, nos domínios didático-pedagógicos, metodologias de ensino e políticas e programas de apoio à formação contínua do professor). O processo de formação deve assim ser marcado e redimensionado pela reflexão sobre o saber, o saber-fazer e suas relações (BOLZAN, 2002).

DESAFIOS QUE A PRÁTICA PEDAGÓGICA IMPÕE NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, a formação para a docência não é estendida aos docentes do ensino superior. Muitos professores do ensino superior iniciam suas atividades profissionais sem qualquer tipo de avaliação inerente a competência e a experiência no domínio das habilidades pedagógicas. Embora os professores do ensino superior tenham, em sua maioria, uma formação em suas áreas de especialização, poucos têm formação específica em metodologias de ensino, sendo o acesso a programas de formação pedagógica contínua um grande desafio. Esse déficit de formação impacta directamente a qualidade da experiência de aprendizagem dos estudantes, visto que a ausência de métodos inovadores e abordagens pedagógicas mais eficazes pode limitar o engajamento e o aprendizado dos alunos (GOMES, 2018).

Algumas instituições de ensino superior moçambicanas têm desenvolvido iniciativas que incidem na formação pedagógica de seus docentes. Contudo, tais programas são oferecidos de forma pontual e em número insuficiente para atender às reais necessidades do corpo docente. Além disso, a ausência de uma política nacional consistente que promova a formação pedagógica continuada representa um obstáculo significativo, perpetuando a predominância de abordagens de ensino tradicionais, muitas vezes ineficazes. Coerentemente com estas constatações, no cenário internacional destacam-se algumas pesquisas como a de Beraldo (2009) e Carmo e Carmo (2012), as quais apontam a escassez da formação pedagógica voltada para professores universitários, inexistência de um processo de formação que

proporcione experiência no domínio das habilidades demandadas pela profissão e a existência de uma considerável preocupação voltada para a pesquisa científica, em prejuízo a preparação para a docência do nível superior.

Para reverter esse quadro, é essencial a implementação de programas de formação contínua ou em exercício para os professores, visando aprimorar a qualidade do ensino e assegurar que os estudantes adquiram as competências necessárias para sua formação profissional (MATOS, 2022). No entendimento do Ministério da Educação (2020), muitos docentes iniciam suas atividades no ensino superior sem uma preparação pedagógica adequada. Entre os principais desafios apontados, estão: (i) a ausência de programas regulares de formação continuada para professores universitários; (ii) a resistência de alguns docentes a abandonarem métodos tradicionais de ensino; e (iii) a falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura apropriada para implementar abordagens pedagógicas inovadoras.

A despeito da formação de professores do ensino superior, colocam-se cinco desafios, como sublinha Masetto e Gaeta (2015):

(i) Desafio cultural: mudança radical do papel central do professor, como transmissor de conhecimentos, para mediador entre o aluno e sua aprendizagem, uma cultura que valorize o aluno como sujeito da construção do seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades de pesquisar, buscar, analisar sistematizar informações, socializá-las e finalmente integrá-las a seu mundo intelectual.

(ii) O desafio de uma docência com profissionalidade: envolve trabalhar com o professor para assumir a sua profissão, atuar como profissional, o que pressupõe desenvolver competências específicas, compromisso com a sua formação e aprendizagem.

(iii) Desafio de competências: diz respeito ao reconhecer e ampliar a abrangência de suas aptidões, desenvolvendo: *competências na área de conhecimento* (domínio da área específica, atualização constante e sistematização desse conhecimento a partir da pesquisa); *competência na área pedagógica* (compreender o processo de aprendizagem de adultos em sua complexidade e orientar o aluno a desenvolvê-lo, relacionar sua disciplina com outras do curso, planejamento adequado da sua disciplina, criar uma relação de parceria com os alunos, corresponsabilidade, diálogo, confiança e trabalho em equipe e, fazer o uso da mediação pedagógica) e; *competência na dimensão política* (desenvolver nos alunos as dimensões ética, política, econômica, de responsabilidade social e de cidadania).

(iii) Desafio quanto à formação profissional e projeto pedagógico: inclui o compreender e integrar o planejamento didático do professor ao projeto pedagógico.

(iv) Desafio de planejar uma formação dos docentes para enfrentar esses desafios: exige projetos que permitem aos professores estudarem e discutir propostas e alternativas teóricas e práticas, refletir sobre sua ação docente integrando-a ao novo cenário, assumir novas formas de atuação na sala de aula.

Enfrentar esses desafios requer uma colaboração estratégica entre o governo e instituições de ensino superior, visando aprimorar a formação dos professores. É essencial implementar políticas que fortaleçam o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da prática pedagógica, promovam investimentos em infraestrutura tecnológica e ampliem o acesso a oportunidades de formação de forma descentralizada, ações cruciais para garantir a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para o ensino superior em Moçambique constitui um imperativo para a prática pedagógica nesse nível, enquanto componente essencial para a melhoria da qualidade de educação. Embora haja algumas iniciativas voltadas para a capacitação pedagógica, essas ainda são limitadas e não atendem plenamente às demandas do setor educacional. Para avançar, é imprescindível que as instituições de ensino superior adotem uma abordagem mais estruturada e contínua na formação dos docentes, promovendo a integração de metodologias ativas de aprendizagem e o uso adequado de tecnologias educacionais, ferramentas fundamentais para o aprimoramento da qualidade do ensino.

A educação de qualidade não passa de uma utopia, se aquele que ensina não domina saberes didáticos imprescindíveis para o ensino, sendo a ausência desses saberes um peso enorme frente às interfaces do “que ensinar” “como ensinar” e a “quem ensinar”. A falta de formação específica para o magistério superior e as consequências advindas exige pensar alternativas. O professor do magistério superior deve possuir uma formação sólida na sua área de atuação, associando conhecimentos didáticos e pedagógicos próprios do seu ofício. Discorrer da formação de professor para o magistério superior é, também, de acordo com

Pena e Bueno (2021), tratar da qualificação docente, pois a função do ensino superior se conjuga no tripé ensino-pesquisa-extensão, constituinte de sua natureza, e a função do professor nesse nível de ensino se circunscreve nessas três dimensões. Nesse contexto, é necessária a incorporação dos saberes pedagógicos para fazer a mediação e articulação entre ensino e pesquisa (SOARES; CUNHA, 2010).

Com essa abordagem, no atual panorama nacional, é importante considerar que a formação pedagógica deve uma condição *sine qua non* ou pré-requisito para o exercício do magistério superior, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores. As exigências de qualificação para entrada dos professores no ensino superior não devem se limitar à formação na pós-graduação (mestrado ou doutoramento). É, igualmente, um imperativo, o governo e as instituições de ensino implementar políticas públicas que tornem a formação pedagógica em serviço ou contínua obrigatória para os docentes, além de promover programas regulares de capacitação e mentorias pedagógicas.

A adoção dessas práticas pode contribuir significativamente para melhorar a qualidade da educação superior, preparando os estudantes de forma mais eficaz para os desafios tanto do mercado de trabalho quanto da sociedade em geral. Somente por meio de investimentos consistentes em formação docente será possível alcançar um ensino superior mais inovador e alinhado às necessidades do mundo contemporâneo. E porque a qualidade de formação dos professores é insuficiente para enfrentar os desafios que os processos de ensinar e aprender exigem, é preciso reaprender a ser professor (MASETTO; GAETA, 2015).

Este artigo assume particular relevância na medida em que buscou suscitar uma reflexão voltada à formação pedagógica do professor do ensino superior, uma das formas de ajudá-lo a dar resposta às mudanças de paradigmas de educação. O professor precisa de mais do que conhecimento especializado; ele deve ser um facilitador do aprendizado, alguém capaz de inspirar e formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Para tal, é indispensável que a profissionalização dos professores inclua o desenvolvimento de competências pedagógicas, capacitando-os para enfrentar os desafios do ensino superior e contribuindo para uma educação de qualidade que seja um motor de transformação social e progresso. Dado o mérito do tema, espera-se que esta reflexão estimule novas investigações teóricas e empíricas, de modo a enriquecer o conhecimento científico na área.

REFERÊNCIAS

Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, n°1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.

- ASSANE, A. I e NASCIMENTO, M. I. Formação de professores para a docência universitária nas instituições de ensino superior em Moçambique: Entre as orientações legais e as práticas quotidianas. *Revista Praxis educacional*, v.18, n. 49, p. 1-21, 2022.
- BERALDO, T. M. L. Formação de docentes que atuam na educação superior. *Revista de Educação Pública*, v.18, n. 36, p. 71-88, 2009.
- BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARMO, C. R. S. e CARMO, R. de O. S. Formação docente no ensino superior: Teoria e Prática analisadas no contexto de uma universidade pública Federal. *Cadernos da FUCAMP*, v. 11, n. 14, p. 1-12, 2012.
- CHOÉ, O. F. de C., CHAMO, B. D. e CHOÉ, J. F. de C. O Professor do ensino superior: concepções a volta dos critérios de formação e recrutamento de professores para o ensino superior em Moçambique. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 40, p. 1-19, 2024.
- FERNANDEZ, A. B. e RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: Um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, 2010.
- GAUTHIER, C., MANTINEAU, S., DESBIENS, J., MALO, A. e SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GOMES, J. *Educação superior em Moçambique: Desafios e perspectivas*. Maputo: Editora Universitária, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. *O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores*. In Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.
- MASETTO, M. T. *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. e GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. *Revista Triângulo*, v.8., n. 2, p. 4-13, 2015.
- MATOS, R. A formação docente e o impacto na aprendizagem dos alunos. *Revista de Educação e Ensino Superior*, 2022.
- MEDEIROS, R. de O, HIJA, E. de F. R., MARIN, M. J. S., LAZARINI, C. A. e LEMES, M. A. Formação continuada de professores no ensino superior em saúde. *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e desafios*, p. 490-501, 2020.
- Ministério da Educação de Moçambique. *Relatório sobre a educação superior em Moçambique*. Maputo: MINEDH, 2020.
- MIRANDA, G. J., NOVA, S. P. de C. C. e CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. (2014). Uma aplicação da técnica de Delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, v.8., n. 2., p.142-158, 2014.

MOÇAMBIQUE. Lei 6/2018 – Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. *Boletim da República, I Serie*, n. 254, de 28 de Dezembro, 2018.

QUEIROS, G. B. e AROEIRA, K. P. Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafio didático-pedagógico no atual cenário brasileiro. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 21, n. 36, p. 18-36, 2020.

PENA, N. e BUENO, F. N. O professor e a docência no ensino superior: Aspectos da formação e da profissão. *Revista Educação e emancipação*, São Luís, v. 14., n 2., p. 452-479, 2021.

PERRELLI, M. A. de S. e GARCIA, L. V. P. O Professor Principiante no Ensino Superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência. *Revista Saberes docentes*, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2016.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, S. R. e CUNHA, M. I. *Formador do professor: a docência em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. *Docência na Universidade*. 2 ed. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

Recebido em 06 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34799

Sergio Cavalcante Freitas¹
Miriam Espíndula dos Santos Freire²

RESUMO: Repensar a formação inicial e continuada de professores é importante para enfrentar os desafios da educação atual. O objetivo é discutir como a história da matemática pode melhorar o ensino e a aprendizagem na educação básica. Defendemos que, na formação inicial, os conteúdos de história da matemática devem ser melhor abordados pelos formadores, superando uma visão apenas mecânica do ensino. Para a formação continuada, é essencial que os professores sejam estimulados a agir de forma reflexiva. O professor reflexivo se torna um produtor de conhecimento e aprimora sua prática pedagógica, organizando melhor as atividades e adaptando-as para o desenvolvimento integral do aluno. A reflexão é uma ferramenta crucial para a melhoria do ensino e deve estar acompanhada de pesquisa científica e contextos do dia a dia. A formação continuada deve preparar os professores para usar a história da matemática, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes. A interação entre professores e alunos é vital para a aprendizagem significativa, exigindo preparo e conhecimento.

Palavras-chave: Formação continuada, ensino, história da matemática.

CONTINUING TRAINING AND KNOWLEDGE IN THE HISTORY OF MATHEMATICS: APPROACHES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: Rethinking initial and continuing teacher training is important to face the challenges of current education. The objective is to discuss how the history of mathematics can improve teaching and learning in basic education. We argue that, in initial training, the history of mathematics content should be better addressed by trainers, overcoming a merely mechanical view of teaching. For continued training, it is essential that teachers are encouraged to act reflexively. The reflective teacher becomes a producer of knowledge and improves his pedagogical practice, better organizing activities and adapting them for the student's integral development. Reflection is a crucial tool for improving teaching and must be accompanied by scientific research and everyday contexts. Continuing training must prepare teachers to use the history of mathematics, promoting the formation of critical and conscious citizens. The interaction between teachers and students is vital for meaningful learning, requiring preparation and knowledge.

Keywords: Continuing training, teaching, history of mathematics.

¹ Ivy Enber Christian University, Mestrando em Educação. E-mail: cavalcante_freitas@icloud.com.

² Ivy Enber Christian University, Doutora em Educação/UFPB. E-mail: miriamespindula1@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Repensar a formação inicial e continuada de professores significa buscar respostas aos desafios colocados pela nova relação entre sociedade e educação. Objetivamos problematizar aspectos da formação continuada relacionando-as às contribuições do ensino de história da matemática para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do alunado da educação básica. Nesta perspectiva, defendemos a ideia de que na formação inicial os conteúdos vinculados à história da matemática sejam mais efetivamente trabalhados pelos formadores, visando a superação da perceptiva mecanicista/conteudista vinculada ao processo de ensino aprendizagem da referida disciplina. Com relação a formação continuada, entendemos que estimule os professores a uma ação reflexiva (Libâneo, 1998). O(a) professor(a) reflexivo, torna-se um produtor de conhecimentos que permite um aprimoramento em sua prática pedagógica, tornando-a mais aprofundada a organização das atividades, reformulando e fazendo as alterações pertinentes para que suas aulas sejam mais bem estruturadas, buscando um melhor desenvolvimento integral do seu aluno. Para Nóvoa (1995) a reflexão representa um instrumento para o desenvolvimento do pensamento e da ação em que os professores em muitos momentos são capazes de perceber e abstrair melhorias da prática e combiná-las com a teoria, tornando os momentos mais claros e processos de ensino-aprendizagem mais interessantes para os alunos. As propostas de formação continuada para os professores devem estar alinhadas com as situações cotidianas e em pesquisas científicas (Imbernón, 2009). É preciso destacar a importância dos cursos de formação continuada na (re)preparação dos professores para a utilização da abordagem da história da Matemática, pois é neste espaço, em sua maioria, que se desenvolvem as práticas pedagógicas e multidisciplinar que devem ser discutidos e aplicados para formar cidadãos críticos e conscientes em relação ao meio social em que estão inseridos. Acredito que a história da matemática pode desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, tanto em relação aos professores quanto aos alunos. Para que essa interação ocorra, encoraja-se a compreensão de que o aprendizado requer um professor que possibilite ao aluno adquirir conhecimentos, categorias, conceitos e procedimentos que o estimulam a pensar sobre a realidade. Salientamos que o ensino da matemática por meio da abordagem histórica envolve conhecimento e preparo bem como a viabilização de mudanças conceituais. Tal fato implica que a formação continuada de professores para o desenvolvimento da aprendizagem da

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, nº1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.](#)

matemática por meio da história da matemática pode ser realizada buscando novas propostas para estabelecer a formação de grupos de estudo e pesquisa em educação matemática para professores que ensinam matemática.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Abordaremos a formação dos professores no sentido de que ela abre reflexões e debates sobre o discurso da matemática tendo seu caráter ético, político, social e econômico, ou seja, ele é importante, pois poderemos concluir que a História da Matemática utilizada organicamente tem contribuições incríveis para a formação dos professores e, conseqüentemente, para o seu agir pedagógico em sala de aula.

Este estudo investigou a lacuna entre o entusiasmo pela história da matemática na pesquisa científica, a atenção à história da matemática na sala de aula, os materiais disponíveis na rede pública. Concluimos que por mais legítimos que sejam os motivos de resistência dos professores, é possível e prudente superá-los imediatamente por meio de recursos educacionais alinhados ao currículo comum do ensino fundamental. Esta é a nossa contribuição. A escolha dos elementos históricos para utilização numa divisão pode basear-se em diversos fins. Gostaríamos aqui de destacar as ricas possibilidades para motivar e esclarecer conceitos e processos matemáticos.

As fontes históricas não apenas fornecem informações sobre impasses, dificuldades e o contexto em que determinadas ideias foram desenvolvidas, mas também servem de inspiração para o desenvolvimento de atividades, conforme destacado nesse trabalho atualmente tanto a literatura quanto as habilidades da BNCC não destacam em nenhum momento a História da Matemática. Esperamos estender esta abordagem no futuro a outras habilidades e planos de treinamento da BNCC para explorar o contexto histórico do programa do ensino como um todo.

1.1 A história da matemática na formação de professores de matemática do ensino fundamental

O ensino da matemática em contextos quotidianos, académicos e científicos tem estado no centro dos debates atuais no meio académico.

Preocupações sobre as caracterizações da matemática que apresentam a matemática como uma ciência separada, sem história e sem conexão com outros aspectos da cultura humana é debatida como a importância de avaliar a matemática, a desconsideração desse tipo de contextualização não só dificulta a valorização do próprio desenvolvimento da matemática e do papel fundamental que ela desempenha em outras áreas do conhecimento como também impede a plena valorização do caráter dessa disciplina.

O conhecimento matemático lida com objetos culturais que foram produzidos e usados ao longo dos anos em todas as fases do desenvolvimento das sociedades, a transformação desses objetos culturais ocorre enquanto outros não precisam ser matemáticos foi revisado e incorporado ao modo de operação de cada sociedade em cada período histórico da organização (Mendes; Vala; Valdés, 2011).

É importante entender que a matemática é um conhecimento criado pela sociedade consequentemente, há história e evolução, no entanto, esse conhecimento se expandiu em conteúdo, ortografia e símbolos ao longo dos anos, mas de forma não linear que é movida por polémicas, debates, divergências, aperfeiçoamentos constantes.

Assim, a produção do conhecimento matemático no contexto de seu desenvolvimento construtivo é caracterizada pelo desenvolvimento permanente e pela organização formal de emblemas representativos para interpretar as situações cotidianas vivenciadas pela sociedade, para se tornar conhecimento efetivo.

Antes de entrar nas defesas e/ou contra argumentar quanto ao uso da história da matemática no ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, indico que, apesar de encontrar fortes razões para uma defesa aponto a didática usada na história da matemática, afirmo que a abordagem referencial não implica que esta seja a abordagem correta ou mais adequada para o ensino da matemática, o professor deve analisar e decidir qual o melhor método para ensinar a disciplina específica que pretende utilizar.

Na sala de aula, a história da matemática pode ser desenvolvida através de projetos de pesquisa em termos de uso de abordagens etnomatemáticas.

A utilização da história como recurso pedagógico tem como principal finalidade promover o processo de ensino-aprendizagem da matemática que possibilite uma ressignificação do conhecimento matemático produzido pela sociedade ao longo do tempo.

O aluno em contato com produções de diferentes eras e culturas pode ressignificá-las a partir de suas próprias experiências e estabelecer uma atividade dialógica com as diferentes características da linguagem matemática (caráter teórico e sistemático, coerência interna, procedimentos lógicos e linguísticos vinculados a uma axiomática específica, entre outros), que não se manifestam nos saberes adquiridos na escola, com essa prática pode ser possível gerar maior motivação e criatividade cognitiva nas atividades de sala de aula durante o ensino, pois espera-se que essa forma de analisar o ensino desse conteúdo possa ser um dos fatores que incitam uma quebra na prática tradicional vivenciado até hoje nas salas de aula das escolas brasileiras.

Isso pode acontecer se levamos em conta que os alunos podem vivenciar os sujeitos como atividades humanas, descobrir, inventar, modificar e expandir sob a influência das pessoas ao longo do tempo, em vez de ver a Matemática como algo pré-fabricado, eles podem ver a Matemática como algo em constante mudança os alunos podem obter informações sobre processos e progresso e aprender sobre influências sociais e culturais.

Além disso, a história enfatiza as relações entre a matemática e seu papel em outras disciplinas, o que pode ajudar a colocar a matemática em uma perspectiva mais ampla e, assim, aprofundar a compreensão dos alunos.

Segundo Baroni e Digno (1999, p. 133).

O estudo do papel da história da matemática no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da matemática tem se desenvolvido nos últimos anos, mas ainda carece de fundamentos sólidos que possam constituir parâmetros claros de ação. "Basicamente, você deveria ter uma reflexão sobre o processo educacional, bem como um aprofundamento do conteúdo histórico".

A história da matemática serve alunos, professores, pais e público em geral e alguns de seus principais objetivos são:

- Situar a matemática como manifestação cultural de todos os povos de todos os tempos como língua, costumes, valores, crenças e hábitos, e como tal diversa na sua origem e evolução;

- Revela que a matemática ensinada na escola é uma das muitas formas de matemática desenvolvidas pelo ser humano;
- Matemática teve a sua origem nas civilizações da Antiguidade Mediterrânea e desenvolveu-se ao longo da idade Média e só a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, como um estilo próprio;
- E desde então foi integrada aos sistemas escolares das nações colonizadoras e tornou-se necessária em todo o mundo como resultado do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico.

Souto (1997) afirma que a partir da leitura de diversos autores, o uso da história da Matemática é cabido como um elemento que provê uma visão da totalidade do conhecimento matemático para melhor compreender aspectos que, individualmente, carecem de sentido, a melhoria da prática pedagógica e da formação de professores permite uma visão mais clara da evolução da Matemática, este autor ainda reconhece a importância de conhecer o passado e adquirir consciência histórica, porém, afirma que o conhecimento da história da Matemática não é suficiente para garantir o aprimoramento da prática pedagógica.

Maicol e Brito (1996), citando Guzmán (1983, p. 14) defendem que uma abordagem histórica permite aos professores apercebam mudanças qualitativas no objeto e nos objetivos da investigação matemática, tornando visível que a matemática, embora seja “uma das mais antigas e mais seriamente estabelecida de todas as ciências”.

Segundo Brolezzi (1991, p. 65) “um importante componente do valor didático da história da Matemática é que dela se podem aprender caminhos lógicos para a construção de demonstrações pedagógicas em sala de aula”.

“É possível, recorrendo à história distanciar-se do momento presente e evitar, com a perspectiva histórica, a tendência generalizada de extrapolar – para o passado ou para o futuro, a visão do presente muitas vezes imbuída de uma imutabilidade ideia de rigor”.

Esse tipo de distanciamento nos deixa entender que a matemática está em processo de formalização permanente e ajuda os alunos a construir um conhecimento matemático significativo que não seja, um vago conjunto uniforme de regras, pela visão de totalidade que a história oferece, estudamos também a valorizar questões que não têm utilizações práticas imediatas, pois a razão de ser da Matemática não se reduz em nada ao pragmatismo direto, o

enfoque histórico é, portanto, uma proposta metodológica que motiva o aluno pois através dele descobre a gênese das definições e métodos aprendidos em sala de aula.

Fauvel e Maanen (2000) ao explorar questões relacionadas ao uso da história na educação matemática identificaram várias maneiras pelas quais os professores podem abordar a história de maneira significativa na sala de aula de matemática, estes investigadores admitem claramente a possibilidade de utilizar a história, mas lamentam que, embora este conceito tenha surgido há muito tempo, só agora alguns professores estejam a tentando integrá-lo nas suas atividades de sala de aula.

Para Fauvel e Maanen (2000) o papel pedagógico da história da Matemática de acordo com o nível de estudo dos alunos uma vez que alunos primários e universitários possuem diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem, portanto, a história pode ser abordada nesses níveis, desde que os educadores de cada nível estejam adequadamente preparados para usar a história da matemática relacionada no conteúdo que está sendo ensinado.

Segundo Mendes, Fossa e Valdés (2011) para que isso aconteça, é necessário que os professores universitários de Matemática ou Pedagogia pensem em uma atitude construtiva em relação ao uso da história da Matemática em sala de aula, para que seja possível utilizar essa metodologia, a partir daí será possível capacitar os alunos do ensino fundamental e médio nesta prática.

Fauvel e Maanen (2000) também alegam que a contribuição do uso da história para ensinar matemática tem sido bem-sucedida, principalmente porque há oportunidades mais amplas para uma abordagem experimental do uso da história, dessa forma, a experiência do aluno pode ser ampliada para desenvolver habilidades de pesquisa, como refinar e usar atividades de pesquisa, e desenvolver interesse pela matemática. Para fazer isso acontecer, os professores devem ser capazes de antecipar melhor a direção de cada atividade.

Em relação ao uso da história da matemática na educação matemática, Fauvel e Maanen (2000) dirigir-se isso como uma oportunidade para explorar a ligação entre a história da matemática e os pesquisadores da educação matemática para oferecer alternativas de processo para a disciplina de ensino, o principal objetivo, para esses autores, é que a história da matemática contribua para que professores e alunos compreendam e ultrapassem as fraturas epistemológicas que surgem no desenvolvimento da compreensão matemática, ou

seja, trata-se de buscar padrões matemáticos na história superar os obstáculos cognitivos que surgem no desenvolvimento da matemática escolar nos anos iniciais.

A matemática histórica como fonte de motivação para a aprendizagem é considerada essencial para que as atividades em sala de aula sejam interessantes e despertam o interesse das crianças pela matemática, o caráter motivador também deve estar presente nas ações contidas nos livros didáticos e concretamente desenvolvidas na atuação docente (Mendes; Trincheira; Valdés, 2011).

No que se refere à determinação das finalidades pedagógicas, a história configura-se como fonte de seleção dos objetivos das abordagens de orientação, propostas pelos BNCC e realizadas por meio dos projetos pedagógicos, a fim de contribuir diretamente com o trabalho do professor ele estabelece permanentemente um estudo aprofundado dos aspectos históricos da disciplina que lecionará em cada série em que trabalha, a razão disso é que os objetivos traçados em sua programação didática devem estar diretamente relacionados aos aspectos construtivos presentes no desenvolvimento histórico do conteúdo abordado. Consequentemente, o progresso da matemática na escola está diretamente apoiado nos saberes históricos e nas intenções impostas por essa ciência (Mendes; Valas; Valdés, 2011).

Nesse sentido, os autores também destacam a importância do uso do lúdico para ensinar Matemática por meio de eventos históricos que marcam essa ciência e que estão integrados às atividades de sala de aula, essa é mais uma forma de tornar as aulas mais divertidas, motivando e estimulando a imaginação dos alunos.

Além disso, a matemática está envolta em muitas dinâmicas criativas dependentes do empenho do professor, por outro lado, seu uso pedagógico deve ser feito com cautela, para que os alunos não o interpretam apenas como sinônimo de deleite, mas como uma perspectiva investigativa e construtiva do saber escolar, principalmente por derivar de aspectos históricos do cotidiano em diferentes sociedades antigas ou mesmo atuais, que podem fomentar uma imaginação matemática tão distante da atividade escolar (Mendes; Valas; Valdés, 2011).

Em termos de desmistificação, a história tem uma influência decisiva na matemática escolar, essa abordagem pode ser usada para revelar outros aspectos da matemática e, portanto, mostrar que ela é um conhecimento estruturalmente humano dessa forma, a matemática deve ser acessível a todos, pois as atividades de ensino de matemática propostas

dentro ou fora da escola são expostas de forma clara, simples e sem mistério, primando sempre pelo crescimento integral da comunidade.

Assim, Mendez, Fossa e Valdez afirmam:

Acreditamos que a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento histórico da matemática e recomendações metodológicas para o ensino da matemática nas escolas são algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores que desejam utilizar a história da matemática em sala de aula. Isso porque não existe uma história da matemática que se concentre apenas no aspecto escolar da matemática, mas uma história da matemática composta por historiadores interessados no contexto científico da matemática (2011, p. 96).

Ele também destaca como essa abordagem pode ajudar a entender a existência da matemática:

A história pode ser nossa grande aliada para explicar esses motivos, desde que uma dinâmica de enquete relacionada aos aspectos históricos necessários para solucionar esse obstáculo seja integrada às atividades de ensino-aprendizagem, tais informações históricas certamente devem sofrer adaptações pedagógicas que podem se configurar em atividades desenvolvidas em sala de aula ou fora dela de acordo com os objetivos almejados, além disso, devem utilizar materiais manipuláveis sempre que necessário, levando em consideração que o aprendizado deve ser baseado nas experiências e reflexões dos próprios alunos. No entanto, devem ter uma carga muito forte de aspectos provocadores da criatividade imaginativa dos alunos bem como fortes menções aos aspectos socioculturais que levaram à construção dos temas matemáticos abordados na atividade (Mendes; Trincadeira; Valdés, 2011, p.101).

Para que o ensino de matemática alcance esses objetivos, proporcione aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades e conhecimentos úteis, e prepará-los para compreender os conhecimentos matemáticos educados na escola é necessário utilizar uma metodologia que ensina valores por meio do ensino que possibilita o desenvolvimento do pensamento matemático avançado no aluno levando em consideração o processo de desenvolvimento do pensamento matemático (Dreyfus, 1991) e as características de desenvolvimento das atividades matemáticas produtivas (Fischbein, 1987).

Assim, os professores devem perceber a necessidade de incluir dinâmicas experimentais em suas aulas como fator de formação dos alunos e fazê-los sentir a importância da Matemática na compreensão do mundo.

Para Mendes, Fossa e Valdés (2011), os professores devem apresentar situações que levem os alunos a (re)descobrir o conhecimento por meio da exploração e testar suas hipóteses sobre um problema de pesquisa por meio da exploração investigação.

Assim, eles poderão ser criativos, críticos, pensar corretamente, aprender com a observação concreta e usar o conhecimento de forma eficaz para resolver problemas do cotidiano.

Essa prática ajuda as crianças do primeiro ano escolar a erigirem o aprendizado por meio da aquisição de conhecimentos e redescoberta de princípios:

É, por isso, importante (re)pensar como ensinar matemática especificamente, quebrando com os enquadramentos tradicionais e procurando fornecer informação que satisfaz as necessidades dos alunos e os encoraje a explorar, através da exposição a situações-problema conteúdo ou não onde os alunos podem expandir seus horizontes cognitivos. Consequentemente, cabe a nós, trabalhando com exemplos práticos e concretos, propor e experimentar estratégias que chamem a atenção dos alunos valendo-se sempre de seus conhecimentos prévios e partindo de sua realidade erigida (Mendes; Valas; Valdés, 2011, pág. 102).

Maicol (2009) aponta que, para que o aluno participe da construção do seu próprio conhecimento, ele deve relacionar qualquer conhecimento desenvolvido às necessidades históricas, sociais e culturais desse conhecimento, para que isso ocorra de forma significativa, é necessário que o educador oriente as atividades, pois isso possibilita o diálogo para que o aluno construa seu conhecimento a partir de seu próprio raciocínio e transfira para o seu cotidiano a socialização de hipóteses que lhes permite obter resultados através de suas experiências.

Mendes (2001b, p. 138) defende que durante a narrativa histórica, “precisamos da curiosidade e do espírito investigativo nos alunos para conduzi-los na aventura do conhecimento partindo dos aspectos históricos e trazendo-os para a situação atual”.

Outro fator importante realçado por Mendes (2001b) é o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, pois os temas apresentados na atividade requerem experimentação, discussão e representações simbólicas matemáticas por parte dos alunos.

Consequentemente, cabe ao professor diagnosticar o momento adequado para iniciar a prática de sistematização e formalização do conhecimento observando também o ambiente literário e a mediação entre sujeito, aluno e objeto de aprendizagem, para que intervenções possam ser realizadas.

Para Mendes (2001, p. 59):

O uso de atividades de redescoberta pressupõe uma colaboração recíproca entre o professor e o aluno durante o ato de construção do conhecimento, pois a característica essencial dessa forma de direcionar o ensino é que os tópicos a serem aprendidos sejam descobertos pelo aluno mesmo durante o

processo conduzido pelo professor até sua integração na estrutura cognitiva do aluno, para isso, é necessário estabelecer o nível de estruturação do trabalho dos alunos bem como o alongamento das etapas de estudo que eles devem percorrer para alcançar a redescoberta, de acordo com os interesses do professor ou pesquisador que decidir usar este método como linha, pesquisa didático-científica.

Segundo Maicol et al. et al.(2009) ao analisar o esforço de um professor de matemática em utilizar a história da matemática como recurso didático em sala de aula, deve-se levar imediatamente em consideração o tipo de proposta pedagógica que ele aceitou. Segundo Fossa (2001, p. 79), "[...] atividades bem estruturadas, com tenacidade e criatividade podem ser ferramentas eficazes para a aprendizagem de conceitos matemáticos".

Mendes (2001a) reforça a ideia de Foss, afirmando que os professores podem utilizar informações históricas fornecidas em livros didáticos da história da matemática ou similares.

[...] desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para a formação dos conceitos matemáticos dos alunos, essa visão do uso da história matemática em sala de aula sugere uma combinação da eficácia do construtivismo e da história como elementos orientadores do processo instrucional desenvolvido nas escolas (Mendes, 2001, p. 230).

É aconselhável que o professor pense em atividades, considerando a possibilidade de utilizar os aspectos mais criativos dos livros didáticos para dar ao aluno essa formalização matemática com muitos significados, isso acontecer se as experiências distorcidas e os desafios auxiliados pela história fossem somados ao poder generalizador que os exercícios formais poder ter.

Assim, será possível estabelecer uma ligação entre o concreto e o formal por meio dessas atividades (Maicol et. al., 2009). Então,

Cabe à escola e ao educador cumprir seu papel preservando e propondo novas gerações os saberes edificados da história da humanidade e selecionando criteriosamente, dentre os já desenvolvidos, aqueles relativos à iniciação dos alunos ao mundo social e transformado mundo, com vistas a prepará-los criticamente, capacitando-os para analisar sua sociedade e avaliar relacionamentos. Liste, assimile seus problemas e proponha transições, sendo o homem produto e produtor da sociedade cabe à escola preservar o patrimônio cultural e buscar as tecnologias e conhecimentos capazes de tornar o homem constante construtor de melhores condições de vida para sua espécie. Nesse sentido, a relação professor-aluno-conhecimento emerge em duas direções: tradicional e construtivista (Mendes, 2009, p. 97).

Isso significa que usar a história da matemática em sala de aula requer um conhecimento profundo da disciplina e seu desenvolvimento na história e na epistemologia para garantir o significado dessa abordagem de ensino.

Segundo Mendes (2009), se os professores não contiverem conhecimento suficiente para avaliar a história os alunos irão negligenciar a importância dessa informação.

O autor diz ter percebido o quanto é necessário um conhecimento mais profundo da história da matemática para que os professores entendam de fato o que a matemática deve ser ensinada e como ensiná-la a seus alunos:

Esse tipo de experiência foi realizado na formação continuada de professores de matemática nos últimos três anos, que apresentou resultados muito satisfatórios quanto às possibilidades inerentes à história da matemática em superar as dificuldades conceituais e didáticas dos professores que atuam nos ensinos fundamental e médio (MENDES-; 2007a Assim, podemos dizer que algumas formas de utilizar a história na aula de Matemática contribuem para o trabalho do professor e, conseqüentemente, para o aprendizado dos alunos (Mendes, 2009, p. 101).

Nesse sentido, a abordagem didática adotada para esse exercício cognitivo deve priorizar as experiências práticas e/ou teóricas vividas pelos alunos e guiadas pelo educador, para formular conceitos e/ou propriedades e interpretar essas formulações, aplicá-los na solução de práticas problemáticas que o requerem, conforme contemplado pelo BNCC.

Para Mendes (2009) é importante proporcionar uma atividade de ensino centrada na experiência direta com situações naturais ou decorrentes do contexto histórico, pois o descobrimento sugere o uso de princípios de aprendizagem que operam em novos ambientes, pois a base cognitiva se concentra no conhecimento ela é construída pelo aprendiz e o processo de aprendizagem é determinado pelas circunstâncias em que se aprende depois.

Cada ação deve conter um enunciado, muitas vezes caracterizado por um subtítulo para identificar o tema central a ser investigado e o conteúdo que se pretende construir por meio da investigação.

Em nossa contemplação reconhecemos os benefícios de integrar a história da matemática com instrução adequada em sala de aula para professores e alunos. Alguns argumentos foram feitos contra tal abordagem de ensino, questionando a conveniência ou viabilidade de tentar integrar a história da matemática na educação matemática.

Consequentemente, não há unanimidade quanto ao uso da história da Matemática como ferramenta didática no ensino da Matemática, pois há quem levantando diversos questionamentos ou objeções à sua aplicação ou concepção.

Assim como tem havido vários argumentos a favor, também há muitos contra, incluindo aqueles geralmente destacados por Maicol e Miorim (2008, p. 63) que apontam para “a falta de literatura suficiente, a natureza inadequada da literatura disponível, a história como agravante, a falta de sentido histórico do progresso”.

Quanto à falta de literatura apropriada, há argumentos de que “impedir o uso pedagógico da história porque a maioria das coisas ensinadas em matemática em nossas escolas são feitas antes dos últimos dois séculos” (Maicol; Miorim, 2008, p. 63). Para resolver esse problema em aberto, os autores acima enfatizam a necessidade da criação de centros de pesquisa em história da matemática para aprofundar o material necessário ao seu conhecimento.

Também concordamos que o caminho é a constituição de estudos e pesquisas em história da matemática, pois, como afirma Mendez (2006, pp. 84-84), também acredito que sem a prática da pesquisa não há ensino, apenas uma transferência de conhecimento que ocorre na forma de Xerox de um objeto, produzido por outros e apresentado a nós como um produto acabado e frio.

Voltando ao argumento de que a natureza da literatura histórica disponível tornar impraticável seu uso didático, Maicol e Miorim (2008, p. 64) apontam que “mesmo considerando-a como um fator relevante, ela deve ser vista menos como um obstáculo intransponível às iniciativas educacionais, favorecendo a promoção e continuidade de pesquisas nessa direção”.

Outra característica importante é que a história da matemática no ensino da matemática refere-se apenas ao seu uso como ilustração ou decoração, o que é comum nos livros didáticos de Matemática são notas históricas que nos contam algo sobre o desenvolvimento da Matemática ou seu formalismo ou mesmo algum fato picante da biografia de um grande matemático do passado.

Segundo Fossa (2001), o uso ornamental não é um instrumento adequado para o ensino de conceitos matemáticos, além de ser totalmente inútil, simplesmente delimita sua função para evitar falsas esperanças e aproveitar o que o uso Ornamental oferece.

Em outra análise descrita por Dynnikov (2001), o uso da história da matemática pode ser basicamente classificado em duas abordagens: estática e dinâmica. Estático, porque apresenta a história como uma narração de episódios cotidianos, sem cuidar de inseri-los no conteúdo, ou seja, como se fosse uma simples ilustração consumível. Numa visão dinâmica, a história da Matemática é introduzida no conteúdo abordado. O aluno reconstrói os passos percorridos para organizar esse conhecimento, além de mostrar a dimensão didática e humana do conhecimento entre professor e aluno.

Assim, exige-se dos alunos uma participação ativa e crítica na construção do conhecimento escolar, sendo um dos pré-requisitos a atitude perante as necessidades históricas e sociais subjacentes à emergência e desenvolvimento dos conceitos matemáticos.

A beleza do mito e do misticismo é comum na história da matemática, onde heróis de diferentes nacionalidades transmigrar em diferentes épocas, a leitura de lendas aguça a curiosidade de alunos e professores, desperta seu interesse pela história da matemática. Dynnikov (2001) aponta que apesar de todas as vantagens expostas, deve-se ter o cuidado de utilizar a história como recurso didático em sala de aula, não a limitando ao lúdico, deve levar à expansão do próprio conhecimento matemático.

Os autores alertam enfaticamente que usar a história da matemática no ensino não é fácil, conseqüentemente, há uma grande necessidade de integrar uma visão histórica no currículo de formação de professores, faz uma distinção cuidadosa entre o uso desses conceitos no ensino da matemática e o ensino dela como objeto de conhecimento.

Como acadêmico, ele adverte que o mero estudo da história pode não oferecer condições para que os professores introduzam a história como ferramenta de estudo. Finalmente, ele apontou que sem um conhecimento básico da história da matemática é muito difícil incluir atividades direcionadas em sala de aula, se os professores não estiverem familiarizados com a história da matemática em suas aulas, eles podem encontrá-la consultando livros básicos de referência, frequentando cursos de educação continuada oferecidos por universidades, ou "pesquisando" ou visitando a internet (Dynnikov, 2001, p. 9).

Dessa forma, professores e alunos ao descobrirem o encanto do conhecimento gerado socialmente, evoluindo continuamente considerando que é possível combinar a conjectura do aprendizado significativa com a história da matemática, acredito que quando as atividades são desenvolvidas a partir de uma perspectiva histórica, os alunos perceberão a matemática como uma ciência construtiva.

A aprendizagem significativa é um conceito central na teoria de Ausubel Moreira (1999, p. 153) relata:

[...] A aprendizagem significativa é um processo no qual novas informações se relacionam com características importantes da estrutura de conhecimento de uma pessoa, ou seja, envolve a interação de novas informações com determinadas estruturas de conhecimento.

No entanto, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), existem muitos tipos diferentes de aprendizagem que se distinguem por diferentes tipos de desempenho e funcionalidade.

Consideram o aprendizado receptivo aquela em que “... todo o conteúdo do que se vai aprender é apresentado ao aluno na sua forma final a tarefa de aprendizagem não envolve nenhum descobrimento independente por parte do aluno. [...]” (Ausubel; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20). Learning, por outro lado, diz que o conteúdo a ser aprendido é descoberto pelo próprio aluno, ou seja, nesse tipo de aprendizado o aluno deve agrupar a informação integrá-la à estrutura cognitiva existente e reorganizá-la e transformá-la, a combinação integrada, para dar origem ao produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins.

A aprendizagem só será considerada significativa se o conteúdo aprendido estiver relacionado a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo em questão, a aprendizagem mecânica, por outro lado, ocorre quando um aluno repete o raciocínio de um professor mecanicamente sem entender o verdadeiro significado e lógica do que ele fez. Moreira e Masini (1982, p.10) destacam que a aprendizagem mecânica é necessária “quando um indivíduo adquire informações em um campo de conhecimento completamente novo”. A verdade é que desde pequenos aplicamos o aprendizado mecânico, e a partir daí contamos com esses conceitos internalizados mecanicamente para atingir novos conhecimentos.

Assim, cada criança adquire conceitos que servirão de base para as aprendizagens futuras e conceitos abrangentes que são conceitos que já existem na estrutura cognitiva humana.

É importante considerar que cada indivíduo carrega uma bagagem de “conhecimentos iniciais” diferentes, pois estes dependem das experiências vividas por cada um e, portanto, até mesmo a forma como o professor prepara a aula pode interferir diretamente ou indiretamente na aprendizagem de um determinado aluno, dependendo dos conceitos que

cada aluno já possui em sua estrutura cognitiva, outro fator a ser considerado é a predisposição de cada indivíduo para o aprendizado.

Já na adolescência ou mesmo na fase adulta, os indivíduos associam e assimilam qualquer nova informação a um conceito subsumido e assim agregam mais conhecimentos à sua base e ampliam os conceitos que poderão edificar futuramente para edificar mais conhecimento, e isso acontece de forma natural e contínua.

Osubel, mirando para o processo de busca e organização de significado em estruturas cognitivas, propôs a "Conjectura da Absorção", a assimilação é considerada como "[...] o processo que ocorre quando ideias ou proposições que possam ter significado que se fundem sob um conceito ou ideia mais abrangente. que existe na estrutura cognitiva, como reforço, detalhe ou propriedade da mesma" (Moreira, 1999, p.158).

É importante lembrar que, embora os alunos possam definir alguns conceitos e falar sobre eles, isso não significava que eles possam entender significativamente, o que vai determinar se a aprendizagem ocorreu de forma significativa ou não será demonstrado pela capacitância do aluno em transferi-la para novas situações.

Não é fácil validar quando a aprendizagem é significativa, porque os alunos geralmente se lembram de resolver problemas usuais.

[...] ao procurar evidências de compreensão significativa a melhor maneira de evitar uma "simulação significativa" envolve enquadrar questões e problemas de maneiras novas e desconhecidos que requerem a transmutação total do conhecimento adquirido testes de compreensão, por exemplo, deveriam, no mínimo, ser escritos de forma diferente e apresentados em um contexto um pouco diferente daquele originalmente encontrado nos materiais didáticos (Moreira, 1999, p. 156).

Quando a aprendizagem ocorre significativamente, o conceito ou conteúdo aprendido é armazenado por mais tempo do que o aprendido mecanicamente, isso é muito importante em comparação com o conteúdo de matemática na escola.

Quando os conceitos implícitos não são suficientes os professores devem usar facilitadores prévios para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Segundo Baraldi (1999, p. 53) os organizadores prévios podem assumir diversas formas, sendo uma pergunta de um texto de um problema uma demonstração, desde que esses "recursos" orientem o aluno para que ele possa internalizar novas informações significativamente, nesse sentido, como apontam Nunes, Almouloud e Guerra (2010, p. 553), até mesmo a motivação pode ser vista como um organizador prévio.

Conceitos relevantes para a aprendizagem podem não estar presentes na estrutura cognitiva do aluno, nesse caso, o organizador anterior atua como suporte para o novo aprendizado e leva ao desenvolvimento de um conceito resumido que facilita o aprendizado posterior.

Por outro lado, o organizador só atua como um “elo entre a nova aprendizagem e os facilitadores especificamente relevantes”, ou seja, quando o indivíduo já fornece os conceitos de aprendizagem necessários.

O conhecimento prévio dos alunos provê uma base para os professores desenvolvem estratégias de ensino potencialmente significativos, não é tão simples saber o que o aluno sabe, mas sim utilizar elementos que evidenciem a direção de nossas estratégias de ensino, simplesmente não podemos ignorar o que nossos alunos já sabem.

Na sala de aula, o professor deve se infiltrar nesses princípios, para que possa fazer contribuições concretas para a desejada aprendizagem significativa, fazendo a ligação com os conceitos de aprendizagem que já estão na estrutura cognitiva.

1.2 Formação continuada de professores do ensino fundamental

A formação continuada estimula os professores a possuírem uma ação reflexiva, segundo Libâneo (1998) e, assim, o professor que se torna reflexivo, torna-se um produtor de conhecimentos que permite um aprimoramento em sua prática pedagógica, tornando-a mais aprofundada a organização das atividades, reformulando e fazendo as alterações pertinentes para que suas aulas sejam mais bem estruturadas, buscando um melhor desenvolvimento integral do seu aluno.

As conversas em sala de aula entre professores e alunos podem ajudar a reforçar as práticas profissionais para além da educação (Freire, 1985), onde os alunos são vistos como moderadores do conteúdo enviado pelo professor envolve uma nova perspectiva sobre a interpretação de papéis em que o aluno representa o processo de ensino-aprendizagem e, assim, a nova criação do próprio conhecimento e sua formação em sentido mais amplo.

Ensinar utilizando a história da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental exige que os professores estejam capacitados e preparados para trabalhar com as crianças os conteúdos da matemática para tornar o processo de aprendizagem mais proveitoso e prazeroso.

A formação continuada de professores torna-se mais um suporte para que possam trabalhar e exercer seu papel na comunidade escolar, podendo atuar de forma criativa e motivadora no conhecimento matemático para que o tempo dos alunos diante da aula um verdadeiro momento de aprendizagem.

A formação continuada tem como foco os professores em ação e sua função principal é encorajar os professores a expandirem e mudar criticamente sua própria, como afirma Perrenoud (2002), essa mudança ocorre diante de uma reflexão sistemática sobre a própria prática pedagógica, a fim de compreendê-la e modificá-la.

Sobre essa reflexão, Falsarella (2004) entende que:

[...] a formação continuada como proposta deliberada que visa transformar os educadores por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que conclui que um agente deve estar motivado para se tornar um bom agente, eles estudam suas práticas educacionais, geram conhecimento e interferem na realidade (Falsarella, 2004, p. 50).

A perspectiva defendida neste trabalho sinaliza que repensar a formação inicial e continuada de professores significa buscar respostas aos desafios colocados pela nova relação entre sociedade e educação, pois a realidade atual exige profissionais suficientemente preparados para responder às demandas dos progressos da educação ciência e tecnologia, que estão trabalhando para mudar o tamanho dos laços sociais entre os atores, sendo a escola a instituição responsável por formar os profissionais que atuam nessa comunidade, ou seja, professores e demais agentes educativos necessitam de uma formação contínua que envolva aspectos teóricos e metodológicos da disciplina (como a história da matemática) para poder exercer a disciplina em questão de forma atualizada e contextualizada.

Marin (2005, p. 6) apontou que a educação continuada consiste em ofertas voltadas para o desenvolvimento profissional, equipar os professores para melhorar a sua prática através da aprendizagem de conhecimentos e metodologias na área em que trabalham.

Como Kandau Declarou (1996)

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, congressos, seminários etc., de saberes ou técnicos), mas sim como um trabalho de reflexão crítica sobre a prática de construção (re)permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação recíproca (Kandau, 1996, p.150).

Dessa forma, os professores precisam compreender a real importância da formação em serviço a fim de facilitar a prática diária de seu conteúdo em sala de aula, e a história da Matemática coloca o ensino de matemática nos primeiros anos do ensino fundamental em um contexto maior contexto apoiando esta visão Nóvoa (1995) defende que a formação de professores deve estimular o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva que fornece uma maneira de melhorar o pensamento e a prática independentes e fomentar um investimento dinâmico na autoaprendizagem colaborativa, ou seja, uma formação construída não só num processo isolado mas também na participação dos colegas. Desta forma, afirmam a necessidade de formar professores que reflitam sua própria prática e a de seus pares.

Para Nóvoa (1995) nesse processo, a reflexão representa um instrumento para o desenvolvimento do pensamento e da ação em que os professores em muitos momentos são capazes de perceber e abstrair melhorias da prática e combiná-las com a teoria, tornando os momentos mais claros e processos de ensino-aprendizagem mais interessantes para os alunos.

Envolvê-los em novas ideias passíveis de melhorar os conteúdos didáticos da matemática é o objetivo que deve ser considerado para melhorar a qualidade do ensino e o interesse dos clientes escolares pelas disciplinas que são trabalhadas diariamente nesta disciplina. Para Charlotte (2000, p. 63) “o conhecimento é construído numa história coletiva que é a história do espírito humano e das atividades humanas e é objeto de processos de validação, capitalização e transferência coletiva”, ou seja, para os professores, a busca pela educação influencia diretamente o contexto de seus projetos de sala de aula. Incentivar os professores a participarem de subcurrículos de educação continuada os ajuda a desenvolver áreas de ensino que foram esquecidas ou que às vezes não conhecem, como é o caso da história da matemática.

Os professores, segundo Darido (2005), devem refletir sobre o ambiente de sala de aula utilizando-o para seu próprio aprimoramento profissional, ou seja, é a reflexão que serve como uma espécie de formação continuada, desenvolvendo essa prática no próprio ambiente de trabalho durante sua duração.

Imbernon (2009, p. 14) observou que “Em busca de alternativas temos pouco progresso no mundo do pensamento e da prática política, não vemos o que significa uma educação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia”. No entanto, essa visão é

ofuscada pelo conceito clichê ainda predominante nas escolas, esses profissionais seguem um currículo regular, administração semelhante, normas semelhantes, ensino institucionalizado e aprimorado nos mesmos padrões de outras realidades de outras escolas e matemática no ensino dessa ciência. É imprescindível que a formação continuada dos educadores faça a diferença na forma como imaginamos e interpretamos a realidade sem história nos conteúdos matemáticos.

Em seu estudo intitulado “Formação de professores: novas tendências”, Imbernón (2009, p. 15) argumenta que: A administração educacional não se atreve a oferecer novas alternativas de mudança, porque a mudança deve começar em uma família diferente. Este livro indica que a estrutura organizacional da formação permanente e o papel dos formadores devem mudar, eles devem se tornar facilitadores, ajudar e melhorar criando uma estrutura mais flexível para o treinamento. Desta forma, esta mudança trespassa necessariamente pela consciência de que esta formação não pode ignorar os aspectos políticos e sociais da realidade fora dos muros da escola.

Para isso, um programa de formação continuada cria um espaço para a discussão de temas relacionados à matemática por meio de uma metodologia que envolve ações teórico-práticas que contribuem para a criação de hábitos educacionais para estimular o trabalho e as atividades extracurriculares nesta disciplina de forma mais informal e democrática, pois pode ser enriquecida pela abordagem histórica da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda IMbernón (2009, p. 14-15) aponta que os programas de formação de professores devem apresentar a qualidade e a valorização do papel desse profissional no contexto da sala de aula, ou seja, deve estar continuamente atualizado para se tornar professor situação cotidiana na educação e na pesquisa com base em princípios científicos.

Consequentemente, embora a história da matemática seja importante para o aprendizado em sala de aula, ela deve primeiro ser incluída em projetos educacionais nas escolas.

“Ressalta-se que esse contexto motivará o professor a realizar o desenvolvimento de seu trabalho, pois a criança se mobiliza em uma atividade quando nela investe, quando se utiliza como recurso, quando se inicializa por razões que se referem a um desejo um sentido um valor” (Charlot, 2000, p. 55).

Na verdade, somente uma preparação sólida e consistente baseada em conhecimentos teóricos, práticos, científicos e técnicos pode ajudar os professores a compreenderem os alunos fisicamente e mentalmente e intervir efetivamente para inverter os resultados negativos de enganos nessa disciplina de matemática.

Assim, trabalhar na escola com uma abordagem mais crítica e reflexiva requer novas e velhas compreensões pedagógicas e metodológicas, como é o caso da história da Matemática, e uma nova cultura profissional, forjada nos valores da cooperação e do trabalho em equipe, processo social, considerado como uma transformação educacional e social, em que o professor é um profissional docente e portanto pensa, realiza, avalia, entre outras coisas seu próprio trabalho pedagógico (Damasceno; Monteiro, 2007).

A possibilidade de inovação nos estabelecimentos de ensino, como afirmam estes autores, não pode ser imaginada seriamente sem uma nova concepção do profissionalismo docente, que deve romper com a inércia e as práticas passadas, passivamente assumidas como elementos intrínsecos da profissão, este novo conceito refere-se ao modo como a constante acomodação profissional permite aos professores novas formas de se compreender enquanto assalariados capazes de desempenhar as suas funções e desenvolver competências inerentes ao ensino da matemática.

Damasceno e Monteiro (2007) também afirmam:

No entanto, muitas propostas de formação não correspondem à perspectiva da formação na mudança e para a mudança, a percepção do ensino é intervenção e investigação com base no paradigma processo-produto, em que o professor é percebido como um técnico (Damasceno E Monteiro, 2007, p. 26).

Assim, a formação de professores, imaginada como um acúmulo de conhecimentos teóricos para posteriormente serem aplicados na prática pode fazer parte de uma proposta de formação na lógica da racionalidade técnica, em que esse conhecimento faz parte de um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam a problemas instrumentais, em que a lógica da prática é considerada “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais necessárias à sua efetiva aplicação” (Imbernón, 2009, p. 108).

Assim, o investimento na formação de professores é fundamental, mas não é uma constituição qualquer; deve ser um processo de desenvolvimento baseado em uma

concepção de superação da lógica da racionalidade técnica, ou seja, uma proposta de reflexão e formação para que os professores reflitam e atuem sobre e na organização de seu trabalho pedagógico.

Com o investimento na formação continuada, espera-se que a prática docente seja transformada com urgência, diante das diversas críticas sobre a qualidade do ensino oferecido pela escola brasileira e a ineficiência na resolução de determinados problemas (atuais ou não) do sistema educacional processo.

Nesse sentido, a formação continuada é compreendida como um processo educativo permanente de (des)construção de invenções e práticas para atender às demandas do trabalho e da profissão docente, não se introduzindo como um substituto, uma negação ou mesmo um complemento à formação inicial, mas como espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor incluindo objetivos, conteúdos, formas de organização do trabalho pedagógico.

É preciso destacar a importância dos cursos de formação continuada na (re)preparação dos professores para a utilização da abordagem da história da Matemática, pois é neste espaço, em sua maioria, que se desenvolvem as práticas pedagógicas e multidisciplinar que devem ser discutidos e aplicados para formar cidadãos críticos e conscientes em relação ao meio social em que estão inseridos.

Neste contexto, a formação continuada de professores apresenta-se como uma alternativa, uma vez que os professores em exercício devem estar atualizados para acompanhar a evolução da sociedade e, conseqüentemente, a evolução da educação em geral. A formação continuada enfatiza aspectos como formação profissão, avaliação e competências próprias do profissional. O educador que busca a formação contínua, bem como o desenvolvimento de suas competências, amplia seu campo de atuação, torna-se mais acessível para enfrentar e analisar situações problemáticas, para promover mudanças em relação à sua prática, suas crenças, seus desígnios. Esse é o profissional que a sociedade atual procura, embora poucas instituições de ensino se dedicam a esse tipo de formação, mais uma vez, cursos de formação continuada podem surgir para preencher a lacuna desse profissional, destacando-se, principalmente, a necessidade do professor-pesquisador, porque o educador que não é investigador já não responde às necessidades do mercado atual.

Acredito que a história da matemática pode desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, tanto em relação aos professores quanto aos alunos. Para

que essa interação ocorra, encoraja-se a compreensão de que o aprendizado requer um professor que possibilite ao aluno adquirir conhecimentos, categorias, conceitos e procedimentos que o estimulam a pensar sobre a realidade.

O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental por meio da abordagem histórica envolve conhecimento e preparo bem como a viabilização de mudanças conceituais e sua validade, que são de grande relevância para possibilitar a formação continuada de professores para o desenvolvimento da aprendizagem da matemática por meio da história da matemática articulando, buscando novas propostas para estabelecer a formação de grupos de estudo e pesquisa em educação matemática para professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

O exposto acima também é um argumento para incluir a história da matemática nos cursos de formação de professores, no entanto, com cuidado para apoiar as várias atribuições semânticas historicamente estabelecidas para conceitos matemáticos.

Estas dotações poderão financiar o desenvolvimento de componentes de ensino para o processo de educação matemática nas escolas primárias e secundárias.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1990.
- BARALDI, I. M. *Matemática na escola: que ciência é esta?* Bauru, SP: Edusc, 1999.
- BARONI, S.; NOBRE, S. A pesquisa em História da Matemática. BICUDO, M. A. *Educação Matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 132-143.
- BROLEZZI, A. C. *Contar é uma arte: Iniciando valor didático da matemática*. Dissertação de mestrado. 1991. Orientador Professor Nílson José Machado. USP.
- CLARLOT, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAMASCENO, K. K.; MONTEIRO, F. M. de A. A formação dos professoras de forma continua no 1º ano em uma escola da rede pública do município de São Jose dos Campos/SP. *XII Congresso Paulistano de Formação de Educadores – 2007*. UNESP.
- DARIDOF.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- DYNNIKOV, Circe. M. S. da S. A História da Matemática na Sala de Aula. In: XVI Semana da Matemática. Blumenau: FURB, 8-15 p., nov. 2001.

FAUVEL, J. Using history in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 11(2). p. 3-6, 1991.

FOSSA, J. A. *A História da Matemática pode ser uma fonte permanente de ensino*. In: I Seminário Nacional História da Matemática. **Anais...** Recife: UFRPE, 2005.

GUZMA N. M. *Cuestiones fundamentales sobre la enseñanza de la matemática*. "Actas das primeiras jornadas andaluzas de profesores de matematica" Cadiz, 1983.

IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

KANDAU, M. Processos educativos e canais de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: Moderna/ECA-USP, jan/abr. 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MAICOL, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, Papirus, 1996.

MENDES, I. A.; FOSSA, J. A.; VALDÉS, J. E. Nápoles. *A História da matemática*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001.

MENDES, I. A.; FOSSA, J. A.; VALDÉS, J. E. Nápoles. *Educação Matemática*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1982.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A (Org). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NUNES, J. M. V.; ALMOULOU, S. A.; GUERRA, R. B. O Contexto da História como Organizador Prévio. In: *Bolema* v. 23, n. 35B, p. 537-561.

PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUTO, R. M. A. *História da Matemática*. Dissertação de mestrado. Orientador Prof. Dr. Sérgio R. Nobre. UNESP, 1997.

FALSARELLA, A. Como as disciplinas escolares foram criadas: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* n. 2, Porto Alegre: Pannônica, 2004.

Recebido em 02 de dezembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

DOI: 10.48075/ri. v27i1.34800

Monique Cristina Gelsleuchter¹
Solange Aparecida De Oliveira Hoeller²

RESUMO: Esta pesquisa em desenvolvimento, analisa os documentos regulatórios de uma instituição de acolhimento em Florianópolis, com foco na legislação educacional e políticas públicas sociais que garantem os direitos de crianças e adolescentes, destacando a importância de contribuir com a discussão sobre a formação e valorização profissional, para o atendimento integral às necessidades dos acolhidos neste contexto de educação não formal. A análise do contexto histórico-documental objetiva compreender a trajetória da institucionalização do acolhimento em Florianópolis, Brasil, identificando as diferentes concepções de assistência, às políticas públicas que marcaram essa trajetória, as práticas pedagógicas implementadas e a necessidade de formação específica, garantindo a qualidade da educação e o pleno desenvolvimento dos acolhidos. Utilizando uma metodologia qualitativa, baseada na análise documental e no levantamento de dados, busca-se compreender o percurso histórico da instituição de acolhimento e investigar como a análise documental e a legislação permite construir uma historicidade das instituições de acolhimento na cidade. A pesquisa realizada a partir de referenciais como Le Goff e Luciano Filho, busca responder às seguintes questões: como a formação profissional pode contemplar conteúdos e abordagens que atendam às especificidades das crianças acolhidas? Quais metodologias são mais adequadas para trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade no contexto educacional? Espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão da realidade da educação em instituições de acolhimento, subsidiando a elaboração de políticas públicas e programas que fortaleçam a formação, promovam o atendimento educacional de qualidade e garantam os direitos sociais de crianças em situação de acolhimento.

Palavras-chave: Formação profissional, instituições de acolhimento, educação não formal, políticas públicas.

TRAINING PROFESSIONALS FOR EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS IN A FOSTER CARE INSTITUTION

ABSTRACT: This ongoing research analyzes the regulatory documents of a foster care institution in Florianópolis, with a focus on educational legislation and public social policies that guarantee the rights of children and adolescents, highlighting the importance of contributing to the discussion on training and professional development, in order to fully meet the needs of foster children in this context of non-formal education. The analysis of the historical-documentary context aims to understand the trajectory of the institutionalization of foster care in Florianópolis, identifying the different conceptions

¹ Instituto Federal Catarinense – Camboriú - Santa Catarina. E-mail: monique.cristina@sme.pmf.sc.go.br.

² Instituto Federal Catarinense – Camboriú - Santa Catarina. E-mail: solange.hoeller@ifc.edu.br.

of care, the public policies that marked this trajectory, the pedagogical practices implemented and the need for specific training, guaranteeing the quality of education and the full development of those in foster care. Using a qualitative methodology, based on document analysis and data collection, the aim is to understand the history of foster care and to investigate how document analysis and legislation allow us to construct a history of foster care institutions in the city. The research, based on references such as Le Goff and Luciano Filho, seeks to answer the following questions: how can professional training include content and approaches that meet the specific needs of foster children? What methodologies are best suited to working with vulnerable children in this educational context? It is hoped that this research will contribute to understanding the reality of education in foster care institutions, supporting the development of public policies and programs that strengthen training, promote quality educational care and guarantee the social rights of children in foster care.

Keywords: Professional training, foster care institutions, non-formal education, public policies.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em desenvolvimento investiga a interconexão entre os documentos regulatórios, as práticas educativas e a formação específica dos profissionais de uma instituição de acolhimento em Florianópolis-SC. A análise centra-se na legislação educacional e nas políticas públicas sociais como princípios que sustentam os direitos de crianças e adolescentes acolhidos, explorando a maneira como esses princípios se materializam nos documentos orientadores da instituição, como o projeto político pedagógico, o plano de ação e os relatórios sociais.

A pesquisa adota uma perspectiva histórico-documental para mapear a trajetória da institucionalização do acolhimento na cidade, identificando diferentes concepções de assistência e as políticas que moldaram essa realidade. A análise tem o objetivo de compreender a influência da legislação educacional, tanto em sua dimensão histórica quanto normativa, para o desenvolvimento e implementação nas práticas pedagógicas e projetos educativos da instituição. O estudo visa investigar como a educação é concebida e praticada nesse contexto não formal, identificando os desafios enfrentados pelos educadores e as necessidades de formação específica para garantir o atendimento integral e qualificado às crianças.

A metodologia de pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e o levantamento de dados sobre os documentos regulatórios, políticas públicas e a formação profissional. O objetivo é compreender o percurso histórico da instituição de acolhimento em Florianópolis, com base nos estudos de Arend, Nazário e Silveira, e na análise

histórico-documental fundamentada nos referenciais teóricos de Jacques Le Goff e Luciano Mendes de Faria Filho, sobre a legislação, permitindo construir uma historicidade das instituições de acolhimento na cidade. A partir dessa historicidade, busca-se responder às seguintes questões: de que forma a formação profissional pode contemplar conteúdos e abordagens que atendam às especificidades das crianças acolhidas? Quais metodologias são mais adequadas para trabalhar com crianças em situação de vulnerabilidade nesse contexto educacional?

Espera-se que a pesquisa contribua para a compreensão da realidade da educação em instituições de acolhimento, subsidiando a elaboração de políticas públicas e programas que fortaleçam a formação profissional, promovam o atendimento educacional de qualidade e garantam os direitos sociais de crianças em situação de acolhimento.

LEGISLAÇÃO COMO FONTE HISTÓRICA

A pesquisa tem uma abordagem analítica que compreende a legislação como fonte histórica, examinando seus desdobramentos tanto como conjunto de normas e exigências quanto como influenciadora para a construção das práticas educativas em diferentes contextos educacionais. A análise é guiada pelas perspectivas de Luciano Mendes de Faria Filho (1998), que em seu texto "A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação", permite entender o papel da legislação como um objeto de estudo para a história da educação. Além disso, o aporte epistemológico-conceitual da pesquisa se fundamenta nos estudos de Roger Chartier (1990, 1991, 2004), que propõe a análise das práticas culturais e representações como elementos-chave para a compreensão da história da educação. Assim como a perspectiva de Jacques Le Goff (1990) sobre história, memória e a relação entre documento e monumento, permitindo uma análise histórica e documental.

O contexto histórico do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil é marcado por transformações legais e conceituais que refletem diretamente nas legislações educacionais. Inicialmente, o abandono era tratado de forma assistencialista e religiosa, marcado pela ausência de políticas públicas para a infância e pela visão da criança como objeto de caridade ou mão-de-obra. A partir do século XVIII, o abandono infantil começou a ser percebido como um problema social, iniciando alguns movimentos sociais que buscavam pela

extinção da Roda dos Expostos. Esses movimentos são influenciados por documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), que passaram a defender os direitos fundamentais da criança e do adolescente, promovendo mudanças significativas na forma como a sociedade e o Estado enxergavam a infância em situação de vulnerabilidade (MARCÍLIO, 2006).

A partir da legislação educacional como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei nº 8.069/90, foi o marco legal dessa transformação, representando uma ruptura do antigo Código de Menores, substituindo-a por uma abordagem centrada nos direitos da criança e do adolescente. O ECA define o acolhimento institucional como medida excepcional e provisória, buscando priorizar a reintegração familiar ou a colocação em família substituta, além de garantir os direitos à educação, direciona para a criação de políticas públicas educacionais específicas para esse contexto. A legislação também exige a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), como ferramenta fundamental para garantir a oferta de um atendimento educativo adequado às necessidades específicas desse público, considerando suas histórias de vida marcadas por vulnerabilidade. Assim como a revisão periódica e acompanhamento da situação dessas crianças e adolescentes em acolhimento, determinada pela Lei 12.010/2009 (alteração do art. 19 do ECA), avaliando as intervenções pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças por uma abordagem educacional específica.

Portanto, a evolução histórica do acolhimento no Brasil demonstra como a legislação educacional, articulada com outras políticas sociais, transformou-se de uma abordagem assistencialista para uma perspectiva de garantia de direitos, refletindo as mudanças conceituais e os avanços na compreensão da infância e da adolescência.

De acordo com Faria Filho (1998), a legislação, enquanto fonte histórica, exige uma leitura a partir dos seus contextos históricos, interpretando-a como um produto social que reflete as relações de poder e as diferentes visões sobre a educação. Para entender e compreender essa legislação, é preciso identificar e adaptar suas diretrizes à realidade do seu ambiente institucional, para que seja construída e colocada em prática de forma efetiva e eficaz. Para isso, é necessário também o apoio do Estado em cumprir com as políticas públicas, a disponibilidade de recursos, assim como a colaboração e envolvimento dos profissionais da instituição, para que o processo educativo aconteça embasado em uma legislação maior, garantindo, assim, o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Essa legislação educacional, segundo Faria Filho (1998), vai além da mera normatização legal, ela se manifesta por meio de diversos documentos que visam contribuir para definir práticas sociais e educacionais, como por exemplo: decretos, portarias, pareceres, planos de ação, relatórios institucionais etc. Esses documentos não apenas ditam regras, mas também orientam as ações e planejamentos que constroem as políticas e práticas educativas em determinado tempo e espaço.

Para analisar a legislação educacional como fonte da história e memória, segundo Le Goff (1990), a pesquisa documental configura-se como método privilegiado, ele discute a natureza dos materiais utilizados pela memória coletiva e pela história como: documentos e monumentos. Originariamente os documentos, significando "prova" ou "ensino", evoluíram para o significado de "papel justificativo" e, finalmente, para o fundamento do fato histórico, incluindo elementos não escritos como imagens, paisagens etc. Essa abordagem, além da coleta de informações, exige uma análise crítica dos documentos, nos permite compreender que os documentos não são neutros, mas são como vestígios do passado, construções sociais e produtos de uma sociedade, carregados de intencionalidades e sujeitos a diferentes interpretações.

Em uma perspectiva analítica, a contribuição conceitual de Roger Chartier (1990, 1991, 2004) permite buscar aproximações com os conceitos da legislação não apenas como um conjunto de regras legais, mas como um sistema de representações que moldam as percepções e as experiências da educação. A análise dos documentos deve considerar as formas de leitura, interpretação e uso da legislação pelos diferentes atores, assim como as distintas interpretações e significados atribuídos a suas diferentes determinações. Desta forma deve-se buscar outros tipos de documentação para confirmar ou negar os registros legais, como normas e acordos internos, planos e projetos, planejamentos, cadernos de registros, entre outros. A pesquisa documental, orientada pela perspectiva de Chartier, permite desvendar as relações entre a lei e a prática, compreendendo como a legislação se insere e se transforma na dinâmica social da instituição.

HISTORICIDADE DO ACOLHIMENTO NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

A historicidade do acolhimento de crianças e adolescentes na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, tem como base as pesquisas de Nazário (2014) e Silveira

(2018) que apresentam o percurso histórico da instituição de acolhimento São Vicente de Paulo³, em Florianópolis, sendo está a primeira instituição construída para o acolhimento de crianças e jovens órfãos, no início do século XX. Assim como as pesquisas de Arend (2011) é possível observar como a concepção de assistência se transformou ao longo do tempo.

De acordo com estudos de Silveira (2018), as instituições de acolhimento atuavam segundo a lógica da "salvação" e da "proteção" da infância, ligada à caridade e ao assistencialismo, influenciada pela igreja católica, com pouca ênfase na transformação das condições sociais de pobreza. Com a emergência do higienismo, a infância passou a ser vista como um problema social, exigindo ações de controle e disciplina. Os discursos médicos e jurídicos reforçaram a ideia de que as crianças pobres precisavam ser "reeducadas" e "normalizadas". O acolhimento institucional, nesse contexto, assumia um caráter de reclusão e disciplina, com forte ênfase na moralização das crianças (SILVEIRA, 2018).

Um marco fundamental na institucionalização do acolhimento foi a criação do Código de Menores (1927)⁴. Este período, sob a influência das políticas sociais de Getúlio Vargas, estabeleceu uma nova forma de intervenção estatal nas famílias consideradas "carentes". O Juizado dos menores operava sob a ótica da norma familiar burguesa, buscando moralizar e controlar as famílias pobres (AREND, 2011). A colocação familiar surge como principal forma de assistência, com crianças e jovens sendo inseridos em lares substitutos. Contudo, essa prática também se misturava com a busca por mão de obra infantil, o que demonstra a complexidade das relações de poder e de trabalho envolvidas.

O final do século XX e o início do século XXI foram marcados pela emergência de uma nova concepção de assistência, pautada na Convenção dos direitos da criança e do adolescente (ONU, 1989). O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) passou a ser um marco para a proteção integral, que buscou a priorização do convívio familiar e comunitário como direito das crianças, restringindo o acolhimento institucional a casos excepcionais e temporários (BRASIL, 2009).

³ Em 1900, no dia 8 de março, foi firmado um convênio entre a Igreja Matriz da Capital e a Irmandade do Divino Espírito Santo para a criação do "Asylo de Órfãos". O asilo recebeu o nome de Orphanato Santa Catharina e seria administrado pelo Vigário da Igreja Matriz da Capital, padre Francisco Xavier Topp, e da Irmandade do Divino Espírito Santo. (SILVEIRA, 2018, p. 49) Após sua fundação passou-se a chamar Asilo São Vicente de Paulo, no município de Florianópolis.

⁴ Conforme Art. 1º O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (Código de Menores - Decreto Nº 17.943-A, Art. 1º).

Assim como a tese de Nazário (2014) traz um olhar para a experiência do acolhimento com base nestes novos marcos. Essas políticas públicas em Florianópolis acompanharam as mudanças nas concepções de assistência. Inicialmente, o Estado atuava por meio do Juizado de Menores, que possuía o poder de decidir o destino das crianças consideradas abandonadas ou em situação de risco. O acolhimento era visto como uma medida de proteção que, na verdade, se configurava em controle e punição (AREND, 2011). Com o ECA, o Estado passou a reconhecer a responsabilidade de garantir os direitos das crianças, o que implicou na criação de Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares (SILVEIRA, 2015). O sistema de proteção à infância passou a ser orientado para a corresponsabilidade entre o Estado, a família e a sociedade, em um modelo que busca a desinstitucionalização e prioriza o convívio familiar e comunitário.

No entanto, a pesquisa de Nazário (2014) demonstra que as instituições de acolhimento continuam operando com a lógica do passado, mesmo sob a nova legislação. As práticas pedagógicas variaram de acordo com as concepções de infância e as políticas vigentes em cada época. No início do século XX, o modelo de ensino predominante no Asilo de Órfãos São Vicente de Paulo era o da transmissão de valores morais e religiosos, e o preparo para o trabalho doméstico (SILVEIRA, 2018). A disciplina e a obediência eram aspectos centrais nesse processo. A pesquisa de Arend (2011) evidencia que a atuação dos profissionais estava direcionada para o controle social e a moralização das famílias consideradas "carentes". Essa visão, impregnada nas ações do Juizado de Menores, refletia uma formação profissional que não priorizava o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas e psicossociais. A ausência de um olhar pedagógico para o contexto do acolhimento se manifestava na forma como as crianças eram inseridas em atividades laborais, como o trabalho doméstico, como uma forma de "aprendizagem" e não como garantia de seu desenvolvimento integral.

Com as mudanças nos paradigmas educacionais, a partir da segunda metade do século XX, as práticas pedagógicas passaram a valorizar a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo. No entanto, segundo Nazário (2014), essa transformação ainda enfrentava resistências, e as práticas de controle e disciplina se mantinham presentes nas instituições de acolhimento. A perspectiva da escuta das crianças, defendida pela autora, representa um avanço importante para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e desejos das crianças, onde o foco passa a ser os modos como elas se

relacionam com seus pares, seus espaços, seus tempos, suas experiências e, a partir disso, construir intervenções pedagógicas.

Atualmente, conforme o Plano Municipal de Assistência Social de Florianópolis (2022-2025), define as diretrizes, ações e recursos necessários para a implementação da política de assistência social no município, visando garantir proteção social e melhoria da qualidade de vida para seus cidadãos. Neste contexto o Serviço de Acolhimento Institucional é um serviço provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por medida protetiva. As instituições, semelhantes a residências dentro da comunidade, priorizam um ambiente acolhedor em pequenos grupos, proporcionando o convívio familiar e comunitário e utilizando recursos da rede pública como, atendimento escolar, de saúde e lazer, garantindo o atendimento integral dessas crianças e adolescentes. Em Florianópolis, o serviço é oferecido por oito instituições credenciadas e duas gerenciadas pelo município, totalizando 117 vagas de atendimento.

Essas instituições contam com uma equipe multidisciplinar comprometida com a formação integral dos acolhidos, desenvolvendo projetos com propostas metodológicas por meio de momentos de estudos e reflexão intermediados por educadores/cuidadores, oficinas, jogos e atividades voltadas à convivência familiar e comunitária, além de encaminhamentos para serviços de saúde, educação e capacitação profissional. A composição da equipe e as atividades refletem o objetivo de promover a reintegração familiar ou a inserção em família substituta, atuando de forma preventiva contra o agravamento das violações dos direitos socioassistenciais. Essas instituições têm representação que vão além de acolher e fazer o trabalho assistencial, também tem um compromisso com a educação dessas crianças e adolescentes que acolhem.

INVESTIGAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO DE FLORIANÓPOLIS

Dentro deste estudo acerca do serviço de acolhimento em Florianópolis, esta pesquisa em desenvolvimento busca analisar essas características em uma instituição de acolhimento na cidade de Florianópolis. A Casa Lar Luz do Caminho foi a instituição escolhida para nos debruçarmos nos estudos em relação à formação de profissionais para o trabalho educativo com crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Fundada em 22 de maio de 2010, a instituição teve sua origem de um gesto de generosidade de uma criança de

nove anos, que pediu ao seu pai que recolhesse as crianças abandonadas para morar junto com sua família. Com o apoio de amigos e colaboradores, a Casa Lar conseguiu adquirir sua sede por meio de um financiamento e conforme o Relatório Social (2023), atualmente está estruturada para acolher até 20 crianças e adolescentes.

A Casa Lar Luz do Caminho configura sua abordagem quanto ao assistencialismo e acolhimento em um modelo cuidado integral infantil, conforme Relatório Social (2023), além do fornecimento de necessidades básicas como abrigo e alimentação, a instituição integra componentes educacionais e terapêuticos aos seus serviços. O cuidado integral é oferecido por meio dos diversos projetos descritos no Plano de Ação (2023) que oferecem apoio educacional, incluindo o acompanhamento escolar e de inclusão digital, intervenções terapêuticas como yoga, musicoterapia, equoterapia, natação, arte-terapia e oportunidades de integração comunitária, como nos projetos de passeios e interação com voluntários.

A instituição demonstra um compromisso com o bem-estar integral das crianças, indo além do assistencialismo básico. A Casa Lar busca envolver a comunidade por meio de programas de voluntariado, parcerias e eventos para a arrecadação de fundos. Essa colaboração externa fortalece a capacidade de criar uma rede de apoio que vai além dos seus recursos internos, por meio de programas que visam promover a independência e desenvolvimento das crianças, principalmente por meio de iniciativas educacionais que as preparam para o futuro.

A Casa Lar adota uma abordagem diversificada que combina formação continuada, metodologias específicas e uma grande rede de apoio de voluntários em seus projetos educativos. A instituição utiliza a metodologia Pikler, desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler no Instituto Lóczy, em Budapeste. Essa metodologia valoriza a autonomia e individualidade da criança, incentivando a motricidade livre, a exploração independente em um ambiente seguro e integração social. Os educadores/cuidadores oferecem assistência individualizada com respeito, promovendo confiança e segurança. A metodologia Pikler se distingue de métodos tradicionais que aceleram o desenvolvimento, priorizando o ritmo e interesse individuais da criança.

A formação profissional continuada, oferecida mensalmente aos colaboradores, configura-se como um espaço para a troca de experiências, debate de temas relevantes e resoluções de problemas práticos. A comunicação clara e objetiva, essencial para o trabalho em equipe, possibilita o alinhamento de ações e estratégias, adaptando-as às necessidades

específicas de cada criança. A formação aborda temas como acolhimento, adaptação, desacolhimento e rotinas de cuidado, capacitando a equipe para lidar com os desafios diários de forma mais consciente e eficaz.

A valorização profissional, se manifesta por meio do investimento na formação contínua e capacitação específica sobre a metodologia Pikler, oferecida regularmente pela instituição para profissionais e voluntários. Os documentos da instituição indicam que a Casa Lar Luz do Caminho reconhece o desenvolvimento de habilidades e competências de sua equipe como fundamentais para garantir a qualidade dos cuidados oferecidos. Através da prática da escuta ativa, do diálogo aberto, da discussão de casos e da reflexão sobre a própria prática, busca-se promover a motivação e a segurança dos educadores/cuidadores diante dos desafios diários, promovendo um ambiente de trabalho mais colaborativo e enriquecedor.

Desta forma entende-se que no contexto específico de crianças em situação de vulnerabilidade social e emocional, a metodologia Pikler se apresenta como uma ferramenta que busca respeitar a autonomia da criança e seu ritmo de desenvolvimento, permitindo que elas retomem o protagonismo sobre suas vidas, anteriormente negado em suas experiências de vida. A metodologia também contribui para a construção de vínculos seguros e reparadores, essenciais para o desenvolvimento emocional saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional, embora apresente limitações como fonte histórica por não representar a realidade educacional na sua totalidade, é um recurso importante para a pesquisa em história da educação. Ao articular a análise documental com as contribuições teóricas de Le Goff e Chartier, a pesquisa pode compreender a legislação, interpretando-a como um ator social, repleto de contradições e disputas, que contribui para a construção e transformação da educação. A pesquisa demonstra a importância de uma leitura crítica dos documentos, reconhecendo-os como construções sociais permeadas por intencionalidades e diferentes interpretações, mas a necessidade de complementar a análise da legislação com outros registros institucionais para uma compreensão abrangente das práticas educativas no contexto do acolhimento. As pesquisas podem aprofundar esta análise comparativa entre a legislação e a prática em diferentes instituições, investigando as diferentes formas de

implementação das políticas públicas e o impacto na vida das crianças e adolescentes acolhidos.

A partir da análise, fica evidente a importância de superar as concepções assistencialistas e de controle social, buscando a promoção de direitos e o desenvolvimento integral dos acolhidos. A necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nesses espaços, com um olhar atento às particularidades e histórias de vida de cada criança e adolescente, em articulação com políticas de educação, assistência social e outras áreas, é fundamental para garantir a qualidade da educação e o pleno desenvolvimento dos acolhidos. A análise histórica nos permite entender como o contexto do acolhimento foi se transformando e evidenciando as necessidades de transformação e qualificação das ações.

Portanto, a experiência da Casa Lar Luz do Caminho demonstra que a qualidade da educação em instituições de acolhimento depende de uma abordagem pedagógica que coloque a criança no centro do processo, como protagonistas de suas histórias para a superação e desenvolvimento integral. Assim como a formação continuada e a aplicação de metodologias específicas, como o exemplo da metodologia Pikler, que oportuniza a atenção individualizada, a construção de vínculos seguros e o trabalho em rede são elementos cruciais para garantir o desenvolvimento integral de crianças em situação de vulnerabilidade. Portanto observamos que ao investir em seus profissionais e em seus voluntários, a Casa Lar também investe na construção de um futuro mais promissor para essas crianças, permitindo que se tornem indivíduos autônomos, seguros e capazes de realizar seu potencial. A pesquisa, ao analisar a realidade desta instituição, nos permite identificar as necessidades da formação e valorização profissional, a fim de garantir que as crianças em acolhimento tenham acesso a um cuidado educativo de alta qualidade.

REFERÊNCIAS

- AREND, Silvia Maria Fávero. Histórias de abandono: infância e justiça no Brasil (década de 1930). Florianópolis: Editora Mulheres, 2011.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.
- BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Promulga o Código de Menores. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, DF, v. 1, p. 1-61, 1927.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Texto consolidado com as alterações da Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.

CASA LAR LUZ DO CAMINHO. Relatório Social 2023. Florianópolis, 2023.

CASA LAR LUZ DO CAMINHO. Plano de Ação 2023. Florianópolis, 2023.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados. 11(5). São Paulo. Instituto de Estudos da USP, 1991.

CHARTIER, Roger. Leituras e leitores na França no Antigo Regime. São Paulo: UNESP, 2004. p. 07-20; 235-260.

DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 137-176.

FARIA FILHO, L. M. A legislação como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G., GONDRA, J. G.; FARIA FILHO, L. M. Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FLORIANÓPOLIS. Plano Municipal de Assistência Social de Florianópolis (2022-2025). Florianópolis: Secretaria Municipal de Assistência Social, 2022.

LE GOFF, Jacques. História e memória (1924). Trad. Bernardo Leitão (et al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. 2ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NAZÁRIO, Roseli. A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na Casa(lar). 2014. 201 f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos da Criança. Proclamada no dia 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 29/11/2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York, 20 nov. 1989.

SILVEIRA, Chirley Beatriz Vieira da. Asilo de Órfãos São Vicente de Paulo e escola São Vicente de Paulo: institucionalização e educação de meninas e moças (Florianópolis, 1900-1930). 2018. 119 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis, 2018.

Recebido em 17 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EVASÃO UNIVERSITÁRIA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34801

Jamille Guerra Fonseca¹

RESUMO: A formação docente, as práticas pedagógicas e a evasão universitária estão interconectadas, desempenhando papéis críticos na qualidade do ensino superior. A formação abrange tanto o domínio do conteúdo quanto habilidades pedagógicas. Práticas pedagógicas inovadoras e centradas no estudante, como metodologias ativas e avaliação formativa, podem aumentar o engajamento estudantil. A evasão universitária é influenciada por diversos fatores, internos e externos ao ambiente acadêmico, inclusive práticas pedagógicas. Professores investidos em formação inovadora e continuada podem identificar mais facilmente estudantes em risco de evasão e assim buscar intervenções proativas. Investir na formação contínua dos docentes e na implementação de práticas pedagógicas eficazes é essencial para reduzir a evasão de estudantes. Muitos professores demonstram dificuldade em entender como fatores e práticas institucionais impactam o fenômeno da evasão, o que faz com que a universidade seja menos responsabilizada pelo abandono dos estudos. Importante reconhecer os fatores institucionais e pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver estratégias mais abrangentes para apoiar estudantes, especialmente aqueles em risco de abandonar o curso, contribuindo para seu sucesso acadêmico e pessoal. Assim, a responsabilidade pela redução da evasão universitária é compartilhada entre os docentes, que podem adaptar suas práticas pedagógicas, e as instituições, ao ofertar suporte e recursos adequados.

Palavras-chave: Formação docente, práticas pedagógicas, evasão universitária.

TEACHER TRAINING, PEDAGOGICAL PRACTICES AND UNIVERSITY DROPOUTS

ABSTRACT: Teacher training, pedagogical practices and university dropout are interconnected, playing critical roles in the quality of higher education. Training encompasses both content mastery and pedagogical skills. Innovative and student-centered pedagogical practices, such as active methodologies and formative assessment, can increase student engagement. University dropout is influenced by various factors, both internal and external to the academic environment, including pedagogical practices. Teachers invested in innovative and ongoing training can more easily identify students at risk of dropping out and thus seek proactive interventions. Investing in ongoing teacher training and the implementation of effective pedagogical practices is essential to reducing student dropout. Many teachers find it difficult to understand how institutional factors and practices impact on the dropout phenomenon, which makes the university less responsible for students dropping out. It is important to recognize the institutional and pedagogical factors in the teaching-learning process and

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Enfermagem. E-mail: fonscejam@ufrb.edu.br.

to develop more comprehensive strategies to support students, especially those at risk of dropping out, contributing to their academic and personal success. Thus, the responsibility for reducing university dropout is shared between teachers, who can adapt their pedagogical practices, and institutions, by providing adequate support and resources.

Keywords: teacher training, pedagogical practices, university dropout.

INTRODUÇÃO

A evasão no ensino superior é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores institucionais, sociais e individuais; esses fatores evidenciam a complexidade do problema, que demanda ações contínuas e articuladas por parte das instituições de ensino (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

Não basta a simples implementação de políticas padronizadas para resolver o problema; é essencial adotar um olhar atento às dinâmicas específicas de cada contexto e uma abordagem integrada que considere as múltiplas dimensões que impactam a permanência dos estudantes, a exemplo de questões como adaptação ao ambiente acadêmico, bases acadêmicas anteriores, organização do tempo de estudo e condições socioeconômicas são determinantes nesse cenário.

No âmbito individual, a adaptação ao ambiente acadêmico é um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes. O ingresso no ensino superior marca uma transição que exige habilidades de organização, planejamento e autonomia, muitas vezes ainda em desenvolvimento. Além da defasagem nas bases acadêmicas anteriores pode dificultar o acompanhamento das disciplinas, gerando frustrações e insegurança. Questões emocionais, como ansiedade e falta de motivação, também figuram entre os principais fatores individuais que contribuem para a evasão.

Os fatores institucionais incluem a qualidade do ensino, as metodologias pedagógicas empregadas e o suporte oferecido aos estudantes. A insatisfação com o ensino tradicional, que frequentemente não dialoga com as necessidades de estudantes, é uma causa recorrente de evasão. Professores que não adaptam suas estratégias didáticas a diferentes estilos de aprendizagem ou que carecem de formação continuada podem inadvertidamente contribuir para o desengajamento acadêmico. Outro ponto crítico é o suporte acadêmico e psicológico

oferecido pelas instituições, que muitas vezes é insuficiente ou inacessível para atender à demanda (Nunes; Silvano, 2021).

A condição socioeconômica dos estudantes também exerce uma forte influência. Desafios financeiros, necessidade de conciliar estudos com trabalho e falta de apoio familiar são barreiras significativas para muitos, além da carência de uma rede de suporte social e acadêmico pode dificultar a integração dos estudantes ao ambiente universitário, intensificando o isolamento e o sentimento de não pertencimento.

Assim, para enfrentar esses desafios, as instituições de ensino devem adotar uma abordagem integrada que considere as diferentes dimensões do fenômeno. Algumas estratégias como criar programas de nivelamento para estudantes com dificuldades nas bases acadêmicas e oferecer monitorias regulares, capacitar docentes em metodologias ativas e no uso de tecnologias educacionais que atendam a diferentes estilos de aprendizagem; ampliar os serviços de apoio psicológico e estabelecer políticas de assistência estudantil, como bolsas e auxílios financeiros; desenvolver ações para facilitar a integração dos estudantes, como mentorias, grupos de estudos e eventos de acolhimento e implementar ferramentas interativas e dinâmicas, como plataformas de aprendizagem gamificadas e atividades baseadas em resolução de problemas reais.

A adoção dessas estratégias, aliada a uma avaliação contínua de seus impactos, pode contribuir significativamente para a retenção dos estudantes e a melhoria da qualidade do processo educacional. Combater a evasão não é apenas uma questão de números, mas também de proporcionar uma experiência acadêmica transformadora e inclusiva para todos os estudantes.

A insatisfação com o ensino tem sido identificada como uma causa significativa de evasão, reforçando a necessidade de investir na formação continuada dos docentes e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Estratégias como o uso de tecnologias educacionais e métodos ativos de aprendizagem, como a aprendizagem baseada em problemas, podem enriquecer o processo educacional e atender aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos (Bardagi; Hutz, 2014).

A didática e a metodologia dos professores nos apontam um forte ponto crítico na retenção dos alunos. Este aspecto destaca a importância da formação continuada dos professores e da adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes. Assim, um dos principais fatores para a retenção é a qualidade do suporte acadêmico,

portanto há de se pensar enquanto estratégia a melhoria contínua da didática e da metodologia de ensino em que pese desempenhar um papel fundamental na experiência acadêmica dos estudantes.

Objetivo Geral: analisar os fatores que influenciam a evasão e a retenção no ensino superior relacionados às estratégias pedagógicas e institucionais para promover a permanência dos estudantes e a melhoria da qualidade do processo educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE RETENÇÃO

A formação de professores e a educação ganharam destaque nas reformas educacionais implementadas pelo governo federal, especialmente a partir da década de 1990. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece os fundamentos para as políticas voltadas à formação docente e educadores em geral enfrentam desafios que incluem as transformações organizacionais e seus impactos nas relações profissionais, a exemplo de consequências das inovações tecnológicas sobre as práticas laborais, o aumento das exigências de qualidade e a necessidade de maior atenção às questões éticas e de sustentabilidade (Moura, 2008).

Nesse sentido, Daitx, Loguercio e Strack (2016) propõem a adaptação das metodologias de ensino e dos processos de avaliação, além da implementação de mecanismos de acompanhamento pedagógico, como estratégias para minimizar a evasão. Ressalta-se, mais uma vez, a importância de uma parceria ativa entre as coordenações e os docentes, promovendo o diálogo e a reflexão sobre os fatores institucionais que influenciam na decisão de abandono por parte dos estudantes.

Reconhece-se a relevância de implementar práticas pedagógicas que promovam um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e uma formação integral. Isso pode ser alcançado por meio do uso de metodologias ativas, da valorização da interdisciplinaridade, do incentivo à autonomia dos estudantes, de uma maior preocupação com a transposição didática e de uma atenção mais cuidadosa às particularidades de cada aluno e turma (Nunes; Silvano, 2021).

Estudos conduzidos por Gauthier; Bissonnette; Richard (2014) com o objetivo de identificar os fatores que mais influenciam o desempenho dos estudantes, revelaram que o docente é o principal elemento que impacta a aprendizagem dos estudantes, constatou-se

ainda que a influência do professor superou até mesmo aspectos relacionados à instituição educacional, ao ambiente familiar e às condições socioeconômicas dos estudantes (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014).

De acordo com Pimenta (2012), os saberes docentes podem ser agrupados em três categorias: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos; elementos fundamentais para orientar a atuação do professor na prática diária, sendo também importante que educadores adotem uma postura crítica e reflexiva, utilizando a tecnologia com responsabilidade social, de forma a preparar os alunos para serem trabalhadores proativos e capazes de solucionar problemas (Tardif, 2014).

O perfil dos educadores desempenha um papel crucial na formação de estudantes de maneira ampla, integral e completa. Sem que os docentes tenham plena consciência de sua função nesse contexto, os resultados esperados no desenvolvimento dos estudantes dificilmente serão alcançados.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse cenário, a interdisciplinaridade ganha destaque pois se refere à integração entre diferentes disciplinas, sem estabelecer hierarquias, promovendo uma abordagem articulada e integrada e permitindo ao indivíduo desenvolver uma compreensão multidimensional do mundo, transcendendo a separação entre o natural e o cultural (Nicolescu, 2001).

Assim, a relevância das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem é evidente, mas também apresenta grandes desafios. Para que sejam eficazes, essas práticas devem estimular a motivação dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o estudante não é apenas responsável por adquirir conhecimento, mas também por ensinar e participar ativamente. O professor, por sua vez, assume o papel de guia e orientador nesse sistema. Destarte, é fundamental adotar medidas que promovam a construção de umas instituições educacionais verdadeiramente inclusivas, que se adaptem às necessidades de diversos estudantes em vez de exigir que eles se moldem a um padrão homogêneo. Cada região, instituição, turma e aluno tem suas particularidades, e essas especificidades devem ser respeitadas no planejamento educacional (Afonso; Gonzalez, 2016).

A didática está relacionada ao "como fazer" ou ao "saber fazer" durante o processo de mediação pedagógica em sala de aula, abrangendo aspectos essenciais dos processos de ensino e aprendizagem. Por tanto, torna-se indispensável articular um conjunto de habilidades teóricas e práticas que viabilizem as conexões entre os conhecimentos adquiridos na formação universitária e sua aplicação na prática docente futura, atendendo aos objetivos e propósitos do processo educacional (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014).

A tecnologia por exemplo, desempenha um papel essencial na educação, proporcionando aos alunos um processo de aprendizagem mais eficaz e envolvente. No entanto, é evidente que a educação enfrenta desafios relacionados à falta de interesse dos estudantes, causada por diversos fatores. Muitas vezes, os professores não reconhecem as peculiaridades dessa geração, que apresenta características e necessidades únicas.

Para atender à realidade contemporânea, é fundamental compreender o novo modelo de interação entre alunos e professores. Nesse contexto, as metodologias ativas ganham destaque, pois tornam as aulas experiências mais dinâmicas e significativas, promovendo autonomia e protagonismo nos estudantes, o que requer uma adaptação dos educadores, resultando em mudanças no perfil docente (BACICH; MORAN, 2017).

Embora o uso da tecnologia não seja uma solução isolada para reduzir a evasão escolar, representa uma ferramenta dinâmica e interativa, cujo potencial didático-pedagógico precisa ser bem aproveitado pelos professores; o domínio das competências digitais é complexo, mas indispensável, não apenas para enriquecer o processo de aprendizagem, mas também para superar as dificuldades relacionadas à utilização de recursos tecnológicos na prática docente (Almeida; Valente, 2011).

As práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem desempenham um papel essencial na redução da evasão universitária. De acordo com Nunes e Silvano (2021), é fundamental investir na capacitação docente por meio de programas de atualização pedagógica, focando não apenas na melhoria das metodologias de ensino, mas também no fortalecimento das relações entre professores e estudantes. Os autores também destacam a necessidade de ampliar a oferta de bolsas e auxílios financeiros, intensificar a divulgação dos cursos, fortalecer as iniciativas de reorientação para alunos que enfrentam dúvidas sobre sua permanência no curso e promover debates contínuos sobre a organização das grades curriculares.

Conforme destaca Ribeiro (2020), o vínculo entre professores e estudantes desempenha um papel fundamental na adaptação e no desenvolvimento acadêmico, indo além da simples transmissão de conteúdos teóricos e práticos. Muitos alunos veem nos professores um suporte para enfrentar desafios de aprendizagem, questões acadêmicas e até dificuldades pessoais, buscando sua ajuda em momentos de maior conflito. Dessa forma, as relações técnicas e interpessoais estabelecidas pelos docentes com os discentes tornam-se fatores que podem influenciar a decisão de permanecer ou abandonar a universidade.

Apesar do reconhecimento da importância dos professores e das práticas pedagógicas no fenômeno da evasão universitária, as investigações sobre a percepção dos docentes permanecem limitadas, sendo, em sua maioria, voltadas para estudos de caso (Paniago, 2017).

No âmbito pedagógico, ensinar e aprender requerem o suporte de teorias que fundamentem as práticas educacionais. É essencial conectar os conteúdos apresentados em sala de aula à vida real dos alunos e às especificidades de seu cotidiano. Além disso, é necessário reconhecer a influência dos contextos socioeconômicos, culturais e políticos nas diferentes formas de compreender o ser humano. Dessa forma, o fenômeno educativo, ou seja, a prática docente, pode assumir diferentes formas, dependendo da concepção que o influencia. Nessa perspectiva, o papel do professor é crucial no processo de ensino, sendo diretamente relacionado à redução da evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente de qualidade e as práticas pedagógicas inovadoras desempenham papéis fundamentais na redução da evasão universitária, uma vez que influenciam diretamente o engajamento e o sucesso dos estudantes. A implementação de metodologias ativas e avaliação formativa, que priorizam a participação ativa dos alunos, pode melhorar a experiência acadêmica e identificar precocemente estudantes em risco de evasão. Além disso, a formação contínua dos professores é essencial para capacitar os docentes a reconhecerem os fatores que contribuem para a evasão e agirem de maneira proativa. Contudo, a responsabilidade pela redução da evasão é coletiva, exigindo o empenho conjunto de docentes e instituições de ensino. Ao promover práticas pedagógicas mais inclusivas e oferecer suporte adequado aos estudantes, é possível criar um ambiente mais favorável ao

aprendizado e à permanência no ensino superior, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados e para o fortalecimento das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M.; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/18107/13463>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B. E.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e228764, 2021.
- DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016.
- GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2008.
- NUNES, Everton Barbosa; SILVANO, Antônio Marcos da Costa. A influência das práticas pedagógicas docentes na evasão discente no curso técnico (no prelo). *Scielo Preprints*, 2021.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PANIAGO, Michelly Lemes da Silva. *Percepção dos docentes de uma universidade federal sobre evasão dos acadêmicos de enfermagem ao longo de 10 anos*. Sinop: UFMT, 2017. 63f. Monografia (Graduação em Enfermagem). Universidade Federal de Mato Grosso.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A relação professor-estudante na educação superior. *Educação e Análise*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 185-200, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

Recebido em 17 de junho de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



O GESTOR ESCOLAR E A ABORDAGEM LÚDICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

DOI: 10.48075/ri. v27i1.34802

Renato de Oliveira Campos¹
Everton Silva Santos Lopes²
Alexandre Aparecido Alves Lima³
Ana Livia Mendes de Sousa⁴

RESUMO: A formação docente nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo enfrenta desafios históricos e contemporâneos, especialmente relacionados à qualificação das práticas pedagógicas. A implementação de uma abordagem lúdica nos momentos do PEA (Projeto Especial de Ação), tem potencial para contribuir para a melhoria dessas práticas. Tem como objetivo principal apresentar uma discussão acerca de uma abordagem lúdica, fundamentada para os momentos de PEA. Realiza pesquisa bibliográfica e documental, analisando o documento do PEA com base no método de análise de conteúdo. A investigação discute sobre como a adoção de práticas lúdicas podem contribuir para a formação continuada dos professores, promovendo aprendizagens significativas, criatividade e reflexão crítica. Esclarece, ainda, o papel estratégico do gestor escolar na implementação e liderança de mudanças pedagógicas que favoreçam e superem as práticas colaborativas alinhadas às diretrizes curriculares. Por fim, reforça o potencial de superar resistências culturais da formação docente, sugerindo a formação de parcerias e a criação de condições para a incorporação efetiva da abordagem lúdica no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil, formação docente, Gestão Escolar, lúdico.

THE SCHOOL LEADER AND THE PLAYFUL APPROACH IN TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: Teacher education in Early Childhood Education Centers in São Paulo faces historical and contemporary challenges, especially those related to the qualification of pedagogical practices. The implementation of a playful approach during the PEA (Special Action Project) moments has the potential to contribute to improving these practices. Its main objective is to present a discussion on a playful approach, grounded for PEA moments. It conducts bibliographic and documentary research, analyzing the PEA document based on content analysis methodology. The investigation discusses how the adoption of playful practices can contribute to the continuous professional development of teachers, promoting meaningful learning, creativity, and critical reflection. It also clarifies the strategic

¹ Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo - São Paulo. renatocampos26@yahoo.com.br.

² Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo - São Paulo. E-mail: profeverton17@gmail.com.

³ Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo - São Paulo. E-mail: professorxandy@gmail.com.

⁴ Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo - São Paulo. E-mail: analiviaufc@gmail.com.

role of the school leader in implementing and leading pedagogical changes that favor and surpass collaborative practices aligned with curricular guidelines. Finally, it reinforces the potential to overcome cultural resistances in teacher education, suggesting the formation of partnerships and the creation of conditions for the effective incorporation of the playful approach within the school context.

Keywords: Early Childhood Education, Teacher Education, School Management, Playful Approach.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, apresenta uma trajetória historicamente marcada por uma relação complexa com as políticas públicas no município de São Paulo. Durante décadas, esteve vinculada à Assistência Social, o que influenciou a organização de práticas e estruturas institucionais predominantemente voltadas ao cuidado em detrimento de um enfoque pedagógico estruturado. A incorporação desse segmento ao sistema educacional representou um avanço significativo, com a valorização do papel pedagógico dos docentes e a ampliação do acesso à formação continuada.

De acordo com Damasceno e Silva (2017), a integração entre o brincar e a educação é essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que essas práticas não devem ser tratadas de forma isolada, mas como componentes interligados que contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Isso se alinha à ideia de que a educação infantil enfrenta desafios relacionados à dificuldade de equilibrar o ensino e o cuidado, bem como a implementação efetiva de práticas pedagógicas nas escolas. O que torna urgente novos formatos de formação continuada para os docentes na educação infantil.

Embora os momentos de formação continuada sejam essenciais, minha observação enquanto gestor revela que, na prática, frequentemente se mostram ineficazes ou desconexos. Em muitos casos, as atividades assumem um caráter meramente protocolar, devido à sua obrigatoriedade, ou se desviam de seu propósito formativo, transformando-se em espaços para desabafo sobre dificuldades institucionais e interpessoais. Essa dinâmica compromete não só o aprofundamento dos estudos, mas também ignora o objetivo principal de promover a reflexão pedagógica e o planejamento de práticas educativas inovadoras, capazes de integrar teoria e prática, atendendo às necessidades das crianças na Educação Infantil.

Embora esses momentos sejam concebidos como espaços destinados à formação continuada, sua aplicação prática muitas vezes assume um caráter meramente protocolar.

Nessa perspectiva, teorias e conceitos relacionados à Educação Infantil acabam sendo envolvidos de maneira superficial, uma vez que o tempo destinado à formação dos professores desse ciclo é insuficiente.

Tal dinâmica, além de poder comprometer o aprofundamento dos estudos, pode negligenciar o objetivo central de promover a reflexão pedagógica e o planejamento de práticas educativas inovadoras, capazes de articular teoria e prática e de atender às necessidades dos bebês e das crianças na Educação Infantil.

A adoção de uma abordagem lúdica como estratégia formativa possui o potencial de melhoria do tempo dedicado às formações, promovendo a aproximação do corpo docente aos estudos acadêmicos por meio de recursos como literatura, jogos, representações gráficas, encenações teatrais e musicais. Essas práticas favorecem o diálogo com os desafios da docência na Educação Infantil, integrando teoria e prática de maneira criativa e reflexiva. Essa abordagem busca fomentar, simultaneamente, o prazer pelo estudo e pela reflexão, e estimular práticas pedagógicas mais criativas e significativas. Ao promover a imersão em narrativas literárias por meio de atividades lúdicas, o gestor escolar pode estabelecer uma ponte entre a teoria e a práxis. Para que esses momentos sejam produtivos e relevantes, torna-se indispensável adotar estratégias formativas que respeitem as realidades e necessidades dos docentes.

Isto posto, pensando no papel do gestor escolar nos processos de formação docente nas unidades de Educação Infantil o problema deste trabalho converge para a questão: De que forma a utilização de uma abordagem lúdica nos momentos do Projeto Especial de Ação – PEA, pode potencializar a formação de professores na apropriação de estudos referentes às suas práticas pedagógicas? E como resposta para esta questão, o objetivo principal é apresentar uma proposta de abordagem lúdica fundamentada nos momentos de PEA.

Diante dos desafios históricos e contemporâneos enfrentados por esse nível de ensino no município de São Paulo, a implementação dessas estratégias tem o potencial de fortalecer a formação continuada e contribuir significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas com os bebês e crianças.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de uma busca nas bases de dados acadêmicas Scielo Eric, sem se limitar a essas. Os termos de busca utilizados incluíram: "Metodologia Lúdica", "Formação docente" e "Gestão Escolar". No período de novembro a dezembro de 2024. O objetivo dessa revisão foi identificar e reunir teorias e pesquisas anteriores relacionadas ao desenvolvimento e à aplicação de práticas lúdico-literárias no contexto educacional

Concomitantemente à revisão bibliográfica, foi realizada uma análise documental focada no documento do Projeto Especial de Ação-PEA. Esse documento foi analisado com o intuito de identificar objetivos, estratégias e diretrizes que subsidiassem a construção da proposta de uma abordagem lúdica. A análise documental foi conduzida com base no método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), compreendendo as seguintes etapas:

1. **Pré-análise:** Leitura flutuante dos documentos e organização dos materiais a serem analisados.
2. **Exploração do material:** Codificação dos trechos relevantes do Currículo da Cidade de São Paulo e identificação de categorias emergentes relacionadas ao uso de práticas lúdicas e literárias.
3. **Tratamento dos resultados:** Interpretação das informações obtidas com base no referencial teórico da pesquisa.

Essa abordagem metodológica permitiu reunir dados consistentes para a elaboração de uma proposta pedagógica fundamentada em evidências e alinhada às diretrizes educacionais da cidade de São Paulo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação de professores nas unidades escolares é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às necessidades das crianças e aos contextos socioculturais em que estão inseridas. Conforme o Currículo da Cidade - Educação Infantil (São Paulo, 2022), o processo formativo docente deve ser contínuo, integrando as vivências cotidianas dos territórios à reflexão crítica sobre as práticas educativas. Esse documento, por sua estrutura

e concepção, oferece múltiplos pontos de partida para a formação docente, baseando-se em narrativas de práticas lúdicas e literárias realizadas com bebês e crianças. Tais narrativas são acompanhadas de orientações e fundamentos teóricos que sustentam as práticas ao longo de todo o currículo. Assim, o próprio documento curricular constitui uma fonte rica de modelos e ideias que podem inspirar uma abordagem lúdica a ser trabalhada nos momentos formativos pelas gestões escolares.

À vista disso, a formação de professores para a Educação Infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Além de responder às demandas socioculturais e considerar as especificidades do desenvolvimento infantil, é essencial que o processo formativo integre o lúdico como um componente central da educação. O Currículo da Cidade de São Paulo - Educação Infantil (2022) ressalta a importância da interação social e da mediação cultural para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, destacando o papel do contexto social e cultural na formação do indivíduo. Assim, a incorporação de elementos lúdicos nas formações pedagógicas torna-se necessária para promover processos formativos mais dinâmicos e colaborativos, que atendam às demandas contemporâneas e estimulem tanto a criatividade quanto a reflexão crítica dos educadores.

Embora as estratégias lúdicas sejam ainda pouco exploradas no contexto formativo docente, elas apresentam um elevado potencial para otimizar os momentos de formação continuada, oferecendo oportunidades para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o aumento do engajamento dos professores.

O lúdico envolve atividades que estimulam diversão, criatividade e espontaneidade. Para tanto, o jogo transcende aspectos meramente fisiológicos ou reflexos psicológicos, configurando-se como uma função essencial dotada de significado específico, o que destaca sua relevância na construção de experiências enriquecedoras humanas (Huizinga, 2004).

Posto isto, a incorporação de elementos lúdicos nas práticas pedagógicas pode promover uma formação docente mais dinâmica, colaborativa e alinhada às demandas contemporâneas, ao estimular a criatividade e a reflexão crítica dos professores. Antunes (1998) ressalta que o jogo, amplamente treinado por filósofos, sociólogos, etnólogos e antropólogos, constitui uma atividade que busca desvendar os mistérios da vida e oferecer momentos de diversão e alegria em meio às adversidades cotidianas. Assim sendo, o ato de brincar simboliza a habilidade de encontrar uma felicidade intrínseca na experiência da vida,

configurando-se como um caminho privilegiado para o prazer estético, a descoberta da individualidade e a reflexão pessoal.

A abordagem lúdica na formação docente tem como objetivo incentivar práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras na Educação Infantil, por meio de estratégias como literatura, jogos, representações gráficas, além de encenações teatrais e musicais. A integração de atividades lúdicas colaborativas na formação docente possibilita a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e envolventes, nos quais a interação entre os participantes reforça a natureza social do aprendizado. Ao ser incorporado nesse contexto, o jogo não apenas favorece a troca de experiências, mas também fortalece os vínculos do grupo, promovendo a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Ao integrar elementos lúdicos e literários na formação docente, cria-se um ambiente de aprendizagem que vai além da mera transmissão de conteúdos, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas, criativas e contextualizadas. Diante disso, o papel do gestor escolar se torna fundamental, uma vez que ele é o responsável pela implementação de mudanças pedagógicas que estimulem essas abordagens. Paro (2002) argumenta que a gestão escolar deve ultrapassar o caráter exclusivamente administrativo, sendo compreendida como uma prática política e pedagógica que promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar – professores, alunos, pais e a comunidade em geral. Essa visão permite que o gestor atue estrategicamente na promoção de uma gestão escolar colaborativa, onde todos os envolvidos participam de forma ativa na construção e execução do projeto educacional da instituição. A liderança do gestor, orientada pela colaboração, fortalece o senso de pertencimento e contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais significativas, impactando diretamente a formação e o engajamento dos docentes.

Portanto, a gestão escolar deve ser compreendida como um facilitador da formação docente, criando condições que incentivem os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e consolidarem um compromisso social com a educação. Lopes et al. (2024) apontam que a formação docente orientada pela gestão escolar deve priorizar o trabalho colaborativo, focando na reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, nas condições de atuação dos docentes e na conscientização acerca do papel público e social da profissão docente. Esse processo formativo precisa ser estruturado para enriquecer cultural e pedagogicamente os educadores, respeitando as especificidades de cada instituição e sendo

conduzido de maneira dinâmica e adaptativa, para atender às demandas educacionais contemporâneas de forma efetiva.

A adoção de metodologias inovadoras na formação docente é fundamental para atender às demandas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, a abordagem lúdica desponta como uma estratégia promissora para transformar os processos de formação continuada, especialmente diante do tempo limitado destinado a esses momentos nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP).

Portanto, ao considerar a abordagem lúdica nos encontros formativos, a inserção do lúdico na dinâmica escolar tem o potencial de transformar o ambiente educacional, tornando-o mais equilibrado e interativo, além de oferecer um ambiente que favorece as interações essenciais à formação continuada dos professores. Nesse sentido, Huizinga (2004) utiliza a metáfora do "círculo mágico" para descrever um círculo fechado de indivíduos que se distanciam do mundo exterior para realizar atividades que os unem em torno de um objetivo comum. Essa metáfora pode ser aplicada à formação docente, indicando que os espaços de formação devem funcionar como "círculos mágicos", nos quais os educadores possam experimentar, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras.

O PAPEL DO GESTOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA ABORDAGEM LÚDICA.

A implementação da abordagem lúdica na formação docente requer a atuação decisiva do gestor escolar como agente mobilizador e mediador entre teoria e prática. Essa estratégia baseia-se na premissa de que o aprendizado ocorre de forma mais significativa quando envolvido em experiências prazerosas e criativas. Freire (1989) afirma que o lúdico, na formação docente, vai além do simples ato de brincar, sendo uma maneira de se relacionar com o conhecimento. Ao permitir que o educador vivencie experiências criativas e aprenda com prazer, o lúdico favorece uma postura reflexiva que se reflete diretamente na prática pedagógica, contribuindo para a transformação das ações educativas.

A estratégia lúdica pode oferecer uma aprendizagem ativa por meio de ferramentas pedagógicas como literatura, arte, música, teatro e jogo. A combinação dessas atividades tem potencial para estimular a criatividade e o pensamento crítico dos educadores. O gestor

escolar deve atuar como facilitador nesse processo, garantindo que os professores compreendam os benefícios dessas práticas e como aplicá-las em suas turmas.

Uma das principais contribuições do gestor é promover experiências formativas que explorem a abordagem lúdica e o máximo do potencial imaginativo do grupo docente. Por exemplo, ele pode organizar oficinas onde os professores vivenciam atividades como leitura dramática de contos, construção coletiva de histórias ou jogos de interpretação baseados em textos literários. Essas práticas permitem que os docentes reflitam sobre o uso do lúdico para enriquecer o trabalho com o seu próprio imaginário e o dos bebês e crianças. Rodari (1973) argumenta que a imaginação não deve ser vista como algo exclusivo das crianças, mas como uma qualidade essencial também para os adultos, especialmente para os professores. Segundo o autor, os educadores têm o papel de não apenas transmitir conhecimento, mas também de estimular o prazer pela descoberta, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais criativo e dinâmico.

O gestor de uma instituição de educação infantil, em sua função como líder educacional, deve estimular e engajar sua equipe para que, no dia a dia escolar, sejam promovidas iniciativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes de forma eficiente e satisfatória. Nos Centros de Educação Infantil, o gestor pode incentivar atividades que considerem a especificidade da faixa etária atendida. Para crianças pequenas, práticas como contação de histórias acompanhadas de jogos simbólicos ou dramatizações aumentam as possibilidades de desenvolvimento da linguagem, da criatividade e a interação social. Durante a formação docente, o gestor deve promover momentos para que os professores experimentem essas práticas, analisando como podem ser adaptadas à realidade de suas turmas.

Outro aspecto relevante é a integração da abordagem lúdica com o Currículo da Cidade de São Paulo⁵⁵. Esse documento orienta as práticas pedagógicas na rede municipal e enfatiza a importância de abordagens contextualizadas e interdisciplinares. O gestor tem a responsabilidade de mostrar como estratégias lúdicas podem ser planejadas e aplicadas para atender às metas curriculares, superando práticas descontextualizadas e mecânicas. É imprescindível que o gestor escolar consiga gerenciar e coordenar a demanda institucional, oferecendo à comunidade escolar a oportunidade de discutir sobre os elementos que podem auxiliar na internalização dos saberes (LÜCK 2017).

⁵⁵ Informações retiradas de <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>. Acesso em: 20/12/2024.

Ao alinhar as práticas lúdicas ao currículo, o gestor também deve incentivar o planejamento coletivo entre os professores. “O diretor escolar, ao assumir as responsabilidades de seu cargo, assume, necessariamente, a responsabilidade de liderar a formação de cultura escolar necessária para que o ambiente escolar seja estimulante e adequado para a formação de seus estudantes” (Lück, 2009, p. 119). As reuniões pedagógicas semestrais que reúnem todo o grupo podem ser utilizadas para que os docentes compartilhem experiências e criem projetos integrados, como feiras literárias, saraus ou atividades temáticas que unam leitura e ludicidade. Esses momentos de colaboração fortalecem o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 454-455), “o diretor não pode se limitar às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão abrangente e uma atuação que envolva a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. Para garantir o sucesso dessa implementação, é fundamental que o gestor promova uma formação continuada consistente, fomentando um ambiente escolar que valorize a criatividade, a inovação e a troca de saberes entre os profissionais da educação. Isso implica não apenas em restringir a gestão escolar, mas também em transformar os processos administrativos, promovendo maiores engajamentos e colaboração. Conforme destaca para (2002, p. 18), “por meio dessa relação, exerce-se e aprende-se a colaboração, ao mesmo tempo em que se aprende e se exerce o político como democracia. A colaboração entre grupos e pessoas é essencial à convivência e ao desenvolvimento histórico da sociedade.”

O gestor educacional por meio de uma gestão participativa tem o desafio de provocar mudanças nas práticas pedagógicas que garantam a qualidade da educação ofertada visando atingir as metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte (Rios, 2003, p. 121).

Assim, o gestor escolar, como articulador e facilitador do processo educativo, desempenha um papel estratégico na implementação da abordagem lúdica no processo formativo docente. Segundo Lima (2023, p. 56), cabe ao gestor criar condições para que os professores participem de formações contínuas que priorizem a ludicidade e a literatura como ferramentas pedagógicas. Essas formações podem incluir workshops práticos, visitas a espaços culturais e encontros reflexivos, onde os docentes compartilhem suas experiências e avaliem o impacto das práticas lúdicas na Educação. Além disso, o gestor deve garantir o

acesso a recursos materiais, como bibliotecas diversificadas e jogos pedagógicos, fundamentais para o sucesso dessa abordagem.

Desse modo, o gestor é o grande articulador entre as diferentes esferas da comunidade escolar. Ao implementar a abordagem lúdica, ele não apenas transforma as práticas educativas, mas também fortalece a cultura de aprendizagem e colaboração, essencial para o desenvolvimento integral dos educadores, bebês e crianças.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM LÚDICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir sobre o papel dos gestores escolares na formação continuada dos professores na Educação Infantil é essencial, dado que esse segmento se configura como um espaço rico em experiências e valores compartilhados entre a equipe gestora, o corpo docente, as crianças e suas famílias. A Educação Infantil transcende o cuidado e a transmissão de saberes iniciais, sendo compreendida como um processo dialógico, em que todos os envolvidos constroem coletivamente significados. Essa construção coletiva exige reciprocidade na compreensão entre os interlocutores, permitindo a emergência de um campo comum de sentidos que viabilize uma verdadeira troca de ideias e experiências (FREIRE, 1982).

De acordo com Lopes et al. (2024), a escola assume, nesse contexto, o papel de espaço de construção de sentidos, envolvendo ações de diferentes agentes educativos: o estudante, que busca sua formação integral; o professor, que adota metodologias ativas e contextualizadas para promover aprendizagens significativas; e os gestores, que atuam como mediadores estratégicos na implementação de práticas pedagógicas alinhadas às demandas sociais. Os momentos formativos no ambiente escolar constituem espaços de subjetividades, experiências e valores, permitindo que os gestores promovam uma cultura escolar inovadora, criativa e dialógica. Dessa forma, a organização escolar reflete traços culturais específicos, moldados pelas interações entre seus membros. A transformação da escola em um espaço produtivo e acolhedor está diretamente associada às suas dinâmicas internas. De acordo com Libâneo (2004), uma gestão democrática e dialógica pode atenuar os conflitos característicos da convivência escolar ao instituir práticas de participação, negociação de significados e valores, bem como ao promover debates públicos sobre compromissos e desafios. Nesse contexto, abordagens colaborativas fortalecem as relações interpessoais e são recomendadas

para a construção de um ambiente escolar harmonioso e eficiente, essencial à resolução de dificuldades pedagógicas e à melhoria do processo de aprendizagem.

A visão das perspectivas individuais no ambiente escolar é indispensável para o desenvolvimento de processos formativos que atendam às necessidades específicas dos docentes, proporcionando experiências específicas e contextualizadas. Conforme Paro (2002), a gestão escolar deve transcender as práticas administrativas tradicionais, configurando-se como uma ação política e pedagógica voltada para a participação ativa de professores, estudantes, famílias e comunidade. Uma gestão colaborativa, nesse sentido, não apenas fortalece o senso de pertencimento, mas também promove avanços na qualidade do ensino e na formação integral dos alunos.

A implementação da abordagem lúdica no âmbito escolar enfrenta diversos desafios que impactam sua adoção efetiva. Gestores e professores frequentemente lidam com limitações como a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e resistências a mudanças pedagógicas. Além disso, a ausência de formação específica no uso de estratégias lúdicas e literárias representa uma barreira significativa à sua integração no cotidiano escolar. Tais limitações são agravadas por restrições estruturais e materiais presentes em muitas instituições de ensino, o que dificulta a experimentação e a inovação pedagógica.

Apesar dessas dificuldades, a utilização da estratégia lúdica e suas múltiplas linguagens apresentam inegáveis benefícios, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas. Marková (2017, p. 363) destaca,

Comunicação e linguagem são fenômenos baseados em vários tipos de tensão entre falantes e ouvintes que são essenciais para o conceito de representações sociais. Representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais (Marková, 2017, p. 363).

A interação lúdica com os bebês e crianças possibilita a construção de experiências compartilhadas e a adaptação das práticas pedagógicas às suas necessidades específicas. No âmbito da formação continuada, as estratégias lúdicas destacam-se como instrumentos relevantes para ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. A inserção de elementos lúdicos e jogos, quando conduzida de forma mediada pelos gestores escolares, possui o potencial de aumentar significativamente o engajamento e a colaboração no ambiente educacional. Essa abordagem não apenas favorece a criatividade e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, mas também promove uma transformação profunda

na cultura escolar, superando a passividade e a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

Para que essa transformação produza resultados efetivos, é imprescindível alinhar os elementos lúdicos aos objetivos pedagógicos previamente estabelecidos, desenvolver experiências que promovam a interação ativa entre os participantes e realizar avaliações constantes dos resultados obtidos na prática. Dessa forma, o processo formativo torna-se mais dinâmico e significativo, contribuindo para a construção de uma cultura educacional pautada no diálogo, na criatividade e na transformação social.

Mediante a articulação entre teoria e prática, a metodologia lúdica tem potencial para consolidar-se como estratégia indispensável para o desenvolvimento integral de bebês e crianças e para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, portanto, a relevância da abordagem lúdica como um importante pilar na formação docente e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. A estratégia lúdica, apresentada ao longo deste trabalho, demonstra ser potencialmente eficiente para enriquecer o processo educativo, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento integral de professores, bebês e crianças.

No centro dessa abordagem, evidencia-se o papel estratégico do gestor escolar como articulador, mediador e facilitador de mudanças pedagógicas. Sua atuação é crucial para implementar práticas que integrem ludicidade e literatura ao cotidiano escolar. Por meio da formação continuada, do estímulo ao planejamento colaborativo e da garantia de condições materiais e pedagógicas adequadas, o gestor exerce uma liderança transformadora, alinhando teoria e prática em um contexto educacional marcado por desafios e demandas complexas. Essa liderança é indispensável para superar barreiras, como resistências culturais à inovação, sobrecarga de responsabilidades docentes e limitações estruturais.

A incorporação da metodologia lúdica às diretrizes curriculares e políticas educacionais vai além do enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma cultura escolar pautada no diálogo, na criatividade e na transformação social. Conforme evidenciado neste estudo, essa abordagem não apenas envolve os atores

escolares, mas também fomenta relações pedagógicas mais significativas, estimulando o pensamento, a criatividade e a reflexão.

Contudo, a implementação dessa metodologia enfrenta desafios consideráveis. A necessidade de formação específica, a reorganização das dinâmicas institucionais e a adaptação das práticas pedagógicas às particularidades de cada contexto exigem esforços contínuos e comprometimento coletivo. Diante disso, o gestor escolar assume o papel de liderança formativa, promovendo uma visão integrada que ressignifica o lúdico como instrumento essencial para a transformação educacional.

Além disso, torna-se indispensável ampliar investigações futuras que analisem os impactos de longo prazo da abordagem lúdica na formação docente e seus resultados. Esses estudos podem oferecer bases empíricas e teóricas para consolidar essa abordagem, especialmente quando direcionados a iniciativas de cooperação interinstitucional entre escolas, universidades e organizações culturais. A expansão dessas parcerias tem o potencial de fortalecer a sustentabilidade e abrangência dessa metodologia como modelo pedagógico inovador e transformador. Assim, este artigo não apenas reafirma a importância da lúdico no contexto educacional, mas também projeta um futuro promissor para práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DAMASCENO, Beatriz; SILVA, Maria Aparecida da. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. *Research, Society and Development*, v. 4, n. 4, p. 227-238, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/rsd-v4i4.92>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar, políticas, estruturas e organizações*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- Ideação. *Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*. v. 27, nº1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

LIMA, A. A. A. *A ludicidade na gestão escolar: uma experiência com o jogo da capoeira*. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

LOPES, E. S. S.; LIMA, A. A. A.; ALVES, E. A.; MARTINS, I. C. A integração da gestão escolar com a ludificação e a metodologia SOS: uma revisão de literatura. *Humanidades e Tecnologia em Revista (Finom)*, [S.l.], v. 50, n. 1, p. 52-66, ago. 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5566/3194. Acesso em: 12 dez. 2024.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução de Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 358-375, dez. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, 02 out. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29828202.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SÃO PAULO (Município). *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica – COPED, 2022. 224 p.

SÃO PAULO (Município). *Instrução Normativa SME nº 14, de 04 de março de 2022. Reorganização do Projeto Especial de Ação – PEA modificado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências*. Documento nº 6016.2022/0019417-0. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, p. 19-20, 05 mar. 2022.

Recebido em 21 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE PROCESSOS AVALIATIVOS: UMA PROPOSTA DE REVISÃO DA LITERATURA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34803

Mauricio de Souza Machado¹
Leonardo André Testoni²

RESUMO: Este artigo investiga as percepções de professores de Matemática sobre processos avaliativos no ensino, analisando como suas práticas refletem entendimentos sobre os processos avaliativos. Por meio de uma Análise Bibliográfica fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, o estudo explora desafios e inovações nos métodos avaliativos. Baseando-se em autores como Hoffmann, Luckesi e Freire, evidencia-se a importância de práticas democráticas e formativas que valorizem o desenvolvimento integral do estudante. Os resultados indicam que, embora docentes reconheçam a relevância da avaliação como ferramenta pedagógica, abordagens tradicionais ainda predominam, sendo limitadas pela ênfase em resultados quantitativos e pela pressão das avaliações externas de larga escala. O estudo também aponta avanços na adoção de métodos inclusivos, como autoavaliações e projetos interdisciplinares. Sugere-se a ampliação da formação docente com foco em práticas avaliativas contextualizadas e políticas públicas que promovam uma cultura avaliativa mais democrática e equitativa.

Palavras-chave: avaliação; ensino de Matemática; percepção docente; processos avaliativos; ensino-aprendizagem.

PERCEPTIONS OF MATHEMATICS TEACHERS ON ASSESSMENT PROCESSES: A PROPOSE OF REVISION

ABSTRACT: This article investigates Mathematics teachers' perceptions of assessment processes in education, analyzing how their practices reflect their understanding of assessment. Based on a bibliographic analysis using Bardin's Content Analysis, the study explores challenges and innovations in assessment methods. Drawing on authors such as Hoffmann, Luckesi, and Freire, the importance of democratic and formative practices that value students' holistic development is emphasized. Results indicate that while teachers recognize the relevance of assessment as a pedagogical tool, traditional approaches still prevail, constrained by an emphasis on quantitative results and the pressure of large-scale external evaluations. The study also highlights advances in adopting inclusive methods, such as self-assessments and interdisciplinary projects. It suggests expanding teacher training focused on contextualized assessment practices and public policies that foster a more democratic and equitable evaluation culture.

Keywords: assessment; mathematics teaching; teacher perceptions; assessment processes; teaching-learning.

¹ Universidade Federal de São Paulo. São Paulo - São Paulo. E-mail: mauricio.machado@ufabc.edu.br.

² Universidade Federal de São Paulo. São Paulo - São Paulo. E-mail: leonardo.testoni@unifesp.br.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca investigar, por meio de uma abordagem bibliográfica, as percepções de professores de Matemática sobre os processos avaliativos utilizados no apoio ao ensino e à aprendizagem. São explorados os métodos avaliativos mais comuns entre os docentes, à luz das pesquisas publicadas na área. Ao tratar de processos avaliativos, é inevitável abordar o conceito de "avaliação", que assume diferentes abordagens no contexto do ensino-aprendizagem.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (Hoffmann, 2006, p. 56).

A avaliação é uma etapa fundamental no trabalho pedagógico de qualquer educador, pois serve como um parâmetro essencial para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. E por conta disto, os processos avaliativos vão além da simples mensuração de resultados formais, como provas e testes. Eles envolvem uma análise cuidadosa do desenvolvimento do aluno, valorizando seus avanços e identificando suas dificuldades. Segundo Antunes (2022), o raciocínio lógico e a resolução de problemas são princípios estruturantes na disciplina de matemática, e neste contexto o professor precisa se comprometer ainda mais com os processos avaliativos, visando à formação integral do aluno. A avaliação vai além da aplicação e exploração de instrumentos tradicionais, como provas e testes, ela precisa assumir um papel mais cuidadoso no processo de aprendizagem do aluno, valorizando os avanços e identificando dificuldades.

Os processos avaliativos, quando aplicados de forma coerente, orientam as práticas pedagógicas, ajustando as situações de aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, essa prática é complexa, e exige que o professor leve em conta não só os conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades, competências e o crescimento crítico do aluno. Segundo Freitas (2023), as discussões sobre avaliações veem crescendo entre professores, escolas, órgãos oficiais responsáveis pela elaboração de diretrizes curriculares e, mais recentemente, em avaliações externas de grande escala. Essas discussões contribuem

para um entendimento mais profundo dos processos avaliativos, ajudando a construir práticas mais adequadas e eficazes.

Este artigo, portanto, busca trazer uma revisão da literatura sobre as percepções dos professores de Matemática sobre os processos avaliativos. Para isso, nos fundamentamos em autores que discutem a avaliação em suas diversas dimensões, como (Luckesi, 2008), (Vasconcellos, 1994), (Hoffmann, 2006) e (Freire, 1967; 1996; 2014). Tais autores defendem uma avaliação que seja integradora, democrática e não ameaçadora. Acredita-se que a avaliação é um parâmetro essencial para o ensino e aprendizagem, capaz de orientar tanto o trabalho do professor quanto o progresso dos alunos. As formas de avaliação influenciam diretamente as práticas pedagógicas, seja reforçando métodos tradicionais ou incentivando abordagens mais inovadoras e reflexivas. Investigar como os professores de Matemática percebem e utilizam os processos avaliativos, é fundamental para entender a relação entre a avaliação e uma aprendizagem eficaz.

Os processos avaliativos visam melhorar a qualidade do ensino, e avanços têm sido alcançados por meio de pesquisas. Vale destacar que:

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. (Luckesi, 2008, p.58)

A Educação Matemática tem se consolidado como um campo de pesquisa importante nas discussões sobre os fatores que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem, tanto em espaços formais e não formais de ensino. A perspectiva atual é mais qualitativa, que perpassa a relação entre alunos e conhecimento, envolvendo um conjunto de ações no processo de ensino-aprendizagem.

O professor, na medida em que está atento ao andamento de seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro da sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço (Luckesi, 2008, p.83).

Os processos avaliativos devem auxiliar os professores em suas práticas, promovendo reflexões e questionamentos. A avaliação assume um papel crucial no diagnóstico e na busca pela melhoria da qualidade do ensino. Segundo Vasconcellos (1994), a avaliação é uma habilidade fundamental para a vida humana, pois contribui para a formação crítica do

indivíduo, auxiliando-o na tomada de decisões. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno ao longo de seu desenvolvimento, servindo como uma ferramenta de apoio à aprendizagem. De acordo com D'Ambrósio, (2007), uns dos maiores desafios para superarmos é o elevado índice de reprovação e abandono escolar, fenômenos associados a qualidade de ensino e as práticas avaliativas com foco em resultados quantitativos.

Neste contexto se faz necessário repensar os processos avaliativos e as formas conforme realizados na educação básica, ou seja, é preciso criar alternativas avaliativas que possam contemplar o ensino e aprendizagem levando em conta o desenvolvimento integral do aluno, com propostas mais inclusivas e diagnósticas (Luckesi, 2008). O termo avaliação abarca uma série de processos, sociais, culturais e econômicos. Os estudos de Hoffmann (2009), Lemos e Sá (2003) orientam que a avaliação deve ser mediadora, proporcionando ao aluno a possibilidade da construção do seu aprendizado, valorizando as suas experiências acadêmicas. Entretanto, quando verificamos o contexto escolar encontramos processos avaliativos que definem avaliação na maioria das vezes como um processo de classificação e mensuração de métricas.

Nos modelos tradicionais escolares, a prova é o instrumento avaliativo mais utilizado por ser considerada uma ferramenta satisfatória e relevante para uma tentativa de quantificar a aprendizagem dos alunos. Segundo Gatti (2013), os professores enxergam geralmente a prova como avaliação de aprendizagem, e sendo a principal forma utilizada para medir a aprendizagem, e, em muitos casos, o único recurso utilizado para esse fim.

Para Castro e Carvalho (2006), os professores precisam interpretar os resultados das avaliações considerando se estes refletem aspectos relacionados aos alunos ou à prática de ensino. Essa análise, seja para resultados positivos ou negativos, está diretamente vinculada às concepções pedagógicas adotadas pelos docentes. Essa mudança de perspectiva transforma a prova em um recurso importante para o aprimoramento das metodologias de ensino. É essencial que os instrumentos de avaliação estejam alinhados com as práticas do professor, já que este, como facilitador do aprendizado, também tem o papel de criar percursos de aprendizagem nas suas atividades avaliativas.

Dessa forma, os erros dos alunos podem ser encarados como oportunidades para explorar novos caminhos e estratégias de ensino. Hooks (2020) destaca que muitos estudantes assumem uma postura mais passiva durante o seu processo de aprendizado para evitar o risco do erro, os alunos acabam criando camadas protetoras para lidar com tal

situação, o professor precisa desmitificar o erro para que os alunos possam arriscar mais durante a sua formação.

Neste artigo, analisaremos os processos avaliativos com foco na percepção dos professores de Matemática. Para isso, o presente artigo será dividido em seis partes: I) introdução; II) referencial teórico; III) panorama sobre os processos avaliativos na disciplina de matemática; IV) metodologia V) discussão sobre as percepções dos professores com base na literatura; e VI) considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa se apoia na Análise de Conteúdo como metodologia para a análise de dados, uma vez que estamos tratando com uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa teve origem em campos como a Sociologia e a Antropologia, proporcionando uma compreensão mais profunda sobre o comportamento humano e os processos sociais. Conforme Godoy (2005), as pesquisas qualitativas possuem alta credibilidade devido à sua capacidade de transferibilidade, confiabilidade e relevância. Além disso, essas pesquisas oferecem uma base sólida para investigações exploratórias, permitindo ao pesquisador, segundo Gil (2002), uma visão abrangente de determinado tema, favorecendo a criação de novas ideias ou intervenções para problemas identificados.

Sobre a Análise de Conteúdo, (Bardin, 2016, p. 47) a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa metodologia oferece suporte essencial para a construção do corpus da pesquisa, permitindo interpretar as percepções dos professores de Matemática sobre os processos avaliativos no contexto atual. Para tanto, serão realizadas leituras de estudos relevantes sobre o tema.

É necessário situar os processos avaliativos em um contexto histórico, considerando sua evolução ao longo do tempo. Em diferentes momentos, a avaliação assumiu papéis distintos. Na China antiga, por exemplo, as provas eram utilizadas para selecionar indivíduos para cargos

de prestígio, enquanto na Grécia, filósofos como Sócrates enfatizavam a autoavaliação, promovendo a reflexão pessoal por meio do lema “Conhece-te a ti mesmo” (Soeiro; Aveline, 1982). Esses exemplos evidenciam que, ao longo dos séculos, a avaliação tem sido uma ferramenta central para medir o desenvolvimento e a adequação das pessoas em suas funções.

No âmbito educacional, a avaliação se apresenta como um processo dinâmico e contínuo, exigindo análises criteriosas do objeto avaliado. Durante os séculos XIX e XX, a avaliação evoluiu significativamente. Inicialmente, era concebida como um método quantitativo de medir o desempenho dos alunos, centrado no “saber resolver”, sem maiores preocupações pedagógicas.

A obra de Tyler (1949) marcou uma reformulação importante no conceito de avaliação educacional, direcionando-o para uma abordagem mais qualitativa e voltada para o aprendizado. Suas ideias exerceram grande influência nas práticas pedagógicas, consolidando a avaliação como um instrumento essencial para aprimorar a qualidade do ensino. Nos anos 1960, nos Estados Unidos, políticas educacionais impulsionaram novas pesquisas sobre avaliação, fomentando o desenvolvimento de metodologias inovadoras. A publicação de *Basic Principles of Curriculum and Instruction* se tornou a principal referência.

De acordo com Vianna (1989), a publicação do artigo de Lee J. Cronbach, “Course Improvement through Evaluation”, trouxe uma perspectiva renovada ao destacar três aspectos fundamentais: a eficiência dos métodos de ensino, as necessidades de aprendizagem dos alunos e a avaliação do sistema educacional na sua integralidade.

PANORAMA SOBRE OS PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Os processos avaliativos na disciplina de Matemática têm passado por profundas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças nas políticas educacionais brasileiras e nas concepções pedagógicas. Historicamente, a avaliação nessa área era fortemente baseada em exames e testes padronizados, com foco na memorização de conteúdos e na aplicação de fórmulas e procedimentos. Esse modelo clássico possuía um caráter classificatório, centrado nos acertos e erros dos estudantes.

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. (Hoffmann, 2009, p. 31-32).

Com o avanço das pesquisas sobre avaliação, orientações e legislações educacionais começaram a provocar mudanças significativas nesse cenário. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), trouxe um novo olhar para a avaliação, promovendo práticas mais formativas, que consideram o processo de aprendizagem em sua integralidade. Além disso, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçaram a importância de abordagens que valorizassem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento matemático em situações do cotidiano.

Segundo Hoffmann (2009), a avaliação mediadora é caracterizada por um enfoque que prioriza o benefício do estudante, gerando a possibilidade de maior interação entre o professor e o aluno. A avaliação da aprendizagem deve levar em consideração diferentes aspectos no desenvolvimento do aluno, pois o olhar deve contemplar diferentes competências e habilidades para uma aprendizagem com melhor qualidade.

Avaliar pressupõe definir princípios em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para essa ação; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo. Sendo assim, ela não possui uma finalidade em si, mas sim subsidia o curso de uma ação que visa um resultado previamente definido (Buriasco, 2000, p. 159).

Nesse contexto, estratégias como a resolução de problemas, o ensino por investigações e a modelagem matemática começaram a ganhar destaque, desafiando os modelos tradicionais de avaliação. Os pesquisadores Bassanezi (2004), Biembengut e Hein (2000), defendem a introdução da modelagem matemática no currículo oficial escolar, embora reconheçam os desafios enfrentados pelos professores para criar instrumentos avaliativos que orientem efetivamente a aprendizagem. Nessas abordagens, o objetivo deixa de ser apenas quantitativo e dê domínio técnico por parte dos alunos. Entretanto, agora é preciso ter uma abordagem qualitativa dos processos de aprendizagem para o aluno desenvolver a capacidade de pensar criticamente, raciocinar logicamente e aplicar conceitos matemáticos em diferentes contextos.

Neste cenário os processos avaliativos deixam de ser simplesmente classificatórios, e se institucionaliza três formas de avaliações: a diagnóstica, a somativa e a formativa. Os processos se tornam mais complexos e interligados, ampliando a forma de olhar o aluno. Segundo Rabelo (2004), a avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de ensino e aprendizagem, identificando dificuldades de forma antecipada e oferecendo subsídios para o planejamento pedagógico. A avaliação formativa se trata da forma mais holística de ver aluno, ou seja, ela traz informações ao professor sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem do aluno para que ele identifique as dificuldades, e desta forma possa reorganizar o processo. Na avaliação somativa, se trata um momento pontual e estático do processo de aprendizagem, procurando quantificar o nível de domínio do aluno para os assuntos desenvolvidos durante o curso.

Os processos acabam avançando e surgem novas formas de avaliação, os projetos, as atividades em grupo, as autoavaliações e os registros reflexivos, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento das competências e habilidades de forma mais holística do processo. Além disso, a visão sobre o erro também passou por uma ressignificação, ou seja, o caráter punitivo perde força na aprendizagem, e passa assumir um viés diagnóstico. Conforme Esteban (2013) o erro é uma parte do processo de aprendizagem, ou seja, algo que ela ainda não compreendeu, mas que pode se apropriar com novos momentos de aprendizagem.

O erro não deve ser visto como uma simples falha, porém pode ser interpretado como parte essencial do processo de aprendizagem, servindo de elemento para reflexões e ajustes pedagógicos. Assim, a avaliação em Matemática deixou de ter um caráter meramente classificatório para assumir um papel formativo, contribuindo para um aprendizado mais significativo, onde o estudante é encorajado a compreender a lógica por trás dos conteúdos e a conectar a Matemática com o contexto real do seu dia a dia.

Conforme Libâneo (2013) os processos avaliativos precisam ser contínuos e diversificados dentro da proposta de trabalho do professor, e este deve analisar os resultados, diagnosticar e superar as dificuldades apresentadas pelo aluno durante a sua aprendizagem. Diante desse panorama, verifica-se que as transformações nos processos avaliativos em Matemática refletem uma tendência mais ampla em direção a práticas educacionais que priorizam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A implementação de abordagens formativas, diagnósticas e reflexivas proporcionam ao docente uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, convocando o aluno para uma

situação ativa de aprendizagem na construção do seu conhecimento. O trabalho se dará com base na compreensão, reflexão e aplicação dos conceitos matemáticos, em detrimento da memorização, a avaliação passa a assumir um papel central na promoção de uma educação matemática mais inclusiva e crítica. Espera-se que a avaliação deixe de ser exclusivamente classificatória para se consolidar como um instrumento pedagógico essencial, capaz de fomentar uma aprendizagem significativa e contextualizada (Hoffmann, 2009; Buriasco, 2000; Bassanezi, 2004; Biembengut; Hein, 2000; Libâneo, 2013).

Por fim, é necessário reconhecer que a pressão gerada por avaliações externas de larga escala ainda representa um desafio para professores e alunos. Essas práticas, muitas vezes focadas em resultados quantitativos, podem comprometer o desenvolvimento de abordagens mais reflexivas e inclusivas. Assim, os processos avaliativos devem ser continuamente repensados para equilibrar as exigências institucionais com práticas que promovam uma aprendizagem significativa e conectada ao cotidiano dos estudantes.

	Título da dissertação/tese	Autor(a)	Ano
1	Avaliação da aprendizagem matemática: concepções e práticas de professores que lecionam no município de Estância (SE)	ANDERSON, C. S	2022
2	Avaliação da aprendizagem de matemática em escolas da rede pública do estado de Mato Grosso: Encontro e desencontros entre ensino fundamental e ensino médio	MARCHIORI, S. T	2022
3	A qualidade da educação e da educação matemática no contexto das políticas avaliativas do estado de São Paulo: desafios e perspectivas na visão dos professores que ensinam matemática	JURGENSEN, B. D. C	2021
4	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na concepção de diferentes sujeitos da cidade de Rio Verde-GO (2014-2016)	ATAIDES, F. B	2019
5	Implicações dos resultados da Prova Brasil na organização do sistema escolar de Mato Grosso...	SILVA, M. A. E. P	2016
6	O professor de matemática e as competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior	LUZ, R. C	2015
7	Influências da provinha Brasil de matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal	MOURA, R. S. L	2014
8	Avaliação em matemática: uma discussão sobre as concepções e práticas de professores do ensino fundamental II da cidade de Campina Grande	OLIVEIRA, N. R. C	2012

9	Uma Análise da Proposta Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos de Formação de Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010	SILVA, M	2011
10	Concepções de estudantes do campo sobre recursos para aprender matemática	MACÊDO, M. C	2010

DISCUSSÃO SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM BASE NA LITERATURA

Para a análise dos dados desta pesquisa, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme o modelo de Bardin (2016). Essa metodologia é reconhecida por sua capacidade de sistematizar e interpretar dados de maneira rigorosa, organizada em três etapas principais: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, com inferências e interpretações.

Na fase de pré-análise, foi definido o *corpus* da pesquisa, composto por teses e dissertações selecionadas na BDTD. A exploração do material foi realizada na segunda etapa, por meio de leituras detalhadas dos documentos, e para identificar os principais temas e ideias relacionadas às percepções dos professores de Matemática sobre os processos avaliativos. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, os dados levantados foram organizados e analisados por meio do processo de categorização.

A definição das categorias de análise foi fundamentada em uma revisão da literatura e em uma análise preliminar das pesquisas selecionadas. Essa abordagem garantiu que as categorias fossem consistentes em termos teóricos e alinhadas aos objetivos do estudo. Além disso, os critérios de clareza, relevância e abrangência foram aplicados para assegurar que cada categoria refletisse de forma representativa as diferentes percepções dos professores sobre os processos avaliativos.

Para sistematizar as percepções dos professores de Matemática em relação à utilização dos processos avaliativos no ensino, as categorias apresentadas destacam questões pertinentes sobre como as avaliações são concebidas e utilizadas. Cada categoria aborda aspectos específicos que demandam discussão aprofundada para a melhoria contínua da prática docente.

A Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), propõe uma estrutura para identificar, organizar e interpretar os significados implícitos e explícitos presentes em textos. Nesta etapa, os dados foram organizados em categorias definidas *a priori* durante a fase de exploração do material, possibilitando uma leitura aprofundada e reflexiva do *corpus*. A utilização dessa metodologia proporcionou uma análise sistemática agregando aspectos teóricos e práticos sobre os processos avaliativos. Vamos destacar alguns excertos selecionados nos trabalhos que foram analisados à luz das categorias criadas. Dessa forma, a discussão segue organizada em torno das categorias e seu alinhamento com o referencial teórico. Essa estrutura busca evidenciar o potencial da Análise de Conteúdo, contribuindo para um entendimento mais amplo do tema em questão. Segue a tabela abaixo com os trabalhos categorizados.

Categorias	Teses e Dissertações Analisadas
1	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9
2	1, 3, 4 e 7
3	1, 3, 4, 5, 7, 8 e 9
4	1, 3, 4, 5, 7, 8 e 9

Quadro 1: Análise dos trabalhos

Agora vamos destacar alguns excertos selecionados para representar cada uma das categorias.

Categoria 1: "Os professores consideram que os processos avaliativos são apenas formas de mensurar o desempenho do aluno". Essa categoria explora a visão tradicional da avaliação, evidenciando uma herança educacional que tem sido aplicada há décadas e reflete práticas enraizadas. Essa abordagem prioriza frequentemente os resultados em detrimento do processo de aprendizado. A análise dessa categoria permite problematizar uma perspectiva limitada, fundamentada em práticas didáticas predominantemente mecanicistas.

“Entretanto, quantificar não é avaliar. É importante diferenciar quantificação de avaliação: no primeiro processo, trata-se de números e índices que contribuem para perceber o cenário educacional de uma forma geral ou para permitir o estudo sobre o desempenho de um grupo específico”. (ANDERSON, 2022, p.43) –

Trabalho 1

“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. (MARCHIORI, 2022, p. 69) – **Trabalho 2**

“Utilizando como recorte o cenário das avaliações externas, verifica-se que elas exercem alguma influência em sua prática, seja incluindo ou enfatizando conteúdos e habilidades que os alunos precisam revisar, demonstradas por meio dos resultados do exame externo, seja seguindo o currículo oficial”. (JURGENSEN, 2021, p.96) – **Trabalho 3**

“os resultados das avaliações em larga escala, nos permite elucidar, que a qualidade da educação, está aquém do potencial das políticas que nos circundam. O desempenho dos alunos, em matemática e em língua portuguesa, apontados nessas avaliações não nos deixam dúvidas, quanto à magnitude que esse desafio abrange. Dessa maneira, se faz necessário a formulação e a implementação de políticas educacionais vinculadas a metas que priorizem sua continuidade, por meio da atuação das entidades federadas”. (SILVA, 2019, p. 44) – **Trabalho 5**

“O autor ainda afirma que evidenciando esse fato pode ocorrer a carência de procedimentos mais abertos, mais ativos e menos individualizados. Isso significa que se deve soltar as amarras da avaliação tradicional e facilitar a transformação das práticas de ensino, bem como aprender a aprender”. (LUZ, 2015, p. 76) –

Trabalho 6

“A Provinha Brasil foi entendida pelas professoras como uma forma de controle externo estatal sobre a ação docente e não como um subsídio à prática pedagógica. O relato das professoras também aponta um descompasso entre o pretenso “diagnóstico” da Provinha Brasil e o real desenvolvimento dos alunos evidenciado no dia a dia”. (MOURA, 2014, p. 109) – **Trabalho 7**

“avaliação é realizada visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Provas, exames, chamadas orais, exercícios, entre outros, são os instrumentos utilizados para medir a aprendizagem do aluno”. (OLIVEIRA, 2012, p. 26) – **Trabalho 8**

“No ensino organizado por ciclos, a avaliação deveria deixar de ter papel controlador e classificatório e passar a desempenhar uma função de mediação do conhecimento”. (SILVA, 2011, p. 74) – **Trabalho 9**

Categoria 2: “Os professores utilizam os processos avaliativos como fatores decisivos nas mudanças das estratégias de ensino”. Essa categoria enfatiza o papel da avaliação como um indicador dinâmico para a tomada de decisões relacionadas às estratégias didáticas. Destaca, ainda, como os dados obtidos por meio dos processos avaliativos podem auxiliar os professores a adaptar suas práticas, atendendo de forma mais eficaz às necessidades específicas dos alunos. Essa categoria foi elaborada com o intuito de valorizar e promover o uso reflexivo da avaliação como uma ferramenta essencial para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

"a avaliação ganha um caráter de diagnóstico e direciona-se a identificar os problemas de aprendizagem, fragilidades, limitações e potencialidades do aprendiz, para que, com base nessas informações, construa-se uma estratégia de ensino-aprendizagem." (ANDERSON, 2022, p. 44) – **Trabalho 1**

"Ainda sobre a utilização de resultados provenientes das avaliações externas, os professores relatam que, no âmbito de suas práticas em sala de aula, elas pautam, principalmente, o planejamento das atividades de recuperação contínua". (JURGENSEN, 2021, p. 113) – **Trabalho 3**

"O principal papel da avaliação externa é formular políticas para melhorar a educação, desta forma, pode trazer informações importantes que favorecem o planejamento e o repensar de ações no interior das escolas". (ATAIDES, 2019, p. 33) – **Trabalho 4**

"Além disso, é disponibilizado um kit contendo orientações sobre a aplicação, correção e interpretação dos resultados, e, que propõe reflexões sobre a prática. Dessa forma, as informações obtidas possibilitariam ao docente realizar as intervenções necessárias para promover a alfabetização das crianças". (MOURA, 2014, p. 19) – **Trabalho 7**

Categoria 3: "Os professores acreditam que os processos avaliativos externos podem gerar sobrecarga e ansiedade nos alunos e professores, comprometendo o desenvolvimento de suas aprendizagens". Essa categoria aborda a preocupação com os impactos emocionais decorrentes dos processos avaliativos, com destaque para as avaliações externas, que frequentemente geram ansiedade e pressão tanto para alunos quanto para professores. Sua criação pretende fomentar reflexões sobre esses efeitos e incentivar práticas docentes mais acolhedoras, que priorizem tanto o aprendizado quanto a saúde emocional dos envolvidos.

"Ao mesmo tempo que os alunos desejam a nota necessária para a aprovação e até para a excelência no processo educacional, há um sentimento de medo, angústia e ansiedade, caso está não seja alcançada". (ANDERSON, 2022, p. 42) – **Trabalho 1**

"Os docentes sentem que seu trabalho também está sendo avaliado e que essa avaliação desperta sentimentos de "cobrança; pressão [...]" (P01). Essas cobranças e pressões são de dois tipos: para o cumprimento do currículo padronizado – que desconsidera a diversidade de contextos em que as escolas se inserem e onde o trabalho é desenvolvido –, a pressão por bons índices e o cumprimento das metas estabelecidas externamente. Em relação a esse último ponto, os docentes destacam que os índices promovem comparações que podem gerar conflitos no âmbito escolar". (JURGENSEN, 2021, p. 99) – **Trabalho 3**

"Quando questionadas se a escola do/a seu/a filho/ já fez alguma reunião a fim de esclarecer sobre a avaliação, as duas mães entrevistadas declararam nunca terem sido informadas pela escola a respeito da ANA, muito menos sobre os resultados. O conhecimento que tiveram sobre a avaliação foi por meio do entusiasmo, da euforia e da ansiedade do/a filho/a em alcançar bons resultados na prova". (ATAIDES, 2019, p. 144) – **Trabalho 4**

"a avaliação da qualidade educacional, por meio dos indicadores de desempenho, como as avaliações em larga escala, constitui-se como uma importante estratégia, a fim de diagnosticar os problemas referentes ao sistema educacional, apontando aspectos relativos ao rendimento acadêmico dos alunos, bem como, sobre o desenvolvimento institucional". (SILVA, 2019, p. 74) – **Trabalho 5**

“A divulgação dos resultados pode ocasionar que sejam utilizados como meio de classificação e ranqueamento das escolas. Outro perigo é o de a matriz de referência ser supervalorizada ou até confundida com o currículo”. (MOURA, 2014, p. 21) – **Trabalho 7**

“No tocante à aplicação de provas refere-se aos rituais presentes nas escolas para o fechamento de notas bimestrais com data e horário preestabelecidos pela direção escolar. Cria-se um clima de expectativa e ansiedade não apenas por parte do aluno, mas dos pais, da direção da escola e dos professores”. (OLIVEIRA, 2012, p. 49) – **Trabalho 8**

“estamos conscientes que há uma sobrecarga de trabalho de professores e alunos, as próprias condições de trabalho”. (SILVA, 2011, p.86) – **Trabalho 9**

Categoria 4: “Os professores compreendem a avaliação como um componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-a para diagnosticar as dificuldades dos alunos e ajustar suas práticas pedagógicas”. Essa categoria busca ressaltar uma visão mais integral dos processos avaliativos, destacando seu uso como ferramentas diagnósticas e personalizadas para aprimorar a qualidade das práticas docentes. Essa abordagem permite que os professores planejem intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, valorizando as avaliações como instrumentos potentes na construção de práticas mais inclusivas e eficazes.

“à avaliação diagnóstica não é um fim, mas, sim, um momento de acompanhar e remodelar a forma de ensinar, uma vez que o objeto da ação avaliativa é a aprendizagem e esta é dinâmica”. (ANDERSON, p. 44, 2022) – **Trabalho 1**

“Sendo assim, a principal função das avaliações identificada pelos professores de Matemática diz respeito aos subsídios que elas podem oferecer para as ações da escola, em termos de nivelamento e recuperação dos alunos, bem como servir como um diagnóstico de suas aprendizagens, regulando-as”. (JURGENSEN, 2021, p. 258) – **Trabalho 3**

“A avaliação voltada para as aprendizagens dos/as estudantes é um instrumento que deve possibilitar ao/a professor/a um envolvimento com o processo do/a educando/a, sempre atento/a às suas necessidades e especificidades, subsidiando-o/a para que chegue ao sucesso”. (ATAIDES, 2019, p. 31) – **Trabalho 4**

“a avaliação da qualidade educacional, por meio dos indicadores de desempenho, como as avaliações em larga escala, constitui-se como uma importante estratégia, a fim de diagnosticar os problemas referentes ao sistema educacional, apontando aspectos relativos ao rendimento acadêmico dos alunos, bem como, sobre o desenvolvimento institucional”. (SILVA, 2016, p. 28) – **Trabalho 5**

“Assim, os resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, podem ser significados e reconhecidos pela escola e os problemas diagnosticados podem ser discutidos, procurando-se tomar decisões no sentido de resolvê-los”. (MOURA, 2014, p. 28) – **Trabalho 7**

“Estamos falando de uma avaliação no processo com o papel de diagnosticar o nível de desenvolvimento real do aluno para que ela chegue ao nível potencial”. (OLIVEIRA, 2012, p.40) – **Trabalho 8**

“A avaliação tem por objetivos, fornecer elementos para que a escola e educadores possam diagnosticar as dificuldades e os avanços no processo e ensino aprendizagem, bem como, decidir as ações de intervenções junto aos problemas encontrados na aprendizagem”. (SILVA, 2011, p.65) – **Trabalho 9**

A categoria 4 busca ressaltar uma visão integral dos processos avaliativos, destacando seu uso como ferramentas diagnósticas e personalizadas para aprimorar a qualidade das práticas docentes. Essa abordagem permite que os professores o planejamento de

intervenções pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, valorizando as avaliações como instrumentos potentes na construção de práticas mais inclusivas e eficazes.

Ao analisarmos o processo de categorização, identificamos que 80% dos trabalhos analisados abordavam os processos avaliativos com foco predominante na mensuração de resultados. Na categoria 2, 40% dos estudos sugerem que os processos avaliativos direcionam frequentemente as práticas docentes, alinhando-as aos resultados esperados por órgãos reguladores.

Na categoria 3, 70% dos trabalhos apontam para os impactos negativos dos processos avaliativos externos, destacando a pressão exercida sobre o cotidiano escolar de professores e alunos. Em contrapartida, na categoria 4, 70% dos estudos enfatizam a importância de um processo avaliativo centrado no diagnóstico e mapeamento das dificuldades, visando intervenções pedagógicas mais qualificadas e o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de professores de Matemática sobre os processos avaliativos, destacando como essas práticas influenciam o ensino e a aprendizagem, a partir de uma revisão da literatura. A análise realizada revelou um panorama contrastante: enquanto há um crescente movimento em direção a práticas avaliativas formativas e inclusivas, abordagens tradicionais centradas em resultados quantitativos ainda predominam em muitos contextos educacionais.

Os dados analisados sugerem um movimento em direção a práticas avaliativas mais inclusivas e reflexivas. Entretanto, nos trabalhos analisados permanece evidente a predominância de abordagens tradicionais, centradas em resultados quantitativos que acabam gerando pressão no trabalho dos professores e no desempenho dos alunos. De acordo com Nóvoa (1992), o professor precisa passar por formação continuada para desenvolver uma visão mais integral, democrática e alinhada aos desafios contemporâneos da educação. Libâneo (2013) ressalta que o professor precisa responder aos desafios de uma sociedade em constante transformação, e assim alinhar os desafios da prática docente com um ensino crítico e democrático.

Os trabalhos categorizados trouxeram muitas reflexões sobre as percepções dos professores de matemática sobre os processos avaliativos, e quais variações são encontradas em diferentes contextos. Os trabalhos indicam que devemos respeitar a diversidade dos alunos e promover o diálogo entre docentes e discentes são passos essenciais para alcançar uma aprendizagem de qualidade visando o desenvolvimento integral o aluno. Nesse sentido, o referencial teórico de autores como Hoffmann (2006, 2009), Luckesi (2000, 2008) e Freire (1967, 1996, 2014) reforçam a importância de práticas avaliativas que priorizem a aprendizagem significativa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Vale destacar a preocupação em tornar o aluno um sujeito ativo na construção do seu conhecimento, e assim o professor precisa desmistificar o lugar que erro assume na aprendizagem propondo sua ressignificação como elemento constitutivo da construção do conhecimento gerando um ambiente que valorize a reflexão crítica e o progresso contínuo do aluno.

Por fim, reconhecemos as limitações deste estudo, especialmente no que tange à abrangência do corpus analisado, restrito a 10 trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Estudos futuros poderiam ampliar o número de trabalhos investigados, explorando como diferentes contextos institucionais e culturais influenciam as práticas avaliativas. Investigações adicionais também poderiam analisar em profundidade a relação entre políticas públicas e a implementação de práticas avaliativas inovadoras, contribuindo para o avanço do campo e para a promoção de uma educação mais equitativa e significativa.

Ao consolidar a avaliação como um processo integrador e transformador, espera-se contribuir para a construção de um ensino de Matemática mais alinhado às demandas atuais, promovendo aprendizagens significativas que transcendem os limites da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. S. *Avaliação da Aprendizagem Matemática: concepções e práticas de professores que lecionam no município de Estância (SE)*. 2022. 138 f. Dissertação (mestrado em ensino de ciências e matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS, 2022.

- ANTUNES, C. A *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ATAÍDES, F. B. *A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na Concepção de Diferentes Sujeitos da Cidade de Rio Verde – GO (2014-2016)*. 2019. 201 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSANEZI, R. C. *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. *Modelagem matemática no ensino*. São Paulo: Contexto, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de novembro, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 de novembro, 2024.
- BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Avaliação Educacional*, v. 22, p. 155-178, 2000.
- CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Editora Thomson, 2006.
- D’AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2018.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Petrópolis: DP et alii, 2013.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Academic, 2014.
- FREITAS, L. C. de. Avaliação educacional: Caminhos e descaminhos de um campo em construção. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 681-701, 2010.
- GATTI, B. A. *A avaliação na educação*. Brasília. Editora Fundação Santillana, 2013.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 2005.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar Para Promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

- HOFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 20 de novembro, 2024.
- JURDENSEN, B. D. C. *A qualidade da Educação e da Educação Matemática no Contexto das Políticas Avaliativas do Estado de São Paulo: desafios e perspectivas na visão dos professores que ensinam matemática*. 2021. 288 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- LEMOS, M. E. A., & SÁ, R. M. M. *Avaliação e práticas pedagógicas: por uma mediação possível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio*. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, n, p. 7-11, 2000.
- LUIZ, R. C. *O Professor de Matemática e as Competências Necessárias para o Exercício da Docência no Ensino Superior*. 2015. 101 f. Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.
- MACÊDO, M. C. *Concepções de Estudantes do Campo Sobre Recursos Para Aprender Matemática*. 2010. 183 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- MARCHIORI, S. T. *Avaliação da Aprendizagem de Matemática em Escolas da Rede Pública do Estado de Mato Grosso: encontros e desencontros entre Ensino Fundamental e Ensino Médio*. 2022. 169 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.
- MOURA, R. S. L. *Influências da Provinha Brasil de Matemática na Organização do Trabalho Pedagógico de Um Grupo de Professoras da Escola Pública do Distrito Federal*. 2014. 135 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, N. R. C. *Avaliação em Matemática: Uma Discussão Sobre as Concepções e Práticas de Professores do Ensino Fundamental II da Cidade de Campina Grande*. 2012. 183 f. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012.
- RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, M. *Uma Análise da Proposta Pedagógica da Avaliação da Aprendizagem no Contexto dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia de 1998 a 2010*. 2011. 104 f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- SILVA, M. A. E. P. *Implicações dos Resultados da Prova Brasil na Organização do Sistema Escolar de Mato Grosso para a Melhoria da Qualidade do Processo Ensino Aprendizagem da*

Matemática no Ensino Fundamental. 2016. 267 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SOEIRO, L. & AVELINE, S. *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

TYLER, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1977.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, M. L. C; BRITO, R. H. P. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VIANNA, H. M. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Papirus, 1989.

VIANNA, H.M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. In: *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 12, p. 07-24, 1995.

VIANNA, H. M. *Avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Papirus, 1989.

VIEIRA, M. M. F., & Zouain, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Recebido em 23 de agosto de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



PRÁTICA FORMATIVA NO ENSINO DE BIOLOGIA: DIÁLOGO DE SABERES DAS RESIDENTES NO PRP/UERR

DOI: 10.48075/ri.v27i1.34805

Ana Rosa Farias Coelho¹

Sara Carvalho de Sousa²

Rita Guilherme Zeferino Veloso³

RESUMO: O presente artigo aborda as experiências vivenciadas por duas residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Roraima (UERR), realizadas no Colégio Estadual Militarizado Professora Maria dos Prazeres Mota (CEM VII), em Boa Vista/RR. A pesquisa analisou as práticas desenvolvidas pelas residentes durante o período de um ano e meio, envolvendo metodologias ativas e interativas, atividades práticas, acompanhamento científico, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a aplicação de uma Sequência Didática no ensino de Biologia para turmas do ensino médio. As residentes, denominadas A e B, adotaram abordagens distintas, com foco em diferentes metodologias e contextos pedagógicos. Os resultados demonstram avanços significativos na compreensão dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados, bem como no aprimoramento das competências docentes das residentes. As atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e protagonismo dos estudantes. Além disso, o PRP mostrou-se um espaço de aprendizado reflexivo e de experimentação pedagógica, unindo teoria e prática. Por fim, a parceria entre universidade e escola destacou-se como elemento essencial na prática formativa, criando professores mais preparados e sensíveis às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Residência; Metodologias; Ensino; Docência.

TRAINING PRACTICE IN BIOLOGY TEACHING: KNOWLEDGE DIALOGUE OF RESIDENTS IN PRP/UERR

ABSTRACT: This article addresses the experiences of two residents of the Pedagogical Residency Program (PRP) at the State University of Roraima (UERR), carried out at the Colégio Estadual Militarizado Professora Maria dos Prazeres Mota (CEM VII), in Boa Vista/RR. The research analyzed the practices developed by residents over a period of one and a half years, involving active and interactive methodologies, practical activities, scientific monitoring, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) and the application of a Didactic Sequence in teaching Biology for high school classes. The residents, called A and B, adopted different approaches, focusing on different methodologies and pedagogical contexts. The results demonstrate significant advances in students'

¹ Universidade Federal de Roraima, Boa Vista - Roraima. E-mail: anarosafarias12@gmail.com.

² Universidade Federal de Roraima, Boa Vista - Roraima. E-mail: saracarvalho200122@gmail.com.

³ Universidade Federal de Roraima, Boa Vista - Roraima. E-mail: ritagzveloso@gmail.com.

understanding of the content covered, as well as in improving the residents' teaching skills. The activities carried out contributed to the development of skills such as autonomy, critical thinking and protagonism among students. Furthermore, the PRP proved to be a space for reflective learning and pedagogical experimentation, combining theory and practice. Finally, the partnership between university and school stood out as an essential element in the training of teachers who are more prepared and sensitive to the demands of contemporary education.

Keywords: Residence; Methodologies; Teaching.

INTRODUÇÃO

A prática docente no ensino de Biologia é um campo que exige não apenas o conhecimento técnico científico, mas ainda, habilidades pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e integrada aos discentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se hoje no principal documento orientador da Educação Básica, nível de ensino que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Castro et al., 2020).

O ensino de Ciências e Biologia, especialmente no ensino médio, apresenta um desafio duplo: estimular o interesse dos estudantes por temas científicos e, simultaneamente, desenvolver habilidades como autonomia, pensamento crítico e uma cidadania responsável.

Nesse sentido, os programas de formação de professores, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), têm desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento de competências docentes, ao proporcionar uma imersão prática supervisionada no ambiente escolar. A colaboração entre residente e preceptores é fundamental para o processo de formação continuada, pois permite que ambos possam aprender e compartilhar novas metodologias para aprimorar sua práxis docente (Ribeiro; Sampaio; Menezes, 2019).

A partir dessas vivências, futuros professores têm a oportunidade de transformar a teoria em prática, explorando estratégias educativas e adaptando metodologias para o contexto de ensino-aprendizagem.

Com base nessas perspectivas, este artigo discute as vivências de duas residentes do PRP da Universidade Estadual de Roraima (UERR), desenvolvidas no Colégio Estadual Militarizado Professora Maria dos Prazeres Mota (CEM VII), em Boa Vista/RR.

O programa proporcionou às residentes um espaço de aprendizado prático, realizado em atividades semanais supervisionadas pela preceptora, que incluíam aulas teóricas e práticas, metodologias ativas e o uso do ensino invertido. Essas estratégias buscaram fomentar o protagonismo dos estudantes, promovendo uma experiência de ensino-aprendizagem mais dinâmica e interativa, em consonância com os princípios da autonomia e da formação integral dos alunos.

Assim, além de favorecer os alunos do CEM VII com uma abordagem inovadora de ensino, as atividades realizadas no âmbito do PRP também impactaram diretamente a formação das residentes. A vivência prática revelou-se um campo de experimentação pedagógica, onde foi possível desenvolver e aplicar estratégias didáticas, elaborar planos de aula, realizar avaliações e acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo.

Tal experiência não apenas desafiou as residentes a aplicarem os conhecimentos adquiridos na universidade, mas também, as instigou a refletir sobre suas práticas e a buscar formas mais acessíveis e envolventes de transmitir o conteúdo aos seus alunos.

Como dito por Rêgo e Lima (2010)

A formação pedagógica dos docentes deve ser permeada por uma reflexão contínua entre teoria e prática. Não basta instrumentalizar o professor com procedimentos técnicos para que a prática seja renovada. É necessária a reflexão crítica e contextualizada nas necessidades sociais e educacionais dos estudantes.

Deste modo, este artigo busca aprofundar a compreensão sobre como a imersão prática em programas como o PRP pode transformar a formação docente, ao oferecer um espaço de aprendizado que une teoria, prática e reflexão crítica. Ademais, a análise das vivências realizadas demonstra como a parceria entre universidades e escolas pode contribuir para a formação de professores mais preparados e sensíveis às demandas da educação contemporânea, ao mesmo tempo em que promove aprendizagens significativas para os alunos.

Assim, este trabalho pretende contribuir para o debate sobre o papel da formação docente na construção de uma educação transformadora, e trazer reflexões a respeito desta experiência, integrada à formação de indivíduos autônomos, críticos e éticos.

METODOLOGIA

Através de uma análise descritiva, serão detalhadas as atividades que fizeram parte da trajetória de duas residentes (residentes A e B) no PRP pela UERR, cujas mesmas utilizaram como estratégias didáticas a metodologia ativa dentro de sala de aula, aplicada a estudantes de nível médio público, pelo período de 1 ano e meio, totalizando a sequência de três semestres letivos.

2.1 Observação

Inicialmente, foi realizada uma visita de ambientação e diagnóstico escolar, onde pôde-se perceber as características da instituição, a rotina e o perfil estrutural. Após o diagnóstico, as residentes reuniram-se à preceptora para que fosse feita a distribuição de turmas e o repasse de informações necessárias.

Posterior a distribuição de turmas, as acadêmicas iniciaram o processo de observação semiestruturada em sala de aula, onde foram apresentadas às turmas e cumpriram parte da proposta da residência.

A observação semiestruturada durante o PRP serve como uma ferramenta valiosa para aprofundar a compreensão do ambiente educacional, identificando as práticas de ensino e a dinâmica da sala de aula, possibilitando o melhor planejamento e a percepção de possíveis ajustes necessários durante o processo.

Além disso, este é um momento para que os residentes, de um modo geral, possam criar hábitos de elaborar pensamentos críticos em sala de aula, analisar os contextos reais e refletir sobre a prática docente.

Durante o período de observação, as residentes A e B puderam elaborar e estruturar seus planos de aulas referentes aos conteúdos pré-estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR) para as respectivas turmas escolhidas.

2.2 Planejamento

Para o planejamento e execução, as duas residentes, designadas neste estudo como residente A e residente B, escolheram diferentes metodologias. Essas escolhas refletem perspectivas distintas sobre a prática docente e os objetivos individuais de formação, proporcionando diferentes e abundantes análises das possibilidades pedagógicas no âmbito do PRP.

22.1 Residente A

A residente A optou por cumprir os três módulos do programa em sequência, sendo cada turma respectiva a um ano diferente do Ensino Médio. Especificamente, realizou o primeiro módulo com uma turma de 1º ano, o segundo com uma turma de 2º ano e o terceiro com uma turma de 3º ano.

Essa escolha foi motivada pelo interesse em observar e vivenciar as três fases do Ensino Médio, explorando as peculiaridades de cada etapa e construindo uma compreensão mais ampla e abrangente das demandas pedagógicas, cognitivas e sociais dos estudantes em diferentes momentos de sua trajetória escolar.

Assim, seu planejamento de aulas seguiu o padrão de conteúdos designados para cada bimestre pela BNCC e DCRR, sem focar em conteúdos específicos, mas, ao invés disso, buscando brechas para a aplicação de atividades práticas, tendo em vista que o 1º ano engloba alunos recém-formados no ensino fundamental, onde as atividades práticas possuem um protagonismo e preferência por parte dos discentes.

Assim, para cada conteúdo, era intencional que houvesse a aplicação de pelo menos uma atividade prática ou interativa. Deste mesmo modo foram planejadas as aulas para as turmas de 2º e 3º ano.

22.2 Residente B

Por outro lado, a residente B optou por concentrar sua experiência em turmas do 1º ano durante os três módulos do PRP, motivada pela possibilidade de alinhar a regência do programa com a aplicação de uma sequência didática voltada para o conteúdo de Embriologia Humana, metodologia escolhida para a parte prática do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Essa abordagem permitiu à residente B integrar suas experiências práticas com a pesquisa acadêmica, aproveitando o contexto do PRP como um campo para testar e aprimorar sua proposta didática, além de coletar dados relevantes para fundamentar suas análises e conclusões.

A sequência didática foi dividida em cinco partes, executadas ao longo de 6 aulas, obedecendo a seguinte ordem de planejamento:

- 1° PARTE: Aulas teóricas para a abordagem de temáticas sobre os sistemas genitais masculino e feminino; mitose e meiose; gametogênese e fecundação. Essa introdução teórica foi planejada para ser executada em 1 aula de 2 horas.
- 2° PARTE: Posteriormente, foi elaborada a 2° aula com a mesma duração, está por sua vez para a apresentação de vídeos ilustrativos sobre o tema, relacionados a 1° aula em referência ao assunto, como forma de fixação do conteúdo. Para esta aula seriam necessários recursos didáticos como a data show, slide e computador.
- 3° PARTE: Aula interativa para discussão dos conceitos tratados anteriormente, com duração de 2 horas, aplicando atividades como um quiz, a fim de estimular o conhecimento dos alunos usando meios dinâmicos e facilitando o aprendizado.
- 4° PARTE: Aula prática expositiva com modelos anatômicos sobre sistema reprodutor masculino e feminino, desenvolvimento embrionário, meiose, meiose e embriões. Em 1 aula com duração de 2 horas, usando como recurso didáticos os modelos anatômicos da UERR; caderno, livros, lápis, borracha e caneta.
- 5° PARTE: Produção do stop-motion trabalhado em 2 aulas com 2 horas cada, utilizando massa de modelar, aparelho celular, internet, livros e aplicativo de edição de vídeos como recurso didático. A 1° aula seria utilizada para a produção do stop motion, que se refere a um método de criação de animação a partir da captura de sequências fotográficas, que quando visualizadas em conjunto criam a sensação de movimento. A 2° aula desta parte foi utilizada para a apresentação dos stop motions criados pelos alunos para os colegas de turma.

22.2 Residente B

Por fim, iniciou-se o processo de regência, onde após a observação da turma, as residentes puderam pôr em prática as atividades planejadas e propostas em seus respectivos planos de aula, sempre com o acompanhamento da professora preceptora.

Deste modo, a execução da prática docente para as residentes durante o PRP ocorreu da seguinte forma, como veremos a seguir.

2.3.1 Residente A

Durante o 1º módulo, com a turma do 1º ano, foram abordados inicialmente os conteúdos sobre Biologia, Ciência e Vida, trazendo os fundamentos do pensamento científico e explicando o papel da ciência para a sociedade, a fim de instigá-los a participarem de atividades científicas e práticas ao longo da disciplina.

Ao fim da parte teórica deste primeiro conteúdo, foi realizada a primeira atividade prática com os alunos, onde a turma foi dividida em grupos que realizaram experimentos distintos. O intuito era que houvesse a formulação de hipóteses acerca do que poderia ocorrer durante os experimentos, desencadeando pensamentos científicos e reflexivos sobre a prática.

Durante e ao final do experimento, os alunos fizeram anotações e compararam as hipóteses com os resultados da experimentação, tirando assim conclusões sobre as possibilidades dentro de seus experimentos, para compartilhar as ideias com os demais alunos.

Utilizando esta mesma metodologia, ao final de todos os conteúdos ao longo do semestre, optava-se pela aplicação de alguma atividade prática ou interativa para a avaliação da turma.

Assim, buscando propor atividades inovadoras e que pudessem inserir e trabalhar o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICS) com os alunos, a fim de imergir o uso dessas ferramentas digitais em sala de aula e mostrar a utilidade e as infinitas possibilidades de utilizá-las durante os processos de ensino-aprendizagem, foi proposta a elaboração de uma atividade que envolvesse o uso de alguma TIC.

Durante a execução dessa atividade, foi possível avaliar a interação dos alunos com as tecnologias e analisar o domínio e as dificuldades no decorrer do processo.

O mesmo planejamento metodológico foi seguido para as turmas nos módulos seguintes. Entretanto, durante o 3º módulo, ao escolher a turma a qual a preceptora seria orientadora, a residente A acompanhou os alunos deste 3º ano durante a elaboração do seu projeto para a Feira de Ciências.

Assim, tornou-se Orientadora Científica na elaboração e execução do projeto escrito, auxiliando os alunos e acompanhando as etapas junto a professora preceptora. Ao final do projeto, os alunos receberam a premiação de 1º lugar na Feira de Ciências Escolar e puderam

participar da etapa estadual, apresentando seu protótipo junto aos trabalhos vencedores de outras escolas.

2.3.2 Residente B

Para a aplicação da sequência didática sobre Embriologia Humana nas turmas de 1º ano, inicialmente foi realizada uma verificação do conhecimento prévio dos estudantes, referente ao conteúdo abordado. Posteriormente, foi feita a aplicação das aulas teóricas conceituando os temas que são estudados sobre a Embriologia Humana, tais como o sistema genital masculino e feminino, mitose e meiose, gametogênese e fecundação.

Em seguida, para fixação dos conceitos estudados, houve a discussão dos conteúdos utilizando o quiz como meio didático, dividindo a turma em 4 grupos, fazendo perguntas referentes às temáticas abordadas nas aulas teóricas, assim, facilitando a aprendizagem e a interação dos alunos acerca dos temas.

Logo depois, houve a execução de atividades práticas, como a exposição de modelos anatômicos disponibilizados pela UERR, sendo estes: modelos anatômicos de meiose e mitose; sistema genital masculino e feminino; desenvolvimento embrionário e embriões, onde os estudantes puderam observar, manusear e compreender mais detalhadamente os processos embrionários, e assim, por meio de um relatório individual, tiveram que desenhar e descrever os modelos expostos.

Além da exposição de materiais, também foi realizada a produção do *stop motion* utilizando massas de modelar, feito através de uma sequência de fotografias, na qual a união e adição da narração vocal se dá por meio de aplicativos de edição de vídeos.

A turma foi dividida em quatro grupos, no qual foram reproduzidos os processos de fecundação, desenvolvimento embrionário, meiose e mitose. Os alunos criaram o material com massa de modelar, durante uma aula de duas horas. Os resultados foram apresentados para os demais colegas na aula seguinte.

RESULTADOS

A partir das práticas desenvolvidas pelas residentes no PRP, foi possível observar diversos impactos tanto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do CEM VII quanto na formação docente das participantes.

As metodologias aplicadas, que incluíram atividades práticas, uso de TICs e metodologias ativas, proporcionaram um ambiente dinâmico e interativo em sala de aula, contribuindo para as vivências no ambiente escolar.

Os resultados obtidos mostram a relevância de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Biologia, evidenciando avanços tanto na compreensão dos estudantes sobre os temas abordados quanto na capacidade das residentes em refletir criticamente sobre suas práticas e aprimorar suas competências docentes.

A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos ao longo do programa, organizados de acordo com as experiências individuais das residentes.

3.1 Residente A

Durante a trajetória da residente A, foi possível analisar a diferença entre as dinâmicas ocorridas nos 3 níveis do ensino médio, muito relacionadas a diferença entre as idades dos alunos, e consequentemente, ao amadurecimento pessoal notado nos 3 grupos.

No primeiro módulo, com a turma do 1º ano, a aplicação das atividades e a interação dos alunos ocorreu de forma mais natural e voluntária, os alunos mostraram-se bem participativos e tiveram poucas dificuldades de interação durante o semestre, mesmo aqueles alunos imigrantes que apresentavam alguma dificuldade de comunicação devido ao idioma.

Já durante o segundo módulo, houve uma diferença perceptível na participação dos alunos nas aulas. A turma possuía menos de cinquenta por cento do quantitativo de alunos da turma anterior, pois tratava-se de uma turma que já utilizava o sistema de Novo Ensino Médio, onde os alunos poderiam optar por grades específicas, e assim, a montagem das turmas e distribuição de alunos ocorreu de acordo com a escolha das disciplinas feitas por eles.

Pelo quantitativo de alunos desta turma ser menor, a interação também diminuiu. Percebeu-se que a falta de interação entre os alunos também resulta na falta de interação com o professor, talvez por uma questão de agrupamento social.

Enquanto, em uma turma maior como a do 1º ano, há uma tendência a formação de grupos dentro da sala, facilitando a interação coletiva e gerando mais momentos oportunos à perguntas e discussões devido a troca de ideias entre os alunos, em uma turma reduzida, como a 2º, o ambiente pode tornar-se mais 'intimista' e silencioso, trazendo uma certa timidez ou desconforto para que haja momentos de interação voluntária dos alunos com o professor.

Portanto, a participação dos alunos neste módulo necessitou de um pouco mais de incentivo e estímulo, visando um melhor desempenho deles durante as aulas.

Já com a turma do 3º ano, no último módulo, a interação foi mais fluida e natural, os alunos tiveram uma boa interação com a residente A durante a elaboração do projeto, e buscaram-na voluntariamente por diversas vezes para tirar dúvidas e discutir sobre o que estava sendo desenvolvido.

3.2 Residente B

No decorrer da aplicação da sequência didática sobre Embriologia Humana para os alunos do 1º ano, foi observada a participação ativa dos estudantes no que diz respeito às atividades práticas.

Foi perceptível que os alunos passam a entender e aprender quando puderam realizar o manuseio dos materiais, e assim, de forma involuntária acabam envolvendo-se realizando as atividades espontaneamente, sem que haja a necessidade de cobrá-los quanto a participação, o que trouxe resultados satisfatórios sobre a aplicação da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre todo o contexto e as vivências das duas residentes, é possível perceber que as experiências relatadas no artigo evidenciam a importância do Programa de Residência Pedagógica como um instrumento transformador na formação docente.

A imersão prática, associada ao acompanhamento de preceptores, permitiu às residentes aplicarem, refletir e aprimorar estratégias pedagógicas que favorecem um ensino dinâmico, interativo e conectado às demandas do ambiente escolar.

No caso da residente A, a vivência nas três etapas do Ensino Médio permitiu uma visão ampla das demandas pedagógicas em diferentes fases da trajetória escolar dos estudantes,

enquanto a residente B, ao concentrar sua atuação em turmas do 1º ano, pôde alinhar a aplicação de uma sequência didática específica ao conteúdo de Embriologia Humana com a sua pesquisa acadêmica.

As atividades realizadas trouxeram benefícios mútuos tanto para os alunos quanto para as residentes, promovendo aprendizagens significativas e incentivando o uso de metodologias ativas. Assim, constatou-se que estratégias como o uso de TICs, atividades práticas e metodologias especializadas têm um impacto positivo no envolvimento e na aprendizagem dos estudantes, além de oferecerem aos professores em formação um espaço para reflexão crítica, crescimento e aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

CASTRO, G. A. M.; SANTO, C. F. A. E.; BARATA, R. C.; ALMOULOU, S. A. Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio. *REVEMAT - Revista eletrônica de educação matemática*, v. 15, n. 1, e73147, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e73147>. Acesso em: 28 dez. 2024.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 11 dez 2024.

RÊGO, L.B. do; LIMA, M.V.R. de O. *Didática*. Brasília: CAPES, 2010.

RIBEIRO, E. S; SAMPAIO, A. L; MENEZES, D. B. Contribuição da Residência Pedagógica na troca de experiência entre residente e preceptor. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., 2019, Campina Grande. Anais eletrônicos.: Sbeb, 2020. p. 19-22. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59671>. Acesso em: 11 dez 2024

Recebido em 12 de dezembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



TRANSFORMANDO A FORMAÇÃO DOCENTE: O PODCAST COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DOI: 10.48075/ri. v27i1.34806

Fabiane Batista Cândido¹
Eliasaf Rodrigues de Assis²
Bárbara Tatiane Santos Carvalho³
Yury Manoel Brito da Silva⁴

RESUMO: A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, intensificados pela pandemia da COVID-19, que evidenciou a necessidade de abordagens inovadoras na formação de educadores. Nesse contexto, o projeto "Dez Encantos da Profissão Docente" propõe a criação de um podcast que explora aspectos positivos da docência de maneira acessível e inspiradora. Por meio de conversas com profissionais da área, o podcast discute temas cruciais como acolhimento, amorosidade, transformação e empatia na educação. A metodologia adotada contemplou etapas rigorosas, que se iniciaram pela seleção de temas relevantes, com base nas experiências dos docentes e nas demandas atuais do ambiente educacional. Foram utilizados os referenciais teóricos de Cristiano (2021); Tenani (2023), Freitas et al. (2024), dentre outros. O potencial educacional do podcast se manifesta em diversas aplicações. Sendo utilizado em aulas presenciais e em ambientes virtuais, como material complementar e ferramenta reflexiva para professores em formação inicial ou continuada. O formato oferece flexibilidade e reprodutibilidade, permitindo a adaptação dos conteúdos por parte dos educadores. Em suma, o "Dez Encantos da Profissão Docente" se apresenta como uma ferramenta valiosa de formação, além de fomentar uma rede de apoio entre educadores, evidenciando a importância de diálogos colaborativos e novos formatos para o aprimoramento da prática docente.

Palavras-chave: Educação Inovadora; Docência Colaborativa; Podcast Educacional.

TRANSFORMING TEACHER TRAINING: THE PODCAST AS A TOOL IN CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT: Contemporary education faces significant challenges, intensified by the COVID-19 pandemic, which highlighted the need for innovative approaches in educator training. In this context, the project "Ten Charms of the Teaching Profession" proposes the creation of a podcast that explores the positive aspects of teaching in an accessible and inspiring way. Through conversations with professionals in the field, the podcast discusses crucial themes such as welcoming, care, transformation, and empathy in education. The methodology adopted involved rigorous stages,

¹ Universidade Federal de Lavras, Lavras - Minas Gerais. E-mail: fabianebcandido@gmail.com.

² Universidade Federal de Lavras, Lavras - Minas Gerais. E-mail: eliasaf.assis@ufla.br.

³ Universidade Federal de Lavras, Lavras - Minas Gerais. E-mail: barbara.carvalho6@estudante.ufla.br.

⁴ Universidade Federal de Lavras, Lavras - Minas Gerais. E-mail: yury.silva1@estudante.ufla.br.

starting with the selection of relevant topics based on the experiences of teachers and the current demands of the educational environment. The theoretical references used include Cristiano (2021), Tenani (2023), Freitas et al. (2024), among others. The educational potential of the podcast is manifested in various applications. It is used in face-to-face classes and virtual environments, as complementary material and a reflective tool for teachers in initial or continuing education. The format offers flexibility and reproducibility, allowing educators to adapt the content. In summary, "Ten Charms of the Teaching Profession" serves as a valuable training tool, while also fostering a support network among educators, highlighting the importance of collaborative dialogues and new formats for the improvement of teaching practices.

Keywords: Innovative Education; Collaborative Teaching; Educational Podcast.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos, intensificados pela pandemia da COVID-19, bem como a partir da introdução de novas tecnologias de comunicação, que revelou lacunas nos processos de ensino e aprendizagem e reforçou a urgência de abordagens inovadoras na formação de educadores da educação inicial e continuada. Nesse cenário, práticas pedagógicas criativas se destacam como estratégias promissoras para valorizar a docência e fomentar um ambiente educacional mais acolhedor e transformador.

O presente artigo apresenta o projeto "Dez Encantos da Profissão Docente", parte estruturante de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento, que propõe a criação de um podcast como ferramenta reflexiva e inspiradora para educadores em formação. Por meio de entrevistas e diálogos com profissionais de diversas áreas, com destaque da educação, o podcast explora aspectos positivos da prática docente, promovendo discussões sobre acolhimento, amorosidade, empatia e transformação na educação.

O objetivo deste trabalho é discutir os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o projeto, além de evidenciar as potencialidades do formato podcast como recurso didático no contexto educacional contemporâneo.

O desenvolvimento do projeto seguiu uma abordagem metodológica qualitativa e participativa, estruturada em etapas que garantiram a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos produzidos. Inicialmente realizou-se uma análise bibliográfica da literatura atual, acerca do potencial pedagógico do podcast no ensino superior e na educação básica,

mapeando estudos que abordaram a temática no contexto das instituições educacionais brasileiras. Tal etapa compõem o referencial teórico deste artigo.

Em um segundo momento, escolhemos temas a serem abordados no podcast, a partir das experiências dos educadores participantes e pelas demandas identificadas no ambiente educacional superior, no decorrer do mestrado profissional em educação da Universidade Federal de Lavras, com destaque para as questões relacionadas ao acolhimento, à formação identitária docente e aos desafios da prática pedagógica.

No terceiro momento os episódios foram elaborados a partir de conversas com profissionais de diversas áreas da educação, e externa a ela, possibilitando uma visão ampla e multidimensional da docência. As gravações foram realizadas em ambientes adaptados para garantir qualidade técnica, seguidas por processos de edição voltados para clareza e acessibilidade.

Espera-se que estes episódios sejam disponibilizados em plataformas digitais gratuitas, ampliando o alcance e facilitando o acesso por parte de professores em formação e demais interessados.

Este trabalho vem de encontro com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável- ODS 4 e visa garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, e se alinha diretamente ao tema de podcast e educação. A ODS 4 enfatiza a importância de proporcionar uma educação acessível a todos os indivíduos, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas, localização geográfica ou habilidades.

O uso de podcasts como ferramenta educacional pode ser uma estratégia eficaz para promover essa inclusão. Os podcasts oferecem uma forma flexível e acessível de aprendizado, permitindo que os ouvintes acessem conteúdo educacional de qualquer lugar e a qualquer momento. Essa aproximação entre conceitos, técnicas e conhecimentos próprios da área da comunicação com as questões, reflexões e objetivos educacionais é foco de interesse do campo de estudos da Educomunicação (CITELLI; COSTA, 2011), a qual pode ser compreendida como uma inter-relação entre educação e comunicação, inter-relação esta que “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converte na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação.” (SOARES, 2011, p. 20).

Isso é especialmente relevante em contextos em que o acesso à educação formal é limitado. O uso de formatos variados de mídia, como podcasts, enriquece a experiência

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, nº1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.](#)

educacional e aumenta o engajamento dos aprendentes. O podcast democratiza o acesso à informação, permitindo que vozes diversas sejam ouvidas e que conteúdos educativos cheguem a públicos amplos e diversos. Além disso, os podcasts podem atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades, tornando-se um recurso valioso para professores e alunos.

Portanto, a integração de podcasts na educação não apenas promove a ODS 4, mas também potencializa o aprendizado, contribuindo para uma formação mais inclusiva e diversificada. Em um ambiente educacional que valoriza a equidade, os podcasts podem ser uma ferramenta poderosa para alcançar o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos.

POTENCIAL PEDAGÓGICO DO PODCAST NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior enfrenta, nos últimos anos, transformações significativas impulsionadas pelas tecnologias digitais. Entre as diversas ferramentas disponíveis, o podcast tem se destacado como um recurso inovador que combina acessibilidade, flexibilidade e potencial pedagógico. Diferente de métodos tradicionais, o podcast oferece uma abordagem que dialoga com as demandas contemporâneas dos estudantes, proporcionando experiências de aprendizado que transcendem os limites da sala de aula.

Um recorte da PodPesquisa Produtor 2020/2021 indica que o Brasil possui atualmente uma estimativa de até 34,6 milhões de ouvintes de podcasts. Além disso, o Núcleo de Pesquisa da Abpod realizou análises sobre a audiência durante a pandemia de Covid-19, utilizando dados de diversos estudos divulgados nesse período.

No início da pandemia, muitos produtores relataram uma redução significativa na audiência, algo que também foi confirmado pelos números. Comparando com os dados de 2019, que apontavam 17,3 milhões de ouvintes, estima-se que o público atual esteja entre 20 milhões e 34,6 milhões no país (ABPOD, 2024).

Marques (2019) enfatiza que os podcasts têm registrado um crescimento significativo no Brasil, abordando uma ampla variedade de temáticas. Além de temas como jogos e outros elementos da cultura pop, incluindo filmes, séries, animações e histórias em quadrinhos, a formulação dos conteúdos debatidos em cada episódio está profundamente conectada a estudos teórico-metodológicos, abrangendo diferentes áreas das ciências de forma integrada.

O podcast, enquanto ferramenta educativa, apresenta características que atendem aos desafios da educação no século XXI. Seu formato auditivo permite que estudantes acessem conteúdos em diferentes contextos, como durante deslocamentos ou intervalos de suas rotinas, promovendo a autonomia no processo de aprendizagem. Essa flexibilidade é essencial em um ambiente acadêmico que muitas vezes exige conciliar estudos com trabalho e outras responsabilidades.

Bezerra; Melo (2023) apontam que os Podcasts são programas em formato de áudio que se assemelham aos conteúdos transmitidos por rádios, porém são disponibilizados pela internet, permitindo que sejam acessados e escutados em qualquer lugar e em momentos diferentes do tempo real de sua veiculação.

Além disso, o formato do podcast possibilita a criação de conteúdos dinâmicos e interativos. Esses materiais possuem grande potencial para se tornarem aliados valiosos na disseminação de informações mais detalhadas e com maior qualidade. Além disso, seu acesso não exige uma conexão de internet de alta velocidade, ampliando sua acessibilidade.

É evidente a desigualdade na distribuição de renda entre as diferentes regiões do país, refletindo-se também nas escolas, especialmente na disponibilidade de recursos essenciais para a realização de atividades básicas. A implementação de práticas pedagógicas que utilizem artefatos digitais demanda uma infraestrutura que muitas vezes supera o que está disponível nos espaços educacionais. Além disso, o tempo destinado ao desenvolvimento dessas atividades tem sido reduzido progressivamente a cada nova reformulação do ensino médio (BEZERRA; MELO, 2023).

Perante isto, os professores podem explorar diferentes abordagens pedagógicas, como debates, entrevistas e narrativas, para aprofundar temas tratados em sala de aula. Essa diversidade de formatos estimula o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão de conceitos complexos por meio de exemplos práticos e relatos reais.

Brito; Costa Maciel (2023) discorrem, “A Base Nacional Comum Curricular apresenta o podcast como gênero multissemiótico que pode ser mobilizado no contexto do ensino de língua materna”. De acordo com a BNCC, no âmbito da prática pedagógica, é fundamental diversificar o uso de “gêneros, suportes e mídias” voltados para a socialização de estudos e pesquisas, sejam eles orais, escritos ou “multissemióticos”, como é o caso do “podcast” (BRASIL, 2018, p. 516).

A demanda por gêneros desse tipo parece ter se intensificado durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, quando as práticas de ensino passaram a ser amplamente mediadas por ferramentas digitais, muitas das quais os/as docentes não receberam formação adequada para utilizá-las de maneira didática (BRITO, 2023).

Pesquisas recentes evidenciam a relevância e a eficácia dos podcasts no ensino superior. Por exemplo, um estudo realizado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) demonstrou que os podcasts não apenas melhoram a aprendizagem dos futuros professores, mas também os motivam a explorar seu uso em práticas pedagógicas futuras (CRISTIANO et al., 2021).

Na área de Química, professores e alunos da Universidade Federal de Pernambuco utilizaram podcasts para criar aulas interativas e dinâmicas, tornando a aprendizagem mais envolvente e acessível (LEITE, 2016). Já em um projeto voltado para a formação de profissionais de saúde, os podcasts alcançaram mais de 4.000 profissionais em 19 estados brasileiros, sendo usados para promover melhorias contínuas no trabalho em saúde (PAIVA NETO et al., 2023).

Soares; Miranda; Smaniotto (2018) em seu estudo analisa o potencial pedagógico do podcast no ensino superior, destacando-o como uma ferramenta inovadora dentro das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A pesquisa utilizou a metodologia Design-Based Research (DBR) para oferecer um curso semipresencial voltado à formação de professores e profissionais da educação no uso pedagógico do podcast.

Durante o curso, os participantes produziram conteúdos em áudio e utilizaram ferramentas do Moodle para realizar as atividades e compartilhar experiências. A avaliação dos participantes apontou que o uso do podcast foi positivo, estimulando o engajamento e ampliando as possibilidades de ensino flexível. Os resultados indicaram que a produção de podcasts promoveu maior autonomia, criatividade e interesse dos professores, demonstrando seu potencial como recurso didático eficaz para diversificar o ensino e engajar alunos.

Além disso, os participantes consideraram a experiência estimulante e prática, com impacto positivo no aprendizado de seus estudantes (SOARES; MIRANDA; SMANIOTTO, 2018). Dessa forma, o podcast se apresenta como uma solução viável para atender às demandas contemporâneas de flexibilidade e inovação pedagógica no ensino superior.

O estudo de Freitas *et al.*, (2024) analisou a criação de três canais de podcast vinculados a projetos de extensão em cursos de Turismo em três universidades públicas brasileiras: Universidade Federal de Alagoas, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral. Esses canais – Parada da Comunicação, PodTur MS+ e PodGTur Litoral – visam fortalecer a comunicação entre a academia, o mercado de trabalho e a comunidade externa, promovendo a disseminação de conhecimento teórico e prático na área. Disponíveis no SoundCloud e Spotify, os canais utilizam estratégias digitais para ampliar o alcance de informações e integrar ações pedagógicas com práticas inovadoras de ensino.

Os podcasts destacam-se como ferramentas pedagógicas que enriquecem a aprendizagem, promovendo flexibilidade, acessibilidade e conexão dialógica entre os envolvidos. No contexto dos cursos de Turismo, eles atuam como um recurso estratégico para divulgar ações acadêmicas, compartilhar experiências e alinhar os pilares de ensino, pesquisa e extensão ao papel social das instituições (Freitas et al., 2024). Essa abordagem reforça o potencial dos podcasts como instrumentos eficazes para fortalecer a interação entre a academia e a sociedade, além de enriquecer a formação dos discentes com práticas inovadoras e criativas.

Tenani (2023) em seu artigo propõe uma abordagem didática para o Ensino Superior, focada na criação de podcasts em um contexto de intercâmbio acadêmico virtual. O objetivo é explorar a complexidade enunciativa do podcast no ambiente acadêmico, discutindo as relações entre fala e escrita, bem como as práticas orais e letradas, dentro de um intercâmbio cultural entre brasileiros e norte-americanos. Além disso, o estudo aborda dois temas principais: o desenvolvimento de práticas letradas digitais no ambiente acadêmico e a elaboração de projetos de intercâmbio virtual que promovam uma experiência acadêmica internacional colaborativa. A produção colaborativa de episódios de podcast, nesse contexto, contribuiu positivamente para o aprendizado de práticas orais e de escrita pelos universitários envolvidos.

Além disso, no Ensino Básico, uma experiência conduzida no Amazonas mostrou como os podcasts podem integrar narrativas locais ao processo educativo, permitindo que alunos explorem temas culturais ao mesmo tempo em que desenvolvem competências tecnológicas (Lopes & Oliveira, 2020). Essa abordagem evidencia o potencial dos podcasts para aproximar conteúdos acadêmicos de contextos reais e relevantes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar do potencial dos podcasts, sua implementação enfrenta desafios. Muitos professores relatam falta de formação tecnológica e pedagógica para utilizar essas ferramentas de forma eficaz. Além disso, há limitações na infraestrutura tecnológica disponível em escolas e universidades brasileiras, o que pode restringir a adoção desse recurso em larga escala (CELARINO et al., 2023). A utilização do podcast na educação superior, por exemplo, apresenta tanto desafios quanto perspectivas promissoras.

A adaptação ao formato pode ser um desafio, uma vez que nem todos os alunos ou educadores estão familiarizados ou confortáveis com a ferramenta. Além disso, a criação de conteúdo de qualidade, com boa estrutura e relevância, exige planejamento cuidadoso, considerando as especificidades dessa mídia, essencialmente auditiva. Outro obstáculo é a avaliação do aprendizado, já que a natureza não presencial e a falta de interação direta podem dificultar a verificação da absorção do conteúdo pelos alunos.

No entanto, os podcasts oferecem oportunidades únicas para enriquecer o ensino. Seu formato permite a criação de conteúdos interativos, como debates e entrevistas, que estimulam o pensamento crítico e tornam a aprendizagem mais atrativa e significativa. Além disso, sua acessibilidade amplia o alcance educacional, especialmente em contextos com acesso limitado a recursos tecnológicos sofisticados (MARTINS et al., 2020).

O podcast, portanto, surge como uma ferramenta poderosa para o ensino superior, proporcionando flexibilidade e reprodutibilidade, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo conforme as necessidades de seus alunos. Em muitos casos, o uso do podcast pode favorecer a aprendizagem autônoma, permitindo que os alunos ouçam os episódios no momento mais conveniente, o que é especialmente relevante em contextos híbridos ou a distância.

Outro aspecto relevante é a contribuição do podcast para a personalização da aprendizagem. Professores podem produzir episódios relacionados a perfis específicos de estudantes ou temas pontuais, atendendo às necessidades de turmas heterogêneas. Essa característica promove um ensino mais inclusivo, adaptado aos diferentes ritmos e estilos de aprendizado.

No contexto do ensino superior, o podcast também desempenha um papel importante no incentivo à interdisciplinaridade. Episódios que conectam áreas de conhecimento distintas podem enriquecer a formação dos estudantes, mostrando como problemas complexos demandam soluções integradas e dialogadas. Por exemplo, ao abordar temas como sustentabilidade ou inovação tecnológica, o podcast pode reunir especialistas de áreas variadas para discutir diferentes perspectivas.

Ademais, o podcast contribui para o fortalecimento da relação entre teoria e prática. Por meio de entrevistas com profissionais de mercado, ex-alunos ou pesquisadores renomados, é possível trazer ao ambiente acadêmico a vivência prática das áreas de atuação, reduzindo a distância entre o que se aprende na universidade e o que é exigido no mercado de trabalho. A produção de podcasts pelos próprios estudantes também se apresenta como uma estratégia pedagógica enriquecedora. Esse tipo de atividade estimula habilidades como planejamento, pesquisa, comunicação e trabalho em equipe, promovendo o protagonismo discente e a aprendizagem ativa.

Por fim, o potencial pedagógico do podcast no ensino superior reside em sua capacidade de transformar a maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e acessado. Embora enfrente desafios relacionados à adaptação e à inclusão digital, o podcast oferece uma oportunidade de reimaginar práticas educacionais em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea. Ele se afirma como um recurso valioso para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do futuro, destacando-se como uma alternativa complementar e inovadora ao ensino tradicional.

Porém, foi percebido ainda uma lacuna em relação a pesquisas que abordem o uso de podcasts como ferramentas didáticas e, ainda mais incipientes, quanto ao uso delas na formação docente.

O podcast "Dez Encantos da Profissão Docente" revelou-se uma ferramenta eficaz para abordar aspectos sensíveis e motivadores da docência. Os episódios, ao integrar relatos pessoais e fundamentos teóricos, proporcionam um espaço reflexivo para educadores, destacando as seguintes potencialidades:

1. Apoio à Formação Docente:

Professores em formação inicial relataram que os episódios contribuíram para a compreensão de desafios e encantos da prática docente, reforçando sua identidade profissional e valorizando a escolha da profissão.

2. Aplicação Flexível:

O formato permitiu que o conteúdo fosse utilizado como material complementar em aulas presenciais e a distância, adaptando-se às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais.

3. Promoção da Empatia e Amorosidade:

A abordagem humanizada dos episódios destacou a importância da empatia e da amorosidade no ambiente escolar, incentivando práticas pedagógicas mais acolhedoras e transformadoras.

4. Valorização do Diálogo Colaborativo:

O projeto promoveu uma rede de apoio entre educadores, evidenciando que o compartilhamento de experiências é fundamental para o aprimoramento das práticas docentes.

Este trabalho trata de um recorte do produto educacional da dissertação de mestrado profissional em educação em andamento, da Universidade Federal de Lavras. A atividade constituiu a criação de um podcast voltado à formação de professores de forma inicial ou contínua, com vistas a abordagem de temas voltados aos encantos da profissão docente e que sejam possíveis de serem colocados em prática possibilitando um trabalho inovador, porém sem trazer maiores dificuldades para sua execução, apresentando um complemento às atividades.

O podcast é uma forma inovadora de comunicação digital, têm suas origens atribuídas a Dave Winer e Adam Curry, que em 2001 lançaram o primeiro feed de podcast, marcando o início de uma nova era na disseminação de conteúdo (NUZUM, 2020). Segundo Nuzum (2020),

a ideia de Curry de distribuir arquivos de áudio pela tecnologia RSS, que antes era utilizada para blogs de texto, foi fundamental para moldar o que hoje conhecemos como podcasting. O termo "podcast" surgiu posteriormente, unindo as palavras "iPod" e "broadcast", e rapidamente se popularizou entre criadores e o público em geral (NUZUM, 2020).

Além disso, os podcasts não apenas se assemelham à radiodifusão tradicional, mas também incorporam características únicas que exploram novas possibilidades comunicacionais, refletindo as transformações nas preferências do público contemporâneo (MOMESSO *et al.*, 2016). Nesse sentido, essa mídia não só revive aspectos do rádio, mas também se adapta e se reinventa em um ambiente digital dinâmico e diversificado.

O podcast aqui apresentado foi organizado nas seguintes etapas:



Fonte: Das Autoras (2024).

- 1- Inicialmente, ocorreu a escolha dos temas propostos para cada episódio.
- 2- Em seguida, fizemos o convite ao profissional que seria entrevistado.
- 3- Dessa forma, tornou-se essencial abordar previamente o tema do episódio, planejando detalhadamente o conteúdo a ser discutido. Esse processo, conhecido como "primeiro contato" ou conversa inicial, envolve um diálogo informal com o entrevistado, permitindo que ele responda às perguntas de maneira ampla e descontraída, sem restrições de tempo.
- 4- Logo após, ocorre a gravação do podcast, na qual são selecionadas as perguntas com as quais o entrevistado se sentiu mais à vontade, garantindo que a conversa flua de maneira natural e espontânea.

5- Em seguida, inicia-se a etapa de edição e publicação do episódio em uma plataforma de ampla acessibilidade. Nessa fase, também é feita a distribuição do link para professores de diversas escolas. Contudo, a publicação só será realizada após a conclusão dos trâmites relacionados à defesa da dissertação, para a qual o produto educacional foi desenvolvido e apresentado.

6- Após a gravação, edição e publicação, é possível acompanhar o feedback dos envolvidos, identificar pontos de melhoria e implementá-los nos próximos episódios. Por fim, prossegue-se com a gravação das demais partes do projeto.

Neste texto, apresentaremos um resumo das discussões abordadas em cada um dos episódios da série, destacando a participação dos entrevistados, que trataremos pelos nomes fictícios de “Ana”, “Maria” e “José” até que possamos divulgar suas identidades.

O primeiro episódio, que contou com a presença de “Ana”, uma professora universitária, trouxe à tona a importante questão da indução de novos educadores nas escolas. Com base em um projeto desenvolvido em Lavras e na região circunvizinha, foi discutido o processo de recepção dos professores ingressantes no início do ano letivo. Essa recepção não apenas proporciona um espaço para que os novos educadores se familiarizem com os colegas, mas também com as ferramentas e programas utilizados nas instituições, como o diário eletrônico.

Embora o primeiro contato seja breve e, em muitos aspectos, superficial, ele oferece uma visão inicial do que os professores poderão enfrentar ao longo do ano. Além disso, essa interação promove um fortalecimento das relações entre os professores novatos e os veteranos, que, ao compartilharem suas experiências e saberes, contribuem para um ambiente de trabalho mais respeitoso e colaborativo durante a jornada pedagógica.

No segundo episódio, a conversa foi enriquecida com as reflexões da professora da educação básica, que chamaremos de “Maria”. Ela compartilhou suas motivações para se pós-graduar e continuar atuando na educação básica, evitando a transição para o ensino superior. A professora “Maria”, contou o que a fez engajar em projetos de grande relevância, como a sua participação no “Prêmio Educador Nota 10”. A entrevistada, é uma das finalistas deste prestigiado concurso, que teve a oportunidade de conhecer o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, em um evento especial.

Essa educadora não apenas narrou sua experiência transformadora, mas também discutiu os projetos inovadores que desenvolveu e que foram cruciais para sua candidatura

ao Prêmio. Sua trajetória ilustra como é possível impactar positivamente o ambiente escolar e inspirar tanto alunos quanto colegas, mostrando que a dedicação à educação pode abrir portas para experiências únicas e valiosas.

Por fim, na entrevista com o professor universitário “José”, tivemos a oportunidade de explorar mais profundamente o uso de tecnologias de forma prática e inovadora nas escolas de educação básica. Ele enfatizou a importância de treinar tanto professores quanto alunos para a introdução das tecnologias, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltadas para a área de Computação.

O professor “José” apresentou seu projeto de pensamento computacional, defendendo a ideia de que não é necessário contratar um novo profissional para lidar com a tecnologia nas escolas. Em vez disso, ele propõe que os educadores sejam capacitados para integrar esses conhecimentos nas disciplinas já existentes, promovendo uma abordagem transdisciplinar. Essa proposta gerou reflexões profundas sobre as políticas públicas educacionais e os desafios da sua implementação nas escolas nos próximos anos, destacando a necessidade de um olhar mais atento para a formação contínua dos educadores e a estruturação do currículo.

Assim, cada episódio trouxe à luz questões relevantes que podem contribuir para o aprimoramento da educação no Brasil, promovendo a troca de experiências e a inovação no ensino.

Embora os podcasts sejam amplamente reconhecidos como ferramentas educacionais inovadoras e acessíveis, sua implementação no contexto brasileiro enfrenta limitações práticas significativas, especialmente em regiões com infraestrutura precária. A falta de acesso à tecnologia é um dos principais entraves. Em muitas áreas, especialmente na zona rural e em comunidades de baixa renda, a infraestrutura tecnológica é insuficiente, incluindo escassez de dispositivos adequados, como smartphones e computadores, e conexões de internet instáveis ou inexistentes. Mesmo que os podcasts possam ser utilizados offline, o processo inicial de download ainda exige conectividade, o que exclui muitos estudantes e educadores (BEZERRA; MELO, 2023).

Além disso, as desigualdades digitais são amplificadas pelo custo elevado de dispositivos e dados móveis, limitando a utilização plena das ferramentas digitais e exacerbando as disparidades educacionais já existentes. Esse cenário reforça a necessidade

de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, com investimentos em infraestrutura e acesso universal à tecnologia (BRITO; COSTA MACIEL, 2023).

Outro desafio crítico é a falta de formação específica para os professores. Muitos educadores não possuem as habilidades técnicas necessárias para criar e utilizar podcasts de maneira eficaz. Esse déficit de capacitação, aliado a sobrecarga de trabalho comum entre os docentes, reduz a possibilidade de exploração criativa e pedagógica do recurso. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da diversificação de mídias no ensino, mas a implementação dessas práticas muitas vezes carece de suporte técnico e pedagógico adequado, dificultando sua aplicação em larga escala (BRASIL, 2018; BRITO, 2023).

A cultura escolar tradicional também apresenta resistência à adoção de inovações didáticas como os podcasts. Em muitos casos, há um desconhecimento sobre as possibilidades pedagógicas dessa ferramenta e uma percepção de que inovações tecnológicas não substituem métodos convencionais. Essa resistência é intensificada pela priorização de recursos limitados para resolver problemas estruturais mais urgentes, como falta de materiais básicos e salários inadequados para professores, relegando inovações tecnológicas a um segundo plano (CELARINO et al., 2023).

A produção de conteúdos de qualidade também representa um desafio. Criar podcasts atrativos e alinhados aos objetivos pedagógicos requer planejamento detalhado e conhecimentos específicos. Sem apoio técnico, os conteúdos podem se tornar pouco envolventes ou mal organizados. Além disso, avaliar o impacto educacional dos podcasts é complexo, uma vez que métodos tradicionais de avaliação podem não capturar plenamente o engajamento dos alunos e a absorção do conteúdo apresentado. Estudos realizados em instituições brasileiras destacam que, embora os podcasts tenham o potencial de enriquecer a aprendizagem, sua eficácia depende de uma integração cuidadosa ao currículo e do treinamento de educadores para seu uso (FREITAS et al., 2024; CRISTIANO et al., 2021).

Por fim, as políticas públicas frequentemente apresentam fragmentação e falta de continuidade, dificultando a implementação de tecnologias educacionais de forma abrangente. A ausência de investimentos consistentes em infraestrutura digital e programas de formação limita o alcance do podcast como ferramenta pedagógica, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis. No entanto, iniciativas como a nossa, que favorecem a criação de podcasts em universidades públicas demonstram o potencial de superar essas

barreiras quando integradas a estratégias de ensino bem estruturadas (SOARES et al., 2018; PAIVA NETO et al., 2023).

Em síntese, os podcasts apresentam um grande potencial para transformar a educação, mas sua implementação efetiva no Brasil requer a superação de desafios estruturais e pedagógicos. Soluções como a capacitação de professores, políticas de inclusão digital e apoio institucional são essenciais para ampliar o uso dessa ferramenta e democratizar o acesso à educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste trabalho destacam o potencial do podcast como ferramenta pedagógica inovadora, evidenciando sua capacidade de engajar educadores em formação inicial e continuada por meio de formatos flexíveis e acessíveis. Na prática, o projeto "Dez Encantos da Profissão Docente" promove uma abordagem humanizada da docência, ao explorar temas como acolhimento e empatia, que podem transformar as relações no ambiente escolar. Educadores que utilizam este recurso relatam um fortalecimento de sua identidade profissional, maior engajamento com o ensino e a possibilidade de aplicar conceitos de forma prática em sala de aula.

Em termos de impacto prático, a utilização de podcasts permite a personalização do aprendizado, possibilitando que professores adaptem os conteúdos às demandas de suas turmas e realidades locais. Isso é particularmente relevante em um país como o Brasil, onde as disparidades educacionais exigem soluções acessíveis e inclusivas. Adicionalmente, o formato promove a autonomia dos estudantes, que podem acessar os conteúdos de forma flexível, atendendo às suas rotinas e preferências de aprendizagem.

Para o futuro, sugere-se que políticas públicas priorizem a inclusão de ferramentas digitais como os podcasts no currículo escolar, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Investimentos em formação continuada para educadores são essenciais, garantindo que eles desenvolvam competências tecnológicas e pedagógicas necessárias para utilizar essas ferramentas de forma eficaz. Além disso, recomenda-se a criação de incentivos para projetos educacionais que integrem práticas inovadoras, como o podcast, ao contexto escolar, fortalecendo a articulação entre teoria e prática.

Por fim, pesquisas futuras poderiam explorar os impactos de longo prazo do uso de podcasts na formação docente, bem como sua eficácia em diferentes disciplinas e níveis de ensino. Tais investigações poderiam subsidiar a elaboração de políticas públicas mais direcionadas e alinhadas às demandas do cenário educacional contemporâneo.

O projeto "Dez Encantos da Profissão Docente" revela a relevância do podcast como uma ferramenta inovadora na formação docente contemporânea. O contexto educacional atual, marcado por desafios significativos, como os impostos pela pandemia da COVID-19, demanda abordagens criativas e acessíveis. A proposta de criar um podcast não apenas visa oferecer um espaço reflexivo para educadores, mas também busca explorar e valorizar os aspectos positivos da prática docente. Através de diálogos com profissionais da educação, o projeto enfatiza temas cruciais, como acolhimento, amorosidade, empatia e inovação, que são essenciais para uma educação transformadora.

A metodologia adotada foi rigorosa e participou de uma pesquisa qualitativa que envolveu a análise de literatura atual sobre o potencial pedagógico do podcast. A escolha dos temas abordados foi baseada nas experiências dos educadores e nas demandas do ambiente educacional, o que garantiu a relevância dos conteúdos. Essa abordagem participativa é um dos pontos fortes do projeto, pois assegura que o podcast não apenas informe, mas também dialogue com as realidades vividas pelos professores em formação. Essa conexão entre teoria e prática se reflete na produção de episódios que estimulam a reflexão crítica sobre a docência.

Um dos aspectos mais destacados no projeto é a flexibilidade do formato podcast, que pode ser utilizado em diferentes contextos educacionais, tanto presenciais quanto virtuais. Essa adaptabilidade é crucial, especialmente em um cenário educacional que exige novas formas de interação e aprendizado. O conteúdo produzido pode ser acessado a qualquer momento, permitindo que os educadores revisitem os temas discutidos e reflitam sobre suas práticas pedagógicas. Essa característica do podcast promove a autonomia dos educadores em sua formação contínua, além de facilitar a inclusão de vozes diversas no debate educacional.

Entretanto, o projeto também evidencia lacunas que precisam ser abordadas em futuras pesquisas. A falta de formação específica para os educadores na utilização de podcasts como ferramenta didática é um desafio significativo. Muitos professores ainda não se sentem confortáveis ou capacitados para explorar essa mídia de forma criativa e pedagógica.

Portanto, é essencial que iniciativas de formação continuada sejam implementadas, a fim de preparar os educadores para integrar o podcast em suas práticas pedagógicas com confiança.

Outro ponto que merece atenção é a infraestrutura tecnológica nas escolas e universidades, que muitas vezes é insuficiente para suportar a implementação de inovações educacionais como os podcasts. A desigualdade no acesso à tecnologia, especialmente em regiões mais vulneráveis, limita a democratização do conhecimento e a inclusão educacional. Políticas públicas direcionadas para a inclusão digital e investimentos em infraestrutura são imprescindíveis para garantir que todos os educadores e alunos tenham acesso a essas ferramentas inovadoras.

O projeto "Dez Encantos da Profissão Docente" também ilustra a importância do diálogo colaborativo entre educadores. A criação de uma rede de apoio, onde experiências e práticas são compartilhadas, enriquece a formação docente e fortalece a identidade profissional. Esse aspecto da colaboração é fundamental para promover um ambiente educacional mais acolhedor e transformador, onde os educadores se sintam valorizados e motivados a inovar em suas práticas.

Ademais, a produção de conteúdos de qualidade e a avaliação do impacto educacional dos podcasts são desafios que precisam ser superados. A criação de episódios envolventes requer planejamento cuidadoso e conhecimentos específicos sobre a mídia. Além disso, a avaliação do aprendizado deve ser adaptada para capturar de forma mais precisa o engajamento dos alunos e a absorção do conteúdo. É crucial que as instituições de ensino desenvolvam estratégias para apoiar os educadores nesse processo.

Os resultados preliminares indicam que o podcast tem o potencial de enriquecer a formação docente, promovendo a empatia, a amorosidade e a valorização da prática pedagógica. Os episódios produzidos, que abordam temas relevantes e inspiradores, contribuem para a construção de uma identidade profissional mais forte entre os educadores. Ao compartilhar experiências e reflexões, o podcast se torna um espaço de troca que valoriza a diversidade de vozes e perspectivas na educação.

Nesse sentido, o projeto "Dez Encantos da Profissão Docente" se destaca como uma proposta inovadora que combina educação e comunicação de forma efetiva. A integração de podcasts na formação docente não apenas promove a inclusão e a acessibilidade, mas também transforma a maneira como o conhecimento é compartilhado. É fundamental que continuemos a explorar e expandir o uso dessa ferramenta, garantindo que todos os

educadores tenham a oportunidade de se desenvolver e de impactar positivamente o ambiente educacional.

Em suma, este projeto reafirma a importância de inovar na formação docente, utilizando o podcast como uma ferramenta poderosa para a educação contemporânea. O caminho à frente deve ser pautado pela busca de soluções que abordem as lacunas identificadas, promovendo uma formação mais inclusiva, colaborativa e transformadora, que atenda às necessidades e desafios do ensino no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ABPOD. PodPesquisa Produtor 2020/2021. Associação Brasileira de Podcasters. Disponível em: <<https://abpod.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- BEZERRA, F.; MELO, A. O podcast como ferramenta pedagógica: uma análise das possibilidades e desafios na educação. *Revista de Educação e Tecnologia*, 29(2), 2023, p. 45-60.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRITO, R.; COSTA MACIEL, L. O podcast no ensino de língua materna: uma abordagem à luz da BNCC. *Linguagens e Educação*, 15(1), 2023, p. 85-102.
- CELARINO, L. *et al.* Desafios da infraestrutura educacional no Brasil: uma análise crítica. *Educação em Foco*, v. 18, n. 3, p. 125-140, 2023.
- CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (orgs). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CRISTIANO DAS NEVES BODART; DERMENJIAN, R. Podcast as a potential didactic resource for practice and teacher formation. Disponível em: <Podcast as a potential didactic resource for practice and teacher formation 1 | Semantic Scholar>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FREITAS, Lara Brunelle Almeida; Benatti, Camila; Da Ros, José Pedro; Chemin, Marcelo. O PODCAST E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DO TURISMO. Fórum Internacional de Turismo do Iguassu, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. 2024. Disponível em:<(PDF) O PODCAST E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR DO TURISMO>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- LEITE, B. Podcasts in the Chemistry Teaching. *Orbital: The Electronic Journal of Chemistry*, 8(3), 2016, p. 341-351. Disponível em: <[PDF] Podcasts in the Chemistry Teaching | Semantic Scholar>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- LOPES, D. T.; OLIVEIRA, M. A. Nas ondas da aprendizagem: As contribuições dos podcasts no ensino de literatura amazonense com foco no conto. Disponível em:<Semantic Scholar | AI-Powered Research Tool>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MARQUES, P. O crescimento dos podcasts no Brasil: temas e tendências. *Estudos em Comunicação Digital*, 7(2), 2019, p. 120-135.

MARTINS, J. P. N.; GALHARDO, C. X.; SILVA, E. P.; SANTOS, V. M. L. Podcast como inovação nas práticas pedagógicas. *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 2020. Disponível em: <PODCAST COMO INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | Semantic Scholar>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MOMESSO, M. R. et al. (org.). *Educar com podcasts e audiobooks*. Porto Alegre: CirKula, 2016. [e-Book].

NUZUM, Eric. *Make noise: a creator's guide to podcasting and great audio storytelling*. [e-Book]. New York: Workman Publishing, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PAIVA NETO, F. P.; SHIMOCOMAQUI, G.; SOUZA, I. S.; et al. The podcast as a strategy to professional development and knowledge transfer in Health Care Planning. Disponível em: <[PDF] The podcast as strategy to professional development and knowledge transfer in Health Care Planning | Semantic Scholar>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A.O.; COSTA, M. C. C. (orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 13-30.

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; SMANIOTTO, Cláudia Barin. Potencial pedagógico do podcast no ensino superior. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, v. 7, n. 1, 2018.

TENANI, Luciani Ester. Complexidade enunciativa do podcast em contexto de intercâmbio virtual no Ensino Superior. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 52, n. 1, p. 283-301, abr. 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i1.3469>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Recebido em 28 de novembro de 2024.

Aprovado em 20 de janeiro de 2025.



PAI AUSENTE EM ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE DA DISCURSIVIDADE PRESENTE NO PROBLEMA SOCIAL DA PATERNIDADE CONTEMPORÂNEA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.32584

Thiago Barbosa Soares ¹

RESUMO: Este artigo possui o objetivo de analisar a discursividade presente no contemporâneo problema social da ausência paterna, com base em seu funcionamento, que se expressa em dizeres, circulantes tanto nas conversas diárias quanto na mídia. Para o alcance deste intento, toma-se como objeto representacional de tal dinâmica o texto “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), publicado, no primeiro dia de dezembro de 2023, na página digital do Jornal do Tocantins. Com vistas ao exame desse material, emprega-se o consagrado método qualitativo-interpretativo da Análise do Discurso, por meio de alguns de seus conceitos operacionais. Em função da propositura deste estudo e mirando a organização arquitetônica de seu interior, este texto possui as seguintes seções: Considerações teórico-metodológicas, nas quais são explicitadas as noções de dispositivo, enunciado, formação discursiva e episteme. Análise: pai ausente em artigo de opinião, na qual se verticaliza a leitura do objeto eleito para esta investigação, a partir da mobilização dos instrumentos interpretativos anteriormente mencionados. Como um dos resultados desta investigação, encontra-se a ancoragem de formações discursivas regidas por uma determinada episteme capaz de mobilizar sentidos limitados pelas próprias formas de saber-poder, como verificou-se neste artigo.

Palavras-chave: Ausência paterna; Análise do Discurso; Enunciado; Formação discursiva; Episteme.

ABSENT FATHER IN AN OPINION ARTICLE: AN ANALYSIS OF THE DISCURSIVENESS PRESENT IN THE SOCIAL PROBLEM OF CONTEMPORARY PATERNITY

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the discursiveness present in the contemporary social problem of paternal absence, which is expressed in statements circulating both in everyday conversations and in the media about how it works. To achieve this, the text “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), published on the first day of December 2023 on the digital page of the Jornal do Tocantins, is taken as the representational object of this dynamic. In order to examine this material, the renowned qualitative-interpretative method of Discourse Analysis was used, using some of its operational concepts. In line with the purpose of this study and looking at

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Pesquisador bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. Email: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

the architectural organisation of its interior, the following sections follow: Considerações teórico-metodológicas in which the notions of device, enunciated, discursive formation and episteme are explained. *Análise: pai ausente em artigo de opinião* in which the reading of the object of this article is verticalised by mobilising the interpretative tools mentioned above. One of the results of this investigation is the anchoring of discursive formations governed by a particular episteme capable of mobilising meanings limited by the forms of knowledge-power themselves, as was seen in this article.

Keywords: Paternal absence; Discourse Analysis ; Enunciated; Discursive formation; Episteme.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É imperioso afirmar a importância da figura paterna na configuração de um ser humano. Não basta dizer o que se traduz como um truísmo, é preciso referenciar, com pesquisas qualitativas e quantitativas cujo valor heurístico chancelam o tópico frasal desta introdução. Nesse direcionamento, Benczik (2011), Silva e Stamato (2016), Trapp e Andrade (2017), entre outros tantos, aprofundam detalhadamente as consequências deletérias da ausência paterna (ou de uma efígie capaz de desempenhar tal papel). A relevância do pai atravessa os âmbitos psicológico, educacional, cultural, constituindo-se em um marco sócio-histórico de construção de características positivadas ou negativadas no circuito coletivo. Benczik (2011) aprofunda: “O pai exercia o poder na casa, com força para manter o círculo vicioso em que a família estava secularmente encerrada” (Benczik, 2011, p. 68). A pesquisadora continua: “Sua autoridade valia tanto para os filhos como para a mulher, que dele dependia economicamente e a quem se submetia de acordo com as regras estabelecidas” (Benczik, 2011, p. 68).

No desenrolar das tramas do tempo, percebe-se que a função do pai, tal como descrita acima pela pesquisadora, passa por modificações, assim, conforme Benczik (2011), “As transformações históricas e sociais, envolvendo as configurações familiares, principalmente com relação ao papel do pai, estão ocorrendo, desde o século passado, e não chegaram ao seu final” (Benczik, 2011, p. 72). As alterações de paradigmas são as principais responsáveis por equalizar os termos da configuração de papéis no interior do circuito coletivo. Quando o homem, pai de família e chefe da casa, possuía certas prerrogativas, econômicas, culturais e subjetivas, sua centralidade no desenvolvimento social trazia-lhe uma relevância já não existente mais, o pai também era uma figura mais imponente, porquanto essa estava investida

do próprio centro do poder familiar. Em oposição a esse passado recente, o homem atualmente ocupa um espaço social equivalente ao da mulher, em conformidade às renovações de concepção de papéis. Em outros termos, a maior equivalência entre os sujeitos é uma característica significativa da contemporaneidade. A esse respeito, Costa (2005) diz: “A ideia da igualdade não é uma ideia facilmente aceitável na cultura humana desde as mais antigas civilizações o homem buscou suas diferenças de origem de nacionalidade de classe social” (Costa, 2005, p. 176).

Muitas coisas podem ser ditas sobre a ideia de igualdade, como, por exemplo, o pai e a mãe, em tese, têm os mesmos direitos para com os filhos, entretanto, parece haver uma prerrogativa da mãe em cuidar – ainda que isso possa ser questionado, a mulher, geralmente, tem a guarda dos filhos, quando esses ainda não atingiram a maioridade –, pois ela desempenha a principal fonte de alimento de seu bebê nos primeiros meses de vida. Ora, parece que a ideia de igualdade vigora em seu plano etéreo, como sempre, pois, como se verifica em diversos meios de divulgação de dados colhidos em censos brasileiros, cada vez mais cresce o número de crianças registradas sem o pai em seu registro de nascimento (Lucca, 2022). Portanto, há um problema, de amplitude coletiva, cujo entrelaçamento a outras questões perpassa o tecido social de tal forma que afeta a complexidade da falta da figura paterna, isto é, não se pode enunciar o problema da paternidade contemporânea, ou a falta dela, sem examiná-la em suas redes de poder.

Nesse horizonte delineado, este artigo possui o objetivo de analisar a discursividade presente no contemporâneo problema social da ausência paterna, com base em seu funcionamento, que se expressa em dizeres, circulantes tanto nas conversas diárias quanto em variados dispositivos de comunicação. Para o alcance desse intento, toma-se como objeto representacional de tal dinâmica o texto “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), publicado, no primeiro dia de dezembro de 2023, na página digital do Jornal do Tocantins. Com vistas o exame desse material, emprega-se o consagrado método qualitativo-interpretativo da Análise do Discurso, por meio de alguns de seus conceitos operacionais. Em função da propositura deste estudo e mirando a organização arquitetônica de seu interior, adiante, têm-se as seguintes seções: Considerações teórico-metodológicas, nas quais são explicitadas as noções de dispositivo, enunciado, formação discursiva e episteme. Análise: pai ausente em artigo de opinião, na qual se verticaliza a leitura do objeto

deste artigo, a partir da mobilização dos instrumentos interpretativos anteriormente mencionados. Por fim, nas Considerações finais, pesam-se as possíveis contribuições desta investigação para a compreensão do fenômeno da paternidade, ou ausência dela, para o Brasil contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para iniciar esta seção sobre o instrumental analítico utilizado para descrever e interpretar o artigo de opinião “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), importa destacar a concepção de discurso aqui adotada. O discurso, segundo uma perspectiva pluralmente organizativa, é, antes de tudo, uma prática fundada no sentido em que lhe é orientada uma direção em conformidade ou em desconformidade com práticas paradigmáticas em um dado período. Em vista dessa configuração, de acordo com Foucault (2012), o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2012, p. 131). Tal definição, além de apontar para outro conceito fundamental para este exame discursivo, não delinea, nem circunscreve os limites do enunciado, pois, para Foucault (2012), esse só pode ser percebido, em suas fendas de sentido, segundo determinado regime de saber e suas práticas.

O regime de saber e suas práticas, do ponto de vista de uma noção aplicável, tal como posta em marcha neste artigo, pode ser aproximado, guardadas as devidas diferenças, do conceito de dispositivo em Foucault, já que “Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244). Portanto, o dispositivo, consoante ao projeto interpretativo, advindo da obra foucaultiana, diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 135), de forma relativamente próxima ao regime de saber e sua prática, como aqui adotado. Nesse direcionamento, pode-se compreender que o dispositivo insere-se no interior do regime de saber como uma prática vinculada às demais por meio do enunciado que, por sua vez, recobre, a depender de sua disposição interna e externa, a formação discursiva. Foucault (2012) acerca desse prisma, afirma que “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, (...) diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...)” (Foucault, 2012, p. 43; grifos do autor).

Interessa, para este artigo, o delineamento verticalizado do dispositivo, porquanto nele operam-se as alterações de sentidos, além dos processos de criação e intercambiamento, veiculados no circuito coletivo. Deleuze (1999), sobre esse operador funcional do discurso, afiança: “todo dispositivo se define por sua condição de novidade e criatividade” (Deleuze, 1999, p. 159) que possui, como ele mesmo afirma, “processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação” (Deleuze, 1999, p. 158). Assim, por meio dessa caracterização, é percebida a relevância do dispositivo, pois, se fosse possível uma definição taxativa para seu desempenho, no interior do espaço social, dir-se-ia que se trata do próprio discurso, contudo, esse é disperso etéreo, ao passo que aquele é a concretização social, ligada a uma determinada função exercida, do discurso. A aplicabilidade do dispositivo permite, como se pode entrever, distinguir e esquadrihar os mecanismos de produção discursiva para relacioná-los às dinâmicas de relações de poder, distribuído assimetricamente no circuito coletivo.

Ao abordar o dispositivo é indispensável que se trate, ainda que não de maneira aprofundada, do enunciado – esse, neste artigo, é tomado como o próprio objeto de análise, “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023) –, como um integrante daquele. Em vista dessa demanda conectiva, Kremer-Marietti (1977) postula a seguinte concepção, embasada no método arqueológico, “A função do enunciado – já que ele é essencialmente função – não é fazer aparecer um referente nem um sentido” (Kremer-Marietti, 1977, p. 121). Ela continua: “o enunciado é mais que um conjunto de signos reunido há um suporte material; eles supõem definições, regras, convenções de escrita” (Kremer-Marietti, 1977, p. 122). Por sua vez, Deleuze (2017) anuncia acerca do enunciado: “este tem um objeto discursivo que não consiste, de modo algum, num estado de coisas visado, antes deriva, pelo contrário, do próprio enunciado” (Deleuze, 2017, p. 19-20). Nesse direcionamento elucidativo, Deleuze assevera: “O enunciado é em si mesmo repetição, embora aquilo que repita seja outra coisa, que, porém, lhe pode ser estranhamente semelhante quase idêntica” (Deleuze, 2017, p. 25).

Conforme as explicações acima, que sinteticamente remontam à feita por Foucault (2012), pode-se dizer que o enunciado, segundo seu funcionamento característico, ancora-se no dispositivo, por meio do qual ganha permeabilidade e espraiamento no interior do circuito social. Nessa perspectiva demonstrativa, segundo Kremer-Marietti, (1977) “O enunciado

pertence, pois, a uma formação discursiva, análise do primeiro e a análise da segunda estão, portanto, em correlação uma com a outra, pois o discurso não é mais que um conjunto de enunciados (...)” (Kremer-Marietti, 1977, p. 124). Como a formação discursiva possui, em seu funcionamento interno, seu próprio regimento, permitindo determinada disposição de sentidos, ao descrevê-la e interpretá-la, tem-se a abertura para a compreensão de certas continuidades e descontinuidades das “técnicas” de controle (dos dizeres, dos sentidos, dos comportamentos...), cuja inserção nos quadros disciplinares de um circuito coletivo retoma seus princípios epistêmicos.

Foucault (2009) afirma, acerca dessa conjuntura na qual o discurso possui densidade qualitativa como meio de sobreposição prospectiva do ambiente sociocultural, “A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos de controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de discurso científico)” (Foucault, 2009, p. 66; parênteses do autor). Por essa razão, o exame da formação discursiva, segundo a ótica de seus mecanismos de constrição, permite trazer à luz as próprias dinâmicas de poder refletidas em seu interior. Por meio de tal procedimento, práticas discursivas são conhecidas consoantes à episteme segundo a qual são geridas. Sobre a episteme, Foucault diz: “Numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma episteme, que define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática” (Foucault, 2007, p. 230). Em outros termos, pode-se afirmar que a episteme liga-se ao saber, plasmado, mediante o emprego de práticas de poder, na constituição dos enunciados presentes na formação discursiva.

Com o objetivo de explicitar a relação entre a episteme e a formação discursiva, na qual os enunciados funcionam, traz-se para este recenseamento teórico-metodológico as concepções de língua que, ilustrativamente, referem-se a três epistemes relativamente distintas. Uma primeira é a de espelhamento do mundo, na qual, segundo Soares (2023), “A língua, no interior dessa concepção, serve para representar o mundo, o pensamento e o conhecimento” (Soares, 2023, p. 176). A partir dessa episteme emergem formações discursivas cuja retratação dos objetos e sujeitos reflete seu núcleo, a língua como reprodução fidedigna do mundo. Outra episteme reguladora de sentidos acerca da língua, conforme explica Soares (2023), “é a de instrumento de comunicação. A língua, então, é percebida como um código com o qual um emissor comunica a um receptor mensagens” (Soares, 2023, p. 176).

Essa episteme, ainda em vigor, fundamenta a conexão entre os elementos da comunicação e, consequentemente, desses com a criação dos sentidos, de modo que as formações discursivas ancoradas em sua – eis a necessidade de uso de uma expressão foucaultiana precisa para esta explicação – “vontade de verdade” expressam, em maior ou menor medida, tal episteme.

Para concluir a exemplificação da episteme, toma-se a última visão de língua que trata de outro funcionamento de saber. De acordo com Soares (2023), “A terceira visão de língua é a de lugar de ação ou interação. Nela, tem-se uma ação interindividual finalisticamente orientada e a prática dos mais diversos atos (de linguagem)” (Soares, 2023, p. 176). Tal episteme configura a possibilidade de existência de teorias do discurso (Soares, 2023), em cuja prática social descrevem e interpretam, segundo instrumentais analíticos específicos, as relações de poder no circuito coletivo. Diante dessas três epistemes, que formatam saberes sobre a língua, com base em sua utilização, percebe-se que uma episteme abarca uma série de dispositivos, nos quais dispersam formações discursivas e seus enunciados. Assim, as relações de saber-poder são mantidas pelo funcionamento dos discursos. Feitas tais decupagens ilustrativas das noções de dispositivo, enunciado, formação discursiva e episteme, que aqui compõem parte do processo arqueogenealógico de interpretação do fenômeno sob análise, passa-se, na seção seguinte, ao exame da discursividade presente no problema social da paternidade contemporânea que se expressa no texto “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023).

ANÁLISE: PAI AUSENTE EM ARTIGO DE OPINIÃO

Eis o lugar no qual os conceitos, acima expostos, são operacionalizados para o desenvolvimento de uma leitura verticalizada do objeto, eleito para uma melhor compreensão acerca da discursividade do fenômeno social da paternidade contemporânea que se expressa em dizeres, circulantes tanto nas interações cotidianas quanto em produções midiáticas, como no caso do alvo interpretativo deste artigo. No direcionamento voltado ao encontro do objetivo traçado, para que não haja qualquer percepção distorcida sobre o expediente investigativo segundo o qual lança-se mão para analisar o texto, “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), publicado, no primeiro dia de dezembro de 2023, na página digital do Jornal do Tocantins, faz-se a sua exposição integral mais abaixo.

Tal procedimento visa tanto proporcionar a plena leitura do manuscrito em questão quanto facilitar suas necessárias retomadas, quando da verificação de seus mecanismos de produção de sentido.

Entretanto, antes de adentrar-se a materialidade do artigo de opinião, faz parte do escrutínio a verificação do dispositivo no interior do qual se engendra discursos a partir dos quais se ganha a permeabilidade do tecido social, ou seja, para o objeto sob análise, o veículo de sua produção e disseminação integra seu dispositivo, como uma rede de dizeres (Foucault, 2000). O Jornal do Tocantins, desse mirante interpretativo, é um difusor de discursos, já que seu projeto comunicacional carrega em seu bojo a demanda de informar a população local. Sobre o contexto histórico do periódico, há poucos dados disponibilizada na internet, salvo uma página do Wikipédia (2023) dizendo que ele foi criado em 18 de maio de 1979 pelo político e empresário Jaime Câmara e descontinuado, em sua versão impressa, em 30 de dezembro de 2018. No próprio domínio virtual do jornal, não é possível encontrar algo que trate especificamente de sua conjuntura de emergência, de modo que se pode ler tal apagamento (Orlandi, 2007) como um sentido entrelaçado nas demais redes de saber do periódico.

Desde o nascimento do veículo de comunicação em questão, que se dá antes mesmo da criação do Estado do Tocantins (1988), suas redes de dizer permeiam o campo político dessa região do Norte, porquanto seu nome já indicaliza sua pretensão a principal transmissor de informações do novo Estado da federação brasileira. Aí localiza-se parte do complexo discurso fundador que, segundo Soares e Boucher (2023), “(...) exerce poder ao modular como as produções discursivas são expressas, tornando-se um ponto de referência central para a construção de certos sentidos” (Soares; Boucher, 2023, p. p. 60). Ora, conforme explicam os autores, “O discurso fundador não está necessariamente vinculado a uma personalidade, antes, pode conectar-se a enunciados linguisticamente estabilizados pelo uso frequente” (Soares; Boucher, 2023, p. p. 60). Nesse horizonte de sentidos fundadores, o próprio título do jornal já carrega uma relação de saber-poder acerca da emergência do Tocantins, de modo que o recorte de fronteiras feito pela delimitação geográfica do mais recente Estado também ganhe seu equivalente em sua suposta mídia representante.

O Jornal do Tocantins, como um dispositivo articulado por múltiplos enunciados, possui, nas suas produções, uma relação histórica de continuidades e discontinuidades que traduz um conjunto de saberes diluídos em práticas de poder, caso esse percebido nas suas

seções, que organizam e segmentam os assuntos tratados pelo periódico. Política, Economia, Mundo, Vida Urbana, Esporte, Magazine, Esporte, Opinião, Infomercial e Vídeos são títulos das entradas do periódico digital. Cada uma dessas opera como núcleo discursivo segundo o qual os enunciados, que o integram, funcionam, recortando o espaço social conforme relações de poder-saber assimétricas, como vetores informacionais. Por meio desse breve recenseamento de alguns elementos contidos na página virtual do Jornal do Tocantins, chancela-se o que Veyne (2011) assevera sobre o dispositivo, pois esse “mistura, portanto, vivamente, coisas e ideias (entre as quais a de verdade), representações, doutrinas, e até mesmo filosofias, com instituições práticas sociais, econômicas etc.” (Veyne, 2011, p. 57).

Como o dispositivo do veículo em questão possui tamanha densidade e amplitude discursiva, faz-se metodologicamente o afunilamento de seu projeto de composição de enunciados, mediante o recorte da seção na qual se encontra o texto “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023). Na compartimentalização intitulada opinião, colaboradores convidados e integrantes da redação do Jornal do Tocantins abordam temas diversos em suas produções, entretanto, esses enunciados não se defrontam com os princípios norteadores do dispositivo no qual se encontram, do contrário, como comumente ocorre, não ganhariam espaço, nem continuidade. Desse mirante segundo o qual o dispositivo gerencia seus mecanismos de difusão de enunciados (Foucault, 2000), a seção Opinião, por seu caráter aparentemente subjetivo, recebe o investimento do conjunto de ideais circulantes no senso comum. Por haver maior adesão dessas à episteme da contemporaneidade, os enunciados aí produzidos configuram, em boa medida, representações significativas das relações de poder no circuito coletivo.

No tocante à autora do texto sob análise, é percebida aqui a partir da ótica do papel segundo o qual exerce o procedimento formal de organização e disposição do discurso no enunciado, uma vez que, para Foucault (2018), “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2018, p. 46). Em outras palavras, a autora do artigo de opinião, publicado no Jornal do Tocantins, corresponde a uma catalisadora de determinada episteme cuja diluição encontra-se nos discursos engendrados nas diversas formações discursivas, organizadas em enunciados, como em “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023). Todavia, importa destacar a descrição da autora, pois esse delineador

recursivo visa enfatizar as propriedades do enunciado em questão, gerando, com efeito, o argumento de autoridade (Ferreira, 2010). Assim, diz-se da autora precisamente o seguinte: “mãe, jornalista e conselheira municipal dos Direitos da Mulher de Palmas”.

As funções desempenhadas pela autora possuem correlação de saber-poder com os sentidos engendrados pelo enunciado, como se verifica abaixo.

Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?

Está encerrando mais um ano letivo, é chegado o período das formaturas das turmas, mais um evento social na vida escolar que constrange a criança com o pai que escolheu ser ausente. Um retrato 3x4 da sociedade brasileira.

Os cartórios de Registro Civil do Brasil mostram que nos últimos três anos, de 2020 a 2023, mais de 100 mil crianças foram registradas por ano sem o nome do pai. O abandono paterno é uma realidade de proporções assustadoras no país. A região Norte tem o mérito de ser a que registra o maior número de crianças sem o nome do pai na certidão de nascimento.

Para fecundar um óvulo são necessárias, segundo a Biologia, duas pessoas. A partir da fecundação nasce uma vida, obrigatoriamente surge uma mãe, mas não surge um pai. Onde estão esses pais?

Nada explica a ausência ou distanciamento, a pouca ou nenhuma afetividade para com uma vida que veio ao mundo através de você. Os custos financeiros com a pensão também não substituem a afetividade do pai na vida de uma criança.

A sociedade não espera - e nem cobra - do homem a responsabilidade, comprometimento ou amor como "pai", mas coloca nas costas da mulher o peso de cuidar do filho/filha sozinha. Não importa que fim levou o relacionamento entre duas pessoas, se tem uma criança na história, os dois são responsáveis pelo cuidado e por acompanhar o desenvolvimento dessa criança.

A criança de hoje, sem pai, é a criança que se forma cidadão e cidadã brasileira, mas com a responsabilidade única, da mãe (Martins, 2023).

A inscrição do artigo de opinião acima em um conjunto de saberes, cujo parâmetro reflete uma episteme contemporânea, vinculados a práticas de controle social, apresenta a tessitura de uma formação discursiva crítica aos lugares da mãe, da criança e do pai. Em vista desse funcionamento inicial, compreende-se a importância de tal enunciado e seu entrelaçamento a outros dessa natureza discursiva, porquanto, para além do tom de denúncia, o texto, no interior de sua conjuntura de emergência, final de ano e formatura escolar, considera algumas dimensões significativas da problemática à qual procura abordar. Com isso, o enunciado traz algumas das relações de saber e poder acerca do funcionamento social da figura paterna, como sua ausência, de maneira específica, em uma festividade, de maneira geral, como o sujeito responsável pelo abandono de suas responsabilidades.

O saber constituinte do enunciado, sob escrutínio, caracteriza o poder dos homens em deixar completa ou parcialmente seus filhos aos cuidados de suas ex-companheiras e, por tal usufruto, praticamente não sofrem sanções. O não-dito (Foucault, 2012) pertencente ao

enunciado desenha a provável performatividade dos pais, que abandonam seus filhos, para continuar outros projetos, inclusive, como o de formar outra família. Assim, a primeira leitura, direcionada principalmente pela superfície argumentativa do texto, imprime as críticas mais contundentes ao espelho do patriarcado existente no circuito coletivo. Em outras palavras, somente o homem pode deixar um filho para trás, ao passo que isso parece não ser facultado à mulher, de modo que a disposição das relações de poder favoreça indiscriminadamente o homem em detrimento da mulher. Portanto, o abandono paterno, segundo uma episteme na qual formações discursivas estão costuradas por enunciados eivados de tal saber-poder, organiza uma percepção contemporânea da função do papel do pai na sociedade.

Na atual dinâmica de poder existente entre mulher e homem, há maiores condições de a primeira assumir o protagonismo, sem deixar-se vitimar pelo segundo, sobretudo, no tocante ao relacionamento (afetivo) sexual, pois é ela quem detém o poder de escolher com que vai conectar-se. Na verdade, sobre o papel da mulher contemporânea, segundo Scott (2012), “se os modelos familiares são hoje mais diversificados, em termos de formas e composição que na primeira metade do século XX, as mulheres na família têm também reconhecidamente maior poder de decisão” (Scott, 2012, p. 38). Ora, nesse direcionamento atualizado, cabe apontar para um elemento não-dito, mas subjacente à constituição de sentidos do enunciado, publicado em dezembro de 2023 no dispositivo Jornal do Tocantins, a saber, o poder de escolha da mulher em relação ao parceiro, que se torna pai de seu filho. Esse saber, cujo impacto pode modelar criticamente o enunciado em questão, também é excluído da própria formação discursiva na qual se encoram os dizeres sobre a ausência paterna, porquanto trazer a responsabilidade feminina à seleção de seus parceiros sexuais, que culminam em pais de seus filhos, significa equalizar as relações de poder e saber.

Cabe, a título de maior compreensão de parte da episteme instaurada na contemporaneidade, lembrar o que disse Beauvoir (2008) acerca da mulher e seu entorno social: “La femme n’est victime d’aucune mystérieuse fatalité; les singularité qui la spécifient tirent leur importance de la signification qu’elles revêtent; elles pourront être surmontées dès qu’on les saisira dans des perspective nouvelles” (Beauvoir, 2008, p. 110). Nessa toada elucidativa, o enunciado sob análise parece inscrever-se em um conjunto de formações discursivas, configuradas em dispositivos variados, segundo as quais há uma “fatalidade misteriosa” que retoma uma episteme já não mais em vigor no atual circuito coletivo, pois o

compromisso dos órgãos fiscalizadores das relações sociais, em suas distintas dinâmicas de poder, visa garantir maior paridade entre homens e mulheres, além de minorias socialmente vulneráveis. Portanto, a episteme segundo a qual a mulher é vítima do homem, no caso do abandono paterno, encontra-se parcialmente desalinhada às novas condições estabelecidas entre o saber e o poder, já que a mulher, como responsável pela eleição de seus parceiros, precisa, diante de tamanho poder, desempenhar o poder da melhor escolha.

No direcionamento acima, segue-se a premissa de Foucault (2012) segundo a qual “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazer é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer que é preciso descrever” (Foucault, 2012, p. 60; grifos do autor). A partir de tal horizonte interpretativo, verifica-se em “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023) a envergadura do problema da ausência paterna e sua assimetria regional, já que o Norte, porção geopolítica e cultural do Brasil mais pobre, possui maior incidência desse absentismo. A gravidade dessa ocorrência, além da crítica conexão com a pobreza, indicializa a relação entre a maior proporcionalidade entre saber, formal e instrucional, e poder, econômico e decisório, pois, sem essa equalização, a resistência encontra-se comprometida, sendo que, no interior dessa perspectiva, “a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações” (Revel, 2005, p. 234).

Em vista das colocações acima, cumpre lembrar um dos traços característicos do enunciado apontado por Foucault: “O enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (Foucault, 2012, p. 133). Desse mirante, “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023) traceja tanto o nível do dito quanto o nível do não-dito que lhe são constitutivos. Por essa razão, própria do funcionamento do enunciado, as relações de poder, componentes de seu saber, integrante epistêmico, não são perceptíveis, em sua malha social, por meio de uma leitura horizontal, em função dessa configuração discursiva, parte significativa da problemática abordada no enunciado sob investigação resvala em elementos superpostos, encontrados em enunciados espalhados em outras formações discursivas. Nesse horizonte interpretativo, o abandono paterno, como descrito no enunciado publicado no *Jornal do Tocantins*, oblitera o aspecto jurídico envolvido nas múltiplas dinâmicas de relacionamento atuais.

Para uma melhor observação desse aspecto da relação de poder, no interior de uma parcela dos casos de abandono paterno, tem-se o relatório do Conselho Nacional de Justiça (2022) que afirma existir “A dificuldade na resolução de conflitos entre os genitores, o que acaba trazendo a demanda para o Judiciário, provoca o aumento significativo dos pedidos de guarda, segundo a percepção de diversos dos entrevistados” (Conselho Nacional De Justiça, 2022, p. 136). Tal saber, encontra-se em enunciados pouco circulantes no âmbito midiático, de modo que a prevalência da relação de poderes paterno e materno fique sempre visível no patamar segundo o qual há uma inadequação do primeiro em relação ao segundo, sem a devida verificação de mudanças sociais impactantes nos arranjos familiares mais recentes, como aponta Scott (2012). Na divergência entre as relações de saber-poder, produzidas por enunciados circundantes de diferentes formações discursivas, tem-se o dispositivo jurídico brasileiro reportando, acerca da paternidade, o seguinte:

Em relação ao reconhecimento e à adoção das iniciativas de empoderamento e incentivo ao reconhecimento da paternidade, especialmente das crianças na primeira infância, houve muita menção ao Programa Pai Presente (Provimento n. 26, de 12 de dezembro de 2012), como sendo uma iniciativa que impactou positivamente na colocação do pai no registro (Conselho Nacional De Justiça, 2022, p. 152).

De acordo com a citação acima, existem mecanismos, no interior do aparato jurídico, para que haja estímulo ao reconhecimento da paternidade e, a partir desse procedimento legal, outros podem incidir na composição das relações de poder existentes entre pai, mãe e filho. Todavia, em contradição com o que é dito no enunciado sob exame, “Nada explica a ausência ou distanciamento, a pouca ou nenhuma afetividade para com uma vida que veio ao mundo através de você” (Martins, 2023), tem-se um complexo processo de dominação nas relações de poder, intitulado alienação parental, que funciona como impedimento e distanciamento do exercício pleno de um dos pais. O dispositivo jurídico brasileiro reza sobre a alienação parental precisamente a seguinte descrição: “Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, (...) que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este” (Brasil, 2012).

Na economia das formações discursivas, encontra-se, como se vê, parte dos limites do enunciado, em seus formatos mais variados, como o artigo de opinião em escrutínio, que reflete parcialmente as relações de poder, pois essas fronteiras mobilizam e modalizam o saber e sua dispersão conforme as demandas das próprias relações de poder-saber existentes

tanto no dispositivo, no qual se ancoram, quanto na ruptura da episteme, à qual visam. Nesse direcionamento, a alienação parental integra uma das possíveis razões obliteradas no enunciado “Nada explica a ausência ou distanciamento, a pouca ou nenhuma afetividade para com uma vida que veio ao mundo através de você” (Martins, 2023), porquanto a sua enunciabilidade está contraposta pela argumentatividade tecida em toda a materialidade do texto, ao ponto de ser apagada (Orlandi, 2007) como uma contingência da frequente desavença entre pais e mães separados. Com base nessa adjacência, da constituição do enunciado, deixada de lado, têm-se mais indícios da episteme à qual se integra, pois o saber, em seu sentido norteador, coordena os enunciados, as formações discursivas e constrói as bases teleológicas dos dispositivos.

No horizonte traçado pelo emprego analítico do instrumental eleito para esta investigação, verifica-se que há uma determinada episteme responsável por um agrupamento de saberes que se desdobram em relações de poder no circuito coletivo contemporâneo brasileiro. Aqui, toma-se a versão de episteme desenvolvida por Foucault (2012), a lembrar: “Por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados” (Foucault, 2012, p. 231). É a partir dessa visada que se busca a compreensão da episteme constituinte do enunciado alvo deste estudo, ou seja, como uma coligação de relações de saber, com sua contrapartida em relações de poder, emolduradas em dispositivos, formações discursivas e enunciados. Desse modo, chega-se ao ponto no qual o saber integrante da episteme vigente, tanto para o dispositivo, *Jornal do Tocantins*, quanto para o enunciado em questão, nucleariza-se na perspectiva de que os pais abandonam seus filhos por vontade própria.

Ora, o tecido argumentativo visível, o substrato não visível do enunciado (Foucault, 2012) são orientados pela episteme, cuja reprodução das relações de poder, no interior da atual sociedade, localiza uma série de problemas coletivos na figura masculina, segundo a qual o pai real não corresponde ao pai ideal. Tal episteme atravessa as mais diversas práticas discursivas, formatando uma relação de poder tão mais assimétrica do que a percebida no enunciado “Nada explica a ausência ou distanciamento, a pouca ou nenhuma afetividade para com uma vida que veio ao mundo através de você” (Martins, 2023), com sua reprodução em variados dispositivos capazes de possibilitar a ancoragem de inúmeras formações discursivas. Em vista dessa configuração espalhada no tecido social, tem-se o fortalecimento da episteme

atomizada na descrição segundo a qual o pai, como é homem, abandona seu filho sem razão, porque ele pode e não sofre por isso, legal e emocionalmente. Não, sendo possível avançar, neste exame, a leitura vertical da episteme, recorda-se o que diz Foucault (2012) a esse respeito: “A descrição da episteme apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada” (Foucault, 2012, p. 231).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, com o objetivo de analisar a discursividade acerca da contemporânea problemática da ausência paterna que se expressa em dizeres, como os produzidos em “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), objeto representacional de tal dinâmica social, em função de sua propositura, empregou, em seu aparato teórico metodológico, as noções de dispositivo, enunciado, formação discursiva e episteme, sem esgotá-las no processo interpretativo empreendido, para a consecução de seu escopo. Com tal realização alcançada, ao término deste estudo, faz-se uma breve apuração de seus pontos nodais. Diante desse delineamento, é necessário pontuar o fato de que, por mais que as assimetrias nas relações de poder e saber verificadas no enunciado sob análise ecoam conflitos apagados em seu interior, em hipótese alguma, tentou-se diminuir ou minimizar aquilo expresso no texto como um efeito menor ou mesmo inverídico, ao contrário, buscou-se compreender o fenômeno da ausência paterna sob a ótica verticalizada e não apenas horizontalizada, como uma simples leitura do manuscrito opinativo.

A partir desse aprofundamento, favorecido pelo aparato selecionado para sua progressão investigativa, desenvolveu-se um processo arqueogenealógico voltado para apreender parte do fenômeno da ausência paterna descrita pelo enunciado publicado no *Jornal do Tocantins*. O envolvimento das tramas da linguagem, atravessadas no tecido social, cuja economia cultural, política, jurídica, além da midiática, constitui a percepção do acontecimento social em foco, demanda, como é possível verificar ao longo deste artigo, determinado grau de profundidade na abordagem crítica segundo o paradigma das relações de poder e saber, já que esse e aquele, por coexistir lado a lado, possuem camadas superpostas de enunciados e formações discursivas que reverberam relações de poder e sua contrapartida, relações de saber. Nesse direcionamento, a análise discursiva aqui realizada,

não apenas deixou tais considerações figurarem no horizonte norteador, bem como incorporou a apreciação da episteme, ou melhor, de uma parcela significativa da episteme vigente à formação discursiva à qual se insere o enunciado “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023).

Em meio ao traçado interpretativo apontado por este exame, encontrou-se a nuclearização da episteme segundo a qual o artigo de opinião, entre outros tantos enunciados da mesma formação discursiva, enquadra-se, cuja síntese pode ser a seguinte: o homem é o único responsável pela ausência paterna. Nota-se que a transcrição sumular da episteme parece fazer não apenas sentido, como também engendra toda a realidade semântica dessa linearidade linguística, porém, bem como escrutinado pelo encadeamento reflexivo realizado mais acima, a transparência da linguagem, no interior de micro relações de poder, trata-se mais de um falseamento dos diversos enlaces entre saberes e poderes do que aquilo que está mais próximo do acontecimento em sua magnitude social. Assim, os dispositivos jurídicos e legislativos apresentam uma face relativamente contrária, ainda que trazendo elementos corroborativos ao próprio enunciado analisado, à abordagem da ausência paterna. Portanto, a ancoragem de formações discursivas regidas por uma determinada episteme é capaz de mobilizar sentidos limitados pelas próprias formas de saber-poder, como verificou-se neste artigo.

Por fim, considera-se fundamentalmente relevante para uma melhor e mais atualizada compreensão do fenômeno da ausência paterna que, além da conscientização dos importantes papéis que o pai pode e deve desempenhar na formação de um filho, as constantes mudanças no funcionamento do circuito coletivo continuam afetando as mais diversas dinâmicas de relacionamentos que, por sua vez, foram passando por uma maior equivalência de suas forças constituintes, de maneira que mãe e pai gozam atualmente estatutos relativamente mais igualitários na participação da educação dos filhos. Em função da maior parcela de guardas de crianças ficar com as mães, tal expediente carece, com seus acúmulos de atividades e sobrecargas, do auxílio daqueles diretamente envolvidos na criação dos filhos, como pais. Como boa parte da realidade dos casos dessa natureza apresenta a displicência paterna, não se deve generalizá-la, mas, antes, deve-se lembrar que, como dito em “Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai?” (Martins, 2023), “Para fecundar um óvulo são necessárias, segundo a Biologia, duas pessoas”, ou seja, necessita-se responsabilizar

ambos implicados na geração de uma vida, sobretudo em um cenário preditivo como o vivido no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. *Projeto em análise na Câmara revoga Lei da Alienação Parental*. Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/935610-projeto-em-analise-na-camara-revoga-lei-da-alienacao-parental/> Acesso em: 26 dez. 2023.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. A importância da figura paterna para o desenvolvimento infantil. *Rev. Psicopedagogia*, 2011, 28(85), p. 67-75. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n85/07.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. *La femme indépendante*. Extraits du Deuxième Sexe. Barcelona, ES: Éditions Gallimard, 2008.

BRASIL. *Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010*. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26, ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12318.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Proteção da criança na dissolução da sociedade conjugal*. Brasília: CNJ, 2022.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2017.

DREYFUS, Hubert.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. de Vera Porto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-27.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Salma Tannus Muchail. 9 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 10 ed. Lisboa: Nova Vega, 2018.

ROSENSTOCK-HUESSY, Eugen. *A origem da linguagem*. Trad. Rafael de Souza. Campinas, SP: Kíron, 2021.

JORNAL DO TOCANTINS. *Wikipédia*. 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal_do_Tocantins. Acesso em: 12 dez. 2023.

KREMER-MARIETTI, Angèle. *Introdução ao pensamento de Michel Foucault*. César Augusto Chaves Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LUCCA, Bruno. Cresce número de crianças registradas por mães solo. *Folha de S. Paulo*. 24 set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/09/cresce-numero-de-criancas-registradas-por-maes-solo.shtml>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MARTINS, Nubia. Chegou o dia da formatura, por que o pai não vai? *Jornal do Tocantins*. 19 dez. 2023. Disponível em: <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniaio/tend%C3%A2ncias-e-ideias-1.1694943/chegou-o-dia-da-formatura-por-que-o-pai-n%C3%A3o-vai-1.2738501>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi.; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Marcela Barbosa.; STAMATO, Maria Izabel Calil. Importância da figura paterna no desenvolvimento infantil: uma visão dos pais. *Leopoldianum*, ano 42, 2016, nº 116, 117 e 118. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/693/566>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SOARES, Thiago Barbosa; BOUCHER, Damião Francisco. *Discursos do Norte: projeções identitárias, apagamentos e interpelações em redes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SOARES, Thiago Barbosa. Os limites da interpretação: uma reflexão sobre os usos da noção de discurso. *Revista Ratio Integralis*, Campanha, v. 3, n. 2, p. 175 - 184, jul./dez. 2023. Disponível em:

https://www.seminariosenhoradasdores.com.br/_files/ugd/5865b1_3fac2f34fd0c4d04a6e5e372c73ce34a.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

TRAPP, Edgar Henrique Hein.; ANDRADE, Railma de Souza. As consequências da ausência paterna na vida emocional dos filhos. *Revista Ciência Contemporânea*. jun./dez. 2017, v.2, n.1, p. 45-53. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180301124653.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Joaquim de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Recebido em 28 dezembro de 2023.

Aprovado em 16 de janeiro de 2025.



ESBOÇOS PARA UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE RUDOLF STEINER À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA

DOI: 10.48075/ri.v27i1.32899

Yuri Rodrigues da Cunha¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar as bases para uma Sociologia da Educação no âmbito do pensamento social de Rudolf Steiner, fundamentando-se nos princípios teórico-metodológicos derivados do pensamento de Karl Marx e do campo do materialismo histórico. Para isso, foram mobilizadas as categorias centrais do pensamento sociológico marxiano: trabalho, formação humana e práxis, evidenciando como essas categorias estão presentes no pensamento de Steiner e como o autor as articula. Concluiu-se que, embora os autores pertençam a campos paradigmáticos distintos, por meio de uma afinidade eletiva foi possível demonstrar que, na obra desenvolvida por Steiner, há evidências suficientes para postular os fundamentos de uma Sociologia da Educação. Além disso, o autor apresenta contribuições teórico-metodológicas ao campo sociológico, com vistas a colaborar para o processo de formação de um ser humano integral e emancipado.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Rudolf Steiner; Trabalho; Formação Humana; Práxis

OUTLINES FOR A SOCIOLOGY OF EDUCATION BY RUDOLF STEINER FROM A HISTORIC-ONTOLOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article aims to present the foundations for a Sociology of Education within Rudolf Steiner's social thought, grounded in the theoretical and methodological principles derived from Karl Marx's thought and the field of historical materialism. To this end, the central categories of Marxian sociological thought were employed: work, human formation, and praxis, highlighting how these categories are present in Steiner's thought and how the author articulates them. The analysis concludes that, although the authors originate from distinct paradigmatic fields, an elective affinity makes it possible to demonstrate that Steiner's work provides sufficient evidence to establish the foundations for a Sociology of Education. Furthermore, Steiner offers theoretical and methodological contributions to the sociological field, aimed at fostering the development of an integral and emancipated human being.

Keywords: Sociology of Education; Rudolf Steiner; Work; Human Formation; Praxis.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília/SP. Professor na Escola Waldorf João Guimarães Rosa, de Ribeirão Preto-SP. E-mail: cunhayr@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca demonstrar que, no pensamento social e pedagógico desenvolvido por Rudolf Steiner, existem elementos suficientes para fundamentar uma Sociologia da Educação, considerando as categorias analíticas e científicas oriundas do campo marxiano. A hipótese apresentada parte da premissa de que, embora Karl Marx e Steiner estejam inseridos em campos paradigmáticos distintos — o materialismo histórico e a ciência espiritual, respectivamente —, é possível identificar uma afinidade eletiva mediada pelas categorias de trabalho, formação humana e práxis. Conclui-se, portanto, que as formulações de Steiner podem oferecer contribuições significativas para uma formação humana integral e para uma atuação prática na vida social.

Este estudo adota o referencial teórico-metodológico marxiano, reconhecido por sua ampla contribuição para a Sociologia da Educação, especialmente em análises críticas sobre a estrutura social capitalista e suas implicações ideológicas no campo educacional (MEKSENAS, 2014). Assim, parte-se da categoria analítica de trabalho, central no pensamento de Karl Marx (LUKÁCS, 2009), que se desdobra necessariamente no campo educacional (SAVIANI, 2005, 2019). O trabalho é compreendido como a atividade que permite ao ser humano constituir-se como ser social (LUKÁCS, 2009; MARX, 1975, 2010). Este processo se concretiza à medida que o ser humano toma consciência de si e da realidade externa, agindo intencionalmente sobre ela com um propósito ou télos (DUARTE, 2013). Nesse contexto, o trabalho é a categoria estruturante do ser humano, a partir da qual se desenvolve o conceito de formação humana (ANTUNES, 2016).

Se o ser humano se constitui como tal por meio do trabalho — que, em essência, resulta de sua relação com a realidade social circundante —, tudo o que emerge para ele é, em última análise, fruto de sua própria ação. Dialeticamente, a realidade social é tanto produto da ação humana quanto fator que influencia o ser social (LUKÁCS, 2009). Para aprofundar essa relação, adota-se a categoria analítica de práxis, definida por Vázquez (2007) como uma atividade real e transformadora do mundo, integrando teoria e prática. Essa categoria é essencial para os problemas postos pela sociologia marxiana e suas reflexões sobre o campo educacional.

Com base nessas três categorias — trabalho, formação humana e práxis — fundamentadas em Marx, demonstra-se como elas estão articuladas no pensamento de

Rudolf Steiner (1861-1925). O estudo se apoia em conferências públicas de Steiner sobre temas convergentes à sociologia e à educação, com o objetivo de validar ou refutar a hipótese central deste trabalho: seria possível delinear uma base científica para uma Sociologia da Educação em Steiner?

A análise aborda o pensamento de um autor inserido em um paradigma oposto ao materialismo histórico-ontológico, aplicando categorias analíticas marxianas para explorar um campo fértil no pensamento de Steiner, especialmente relevante para a Sociologia da Educação.

Para atingir os objetivos propostos, o artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, analisam-se as bases teóricas e metodológicas da Sociologia da Educação marxiana, com foco nas categorias de trabalho, formação humana e práxis; na segunda, examinam-se os pressupostos do pensamento de Rudolf Steiner; na terceira, explora-se o conceito de afinidades eletivas; e, na última seção, apresentam-se as considerações finais sobre a hipótese inicial, avaliando se existem fundamentos científicos no pensamento de Steiner para sustentar uma Sociologia da Educação.

Por fim, vale ressaltar que as obras analisadas neste artigo foram selecionadas com base em critérios epistemológicos rigorosos (BOURDIEU et al., 2010). No campo marxiano, recorreu-se às seguintes obras de Karl Marx: O Capital (1975), Manuscritos Econômico-Filosóficos (2010), Grundrisse (2011), além de A Ideologia Alemã (1984) e O Manifesto do Partido Comunista (2005), ambas em coautoria com Engels.

No caso de Rudolf Steiner, as obras escolhidas foram: Questão Pedagógica como Questão Social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf (2009) e Os Pontos Centrais da Questão Social: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade (2011). A seleção destas obras levou em consideração sua relação direta com o objeto de estudo. Procedeu-se a leituras interpretativas, relacionando as ideias nelas contidas ao problema em questão e organizando essas informações de forma a fundamentar as reflexões apresentadas neste trabalho.

TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANO E PRÁXIS EM MARX

Dentro do pensamento social marxiano, a categoria trabalho é central justamente por se tratar de uma categoria fundante, produtora e produto da realidade objetiva e, por

[Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, nº1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.](#)

consequência, das relações sociais e da educação. Como é possível perceber ao longo da obra de Marx, da juventude à maturidade, o trabalho é um fio condutor que serve de base para compreender o próprio ser humano e suas relações de sociabilidade e de reprodução social.

Nos escritos de juventude, como é o caso da obra *“Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844”*, Marx faz uma longa análise das relações sociais partindo do trabalho enquanto atividade puramente humana, compreendendo-o como condição ontológica e fundante do ser humano. Esse trabalho, ao se desdobrar historicamente, desembocou na sociabilidade capitalista. Contraditoriamente, o trabalho alienado e estranhado tornou-se a negação do ser humano (MARX, 2010; LUKÁCS, 2009).

O trabalho pode ser considerado em sua dimensão ontológica, pois, segundo o pensamento marxiano, o ser humano é, em si, um ser genérico, passível de ser constituído a partir de uma realidade concreta específica, resultado da própria ação humana, ainda que suas consequências não sejam necessariamente aquelas esperadas (DUARTE, 2013). Dito de outra maneira:

“O ser humano não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.” (MARX, 2010, p. 128, grifos no original).

Ainda conforme argumenta Marx, enquanto ser genérico e social, o homem possui forças vitais. Por isso, é um ser natural ativo. Essas forças existem como possibilidades e capacidades, como pulsões e potencialidades. Contudo, por sua própria condição natural, corpórea e objetiva, ele é um ser dependente e limitado. Assim como os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes e indispensáveis à confirmação de suas forças essenciais, ou seja, sua realização.

“O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre a natureza e o homem, processo em que este realiza, regula e controla mediante sua própria ação sua troca substancial com a natureza. Neste processo, o homem enfrenta um poder natural, a substância da natureza. Põe em ação suas forças naturais, que formam seu corpo — braços, pernas, cabeça e mãos — para, desse modo, assimilar sob uma forma útil sua própria vida. [...] E, ao atuar sobre a natureza exterior e transformá-la, transforma também sua própria natureza, desenvolvendo as potências que dormiam, submetendo o conjunto de suas forças à sua própria disciplina” (MARX, 1975, p. 130, tradução nossa).

Embora a obra *O Capital* seja considerada uma obra de maturidade de Marx, essa perspectiva do trabalho como elemento fundante do ser humano e de sua sociabilidade já está presente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e na obra *A Ideologia Alemã*, produzida

em conjunto com Friedrich Engels. Em ambas, torna-se explícito que o trabalho é condicionante das relações humanas, transcende a estabilização biológica e configura as formas de sociabilidade. Especialmente em uma sociedade capitalista, o poder social se constitui como força de produção multiplicada, nascida da cooperação de diversos indivíduos, condicionada pela divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2007).

Isso implica, segundo o pensamento marxiano, que em um dado modo de produção historicamente localizado, como o capitalista, pautado na apropriação privada do trabalho socialmente produzido — isto é, no acúmulo privado da riqueza social —, sua forma de reprodução buscará legitimar essa relação de exploração. Assim, as classes dominantes, detentoras dos meios de produção, constroem subjetividades nos trabalhadores por meio de uma dimensão espiritual:

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos, aproximadamente ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 2007, p. 72, grifos nossos).

O que fica evidente no trecho apresentado é uma síntese do pensamento marxiano sobre o papel ideológico ocupado na luta de classes, ou seja, a burguesia visa legitimar sua própria relação de exploração das classes trabalhadoras. Em certa medida, pode-se pensar a escola e o currículo como espaços de construção de subjetividades que estejam alinhadas e legitimem a lógica societária burguesa-capitalista.

Nas obras de juventude de Marx, a compreensão da realidade na qual o sujeito vive e as próprias concepções sobre a sociedade, por serem produzidas sob um modo de produção capitalista, trazem marcas indeléveis da relação de exploração de classes. Essa relação é, por si, uma imagem e compreensão do mundo, portanto, ideológica. A ideologia deixa de ser uma categoria esvaziada de sentidos e passa a ser repleta de sentido material (MARX, 2011).

Assim, se nas obras de juventude o homem se torna o agente de construção da própria realidade, nas obras de maturidade Marx apresenta uma concepção material e concreta da

transformação da realidade, desnudando as relações de trabalho no modo de produção capitalista, apontando seu caráter emancipatório e, ao mesmo tempo, escravizador.

De acordo com o pensamento de Marx (1975), “o trabalho é, em primeiro grau, um processo entre a natureza e o homem, processo que este realiza, regula e controla mediante sua própria ação” (Marx, 1975, p. 130). Isto é, o trabalho surge como uma necessidade de transformação da natureza para satisfação das necessidades de existência do ser. Transforma a natureza na mesma medida em que transforma a si próprio: “ao passo que atua sobre a natureza exterior a ele e a transforma, transforma sua própria natureza, desenvolvendo as potencialidades adormecidas” (Idem, *ibidem*).

Isso significa que o trabalho humano pode ser compreendido como “o emprego da simples força de trabalho que todo homem comum possui em seu organismo corpóreo, sem uma necessidade de uma educação especial” (Idem, p. 11). Essa capacidade permite que sejamos, enquanto seres humanos, seres sociais, produtores e produtos da história. Isso significa que o homem é um ser que se torna humano na medida em que se humaniza através do trabalho. Em outras palavras, o trabalho é uma condição essencialmente humana, na medida em que todos os homens potencialmente o possuem.

Porém, isso não significa que todas as sociedades desenvolvem essas habilidades da mesma maneira. “O simples trabalho médio muda suas características, indubitavelmente, segundo os países e a cultura de cada época, porém, existe sempre dentro de uma dada sociedade” (Idem, p. 11). Ou seja, se analisado historicamente, o trabalho se desenvolverá de maneiras diferentes e, aí, deverá ser analisado segundo as relações sociais que são geradas a partir da intermediação entre homem e natureza, ou seja, da cultura.

Se for correto o pressuposto marxiano sobre o trabalho como uma condição essencialmente humana, portanto ontológica, significa compreender o trabalho como aquilo que faz da matéria-prima humana se tornar um ser humano (Lukács, 2009, p. 229).

O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los. Na medida em que a resposta ao carecimento que a provoca funda e enriquece a própria atividade com estas mediações, frequentemente bastante articuladas. Desse modo, não

apenas a resposta, mas também a pergunta são um produto imediato da consciência que guia a atividade (Idem, ibidem).

Essa avaliação de Lukács é importante aqui, pois, segundo a lógica marxiana, o trabalho é um momento fundante do animal tornando-se homem. Deve-se considerar o trabalho como um elemento de formação humana. Pode-se dizer que a produção de ideias, representações e da consciência está, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens. Isso significa concordar com Marx e Engels quando afirmam que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Ou seja, é em meio ao desenvolvimento histórico e processual originado pelo trabalho humano que a consciência social pode ser formada (MARX; ENGELS, 2007).

É justamente a capacidade de atuação sobre a natureza exterior que permite ao ser humano afastar-se da barreira natural. Como pontua Lukács, o trabalho ultrapassa a mera estabilização biológica, atuando como um meio de inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza. Por isso, possui um caráter central no processo formativo do ser humano e de todo o complexo de atividades chamadas de educação, partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser genérico e inacabado.

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação:

“O essencial da educação dos seres humanos consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do ser humano – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou” (LUKÁCS, 2003, p. 183).

O que Lukács postula está vinculado ao problema da reprodução da forma de vida do ser humano, ou seja, o ser humano cria as condições para sua produção e reprodução a partir da perspectiva ontológica do trabalho. Essa perspectiva pode, portanto, ser compreendida como um aspecto central para uma Sociologia da Educação sob a perspectiva marxiana e materialista.

De certo modo, por meio dessa elaboração, é possível compreender que a formação do ser social só pode ocorrer no processo social, isto é, dentro de uma teia de complexos sociais originados pelo trabalho humano que se desdobra em diversas esferas da vida social.

Se for considerado o trabalho como ponto de partida para a humanização da “matéria-prima humana”, deve-se compreender que este é, portanto, o fundamento para a compreensão de uma formação humana. Assim, chega-se à concepção de formação humana, compreendendo-a como o resultado de interações materiais e objetivas que produzem as concepções, ideias e as próprias formas de compreender e reproduzir seu modo de pensar, portanto, a própria educação em sua forma mais ampliada.

Isso significa que, dentro da concepção marxiana, a educação deve ser um instrumento – não um fim em si mesmo – para a superação dos antagonismos de classe. Mas só pode servir a esse fim caso seja entendida como práxis revolucionária (Marx, 2007). Essa concepção está posta por Marx em *Teses sobre Feuerbach*, na muito citada terceira tese:

“A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos próprios homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (Marx, 1984, p. 108, grifos no original).

À medida que transcorre o processo histórico e social, incidindo no modo de produção capitalista, a concepção de educação adquire um sentido muito restrito. Ou seja, “o termo educação trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (Mészáros, 2009, p. 44).

Com isso, a concepção de que o educador tem de ser educado ganha um sentido ainda mais importante. Ou seja, o educador torna-se um instrumento de grande importância para a reprodutibilidade social.

Pode-se dizer que a concepção de formação humana ganha importância, uma vez que visa modelar e configurar o espírito para o convívio com os outros e com a vida pública. Porém, no momento histórico regido pelo modo de produção, a configuração do espírito humano para o convívio e para a vida pública só pode ser uma formação que reproduza as desigualdades de classe, produzindo sujeitos convalentes com a estrutura societária.

Portanto, pensar a formação humana é entender que o homem não nasce pronto. É um processo do devir humano, ou seja, é aquele que alcança um modo de ser mediante um devir, cujo *télos* deveria ser uma possível emancipação pela condição de sujeito autônomo e consciente de si e de sua realidade.

Assim, pode-se compreender que o ser humano se constrói na prática, na dimensão de uma práxis. Essa característica, segundo a lógica marxiana, deveria conduzir à compreensão da formação humana como uma educação e uma prática pedagógica que contribuam para a formação de sujeitos críticos que questionem a lógica do capital. Porém, em sua antítese – isto é, sob o modo de ser do capital –, constrói-se uma “ideologia do consenso”, onde o capital se torna um imperativo intransponível.

Fica claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco é capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (Mészáros, 2009, p. 45).

Deve-se compreender, dessa forma, que a formação na modernidade capitalista se orienta por uma racionalidade da economia política. Isso ocorre porque, segundo Mészáros, “a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (2009, p. 55).

Portanto, como foi exposto anteriormente, se o ser humano é um ser que oferece respostas por meio de seu trabalho, e as respostas transformam a natureza e a si mesmo, o gênero humano carrega em si a potência transformadora. Essa potência não se transforma em ato quando está em jogo o exercício pleno da liberdade humana.

Agora, com esse balizamento dos conceitos de Trabalho e Formação Humana, é possível avançar ao objetivo deste artigo e observar parte do pensamento e da produção teórica de Rudolf Steiner.

TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANO E PRÁXIS EM RUDOLF STEINER

Observar-se-á, agora, como Steiner compreende o trabalho e sua relação com a produção da própria realidade humana. Ele parte de premissas que consideram a formação humana para além de uma realidade meramente material, debruçando-se sobre a perspectiva de uma “ciência espiritual”. Contudo, essa perspectiva não se isola nesse campo, propondo-se também como uma ciência prática que prioriza a formação de sujeitos potencialmente críticos à educação massificante, a qual atende aos imperativos do capital, em detrimento das múltiplas potencialidades humanas. Posto isso, segundo o pensamento social de Steiner, não se deve falar em formação humana sem dialogar com sua dimensão espiritual.

Steiner (2009) elabora sua concepção de trabalho considerando sua condição objetiva e concreta, emergente das relações sociais já instituídas, que são, por sua vez, resultado das capacidades criativas do ser humano enquanto ser que transforma e produz uma nova realidade. Esse processo ocorre a partir de suas próprias forças como condição para o desenvolvimento das capacidades individuais. Assim, o trabalho se apresenta como um instrumento de formação do ser genérico, tal como diria Marx.

Ao se falar hoje de capital e capitalismo, evidencia-se onde a humanidade proletária busca as causas de sua opressão. "[...] Ao se falar do trabalho humano, indica-se que – juntamente com a base natural da economia e o capital – cria valores econômicos, fazendo com que o trabalhador chegue à consciência de sua situação social. Um juízo sobre o modo como esse trabalho humano deve ser inserido no organismo social [...] só nasce quando se admite levar em conta a relação do trabalho humano com o desenvolvimento das capacidades individuais, de um lado, e com a consciência do direito, de outro." (Steiner, 2009, p. 77).

De início, verifica-se que, para Steiner, o trabalho também deve ser visto como um elemento essencial da formação humana. Isso significa que o trabalho não apenas produz a realidade concreta em que o homem vive e se reproduz, mas também é simultaneamente produto e produtor do ser humano. Consequentemente, ele deve ser o ponto de partida para a construção de uma nova sociedade. "O trabalhador deve poder desenvolver, com pleno

engajamento no assunto, ideias sobre a maneira de participar da vida social na medida em que trabalha na produção de mercadorias." (Idem, p. 81).

Steiner reconhece no capitalismo uma dimensão ontológico-positiva, enquanto resultado da ação humana. Embora o trabalho na sociedade capitalista permaneça sob uma relação de estranhamento, sendo altamente exploratório, ele possibilita ao trabalhador, individualmente, conectar-se ao conjunto da sociedade. Assim, para Steiner, o capital representa "o impedimento à livre disposição dos meios de produção, assemelhando-se a uma paralisia no livre emprego da habilidade de seus membros corporais." (Idem, p. 90).

Fica claro no pensamento de Steiner que há uma perspectiva crítica à lógica social capitalista, uma vez que esta se configura como um elemento de ressecamento das potencialidades criativas e livres do ser humano. Dessa forma, a construção de uma realidade humana não deveria ser utilizada para justificar relações de poder injustificadas, nem para consolidar relações exploratórias.

Nesse sentido, embora Steiner não defenda literalmente o fim da propriedade privada como instrumento fundamental do capitalismo, ele sugere que esta não deveria ser a base estrutural das relações de poder. Afinal, ainda que o direito à propriedade seja pertinente, "o direito de propriedade deve poder ser alterado no momento em que se transforma num meio para injustificado desdobramento de poder" (Idem, p. 91).

As formas de produção, portanto, deveriam atender aos interesses da totalidade social, mesmo reconhecendo a dimensão individual e espiritual que reside em cada sujeito que compõe essa totalidade. Assim, até mesmo as expressões mais livres e criativas, como as artísticas ou estéticas, que aparentemente resultam de habilidades e capacidades individuais, devem ser compreendidas como frutos do convívio social. Dessa forma, devem ser orientadas para o interesse coletivo, considerando-se que a ação criativa, ainda que subjetiva e livre, ocorre em uma realidade concreta e precisa sempre se vincular à dimensão prática-social.

Não é diferente com relação a outros tipos de propriedades. O fato de, com sua ajuda, o indivíduo produzir a serviço da totalidade social, só é possível na atuação conjunta dessa totalidade. Portanto, *o direito de dispor sobre uma propriedade não pode ser administrado separadamente dos interesses dessa totalidade*. Não se trata de encontrar um meio de poder eliminar a propriedade do capital, e sim de poder administrar essa propriedade para que sirva da melhor maneira a totalidade social. (Idem, *ibidem*, *grifos nossos*).

Tendo em vista essa formulação de Steiner, surge uma questão evidente: se a propriedade do capital não for eliminada, como garantir que ela não seja novamente utilizada como instrumento de coerção e dominação, considerando que o sistema sociometabólico do capital é intrinsecamente individualista e egoísta?

Buscando se afastar dessa armadilha, Steiner propõe uma perspectiva “ética-estética-política-espiritual”. É importante destacar que não se trata de uma entidade espiritual abstrata. Segundo ele, “o ponto de vista apresentado aqui não se baseia [...] na crença fantasiosa de que o ‘espírito’ faria milagres caso os que acreditam possuí-lo falassem dele o máximo possível, e sim resulta da observação da livre colaboração entre as pessoas no campo espiritual” (Idem, p. 80–81, grifo nosso). Nesse sentido, “os objetos da propriedade serão conduzidos ao fluxo da vida social. O indivíduo não pode administrá-los, em função de seu interesse particular, para prejuízo da totalidade” (Idem, p. 102).

O fiel da balança, portanto, seria a questão espiritual. Isso significa que o ser humano atua de maneira livre em sua condição subjetiva, mas sempre inserido em uma realidade específica. Assim, a liberdade espiritual não é algo alheio ao mundo material; pelo contrário, é fruto dessa materialidade. À medida que os sujeitos compreendem essa visão mais ampla, surge, por meio de uma vontade consciente, o impulso de produzir uma realidade social em que as capacidades criativas sejam direcionadas à melhoria das condições de vida.

Nesse contexto, Steiner (2009; 2011) defende que os problemas sociais só poderão ser superados se analisados sob a perspectiva da ciência espiritual. Contudo, a questão espiritual é frequentemente vista como um aspecto ideológico. Para Steiner (2009), essa visão hegemônica ocorre porque o espiritual foi tratado como algo desconectado da vida concreta, sem relação direta com as bases materiais da sociedade. Ele argumenta que

“A vida espiritual moderna foi transmitida à população trabalhadora, pelas classes dirigentes da humanidade, de forma a perder sua força para a consciência dessa população. Ao pensar nas forças capazes de trazer uma solução para a questão social, isto deve ser compreendido antes de mais nada” (Steiner, 2009, p. 45).

Assim, é possível observar que a questão espiritual foi moldada de acordo com os interesses das classes dominantes, cujo principal objetivo era extrair maiores taxas de lucro e mais-valia do trabalho socialmente produzido.

Nesse sentido, segundo a visão de Steiner, a questão espiritual deve ser compreendida como algo que atua e se associa ao trabalho humano, ou seja, deveria criar as ligações entre o conhecimento espiritual e as bases das condições materiais, considerando que a base concreta da sociedade só pode existir graças ao trabalho humano. A partir dessa avaliação, pode-se pensar em uma nova condição para a construção de uma consciência de classe que leve em conta a dimensão espiritual.

"Pode-se reconhecer que, na exposição do verdadeiro caráter do movimento social-proletário, a caracterização dessa vida espiritual deve aparecer em primeiro lugar; pois é essencial que o proletário perceba as causas de sua situação insatisfatória de vida e também aspire à sua superação, de uma maneira que o sentimento e a aspiração recebam sua direção dessa vida espiritual" (Idem, p. 44, grifo nosso).

Fica evidente que Steiner, mesmo sem qualquer ligação com partidos políticos, demonstra preocupação com o problema da emancipação humana. Ele aponta para uma realidade social que despotencializa os seres sociais e, por isso, a nosso ver, pode oferecer contribuições que transcendam a dimensão objetiva e material tão claramente abordada no campo marxiano. Nessa perspectiva, o elemento espiritual assume uma dimensão prática, de atuação no mundo.

No entanto, o tipo de vida espiritual sem liberdade não conseguiu, até agora, deixar esse cunho social vigorar. Dentro das classes dirigentes, as forças espirituais se desenvolveram de forma antissocial, restringindo as realizações dessas forças a certos círculos da humanidade. O que foi produzido nesses círculos só pôde ser apresentado artificialmente à humanidade proletária; essa humanidade não pôde obter dessa vida espiritual nenhuma força sustentadora da alma, pois não participou realmente da vida desse bem espiritual. [...] Só lhe é possibilitado [ao proletariado], de certa forma, visualizar esse bem de um ponto de vista situado fora dele; o elemento da vida espiritual válido no mais estrito sentido possui, também, sua importância naquelas ramificações da atuação espiritual que, em razão do capital, afluem para a vida econômica. No organismo social sadio, os trabalhadores proletários não devem ficar junto de suas máquinas e ser apenas mencionados por suas empresas, quanto apenas o capitalista sabe qual é o destino, no ciclo da vida econômica, das mercadorias produzidas. O trabalhador deve poder desenvolver, com pleno engajamento no assunto, ideais sobre a maneira de participar da vida social na medida em que trabalha na produção das mercadorias (Idem, p. 91).

Portanto, como foi possível observar, para Steiner, ainda que o trabalho seja o elemento substancial para a formação humana, ele não deve ser concebido sem considerar a dimensão espiritual. Essa dimensão funciona como uma chave que permitirá o florescimento de uma nova sociedade por meio da constante construção social. Como ele afirma: "Por meio

dessa reformulação é criada entre as pessoas uma relação social mais adequada à vida [...] É preciso provocar o desenvolvimento” (Idem, p. 110).

Assim, a partir de uma aproximação inicial ao pensamento do filósofo Rudolf Steiner à luz da Sociologia da Educação, é possível identificar uma afinidade eletiva entre as dimensões espirituais apontadas por Steiner e a condição objetiva e material abordada por Marx. Reconhecida essa afinidade inicial, faz-se necessário, de forma mais elucidada e detalhada, apresentar os elementos teóricos fundamentais, o que, neste artigo, não foi possível aprofundar.

AFINIDADES ELETIVAS O PENSAMENTO MATERIALISTA HISTÓRICO DE MARX E A CIÊNCIA ESPIRITUAL DE STEINER

A partir do que foi exposto até aqui, observa-se que, mesmo partindo de dois paradigmas distintos — o materialismo histórico e a ciência espiritual —, Karl Marx e Rudolf Steiner compartilham conceitos que são imprescindíveis à Sociologia da Educação, especialmente àquela fundamentada nos princípios marxianos. O conceito de “afinidades eletivas”, inspirado na obra homônima de Goethe e abordado por Max Weber e Michael Löwy, é utilizado aqui para justificar essa aproximação entre autores de campos distintos.

No romance *As Afinidades Eletivas*, Goethe emprega esse conceito, originalmente derivado da química de sua época, onde forças entre duas substâncias distintas inexplicavelmente se atraem ou repelem. Goethe adapta a metáfora para as relações humanas, retratando como os protagonistas do romance sentem-se irresistivelmente atraídos uns pelos outros, em virtude de suas personalidades, desejos e circunstâncias. O conceito carrega uma tensão entre liberdade e destino, apontando para a maneira como forças externas (sociais, culturais e biológicas) e internas (emoções e desejos) moldam as relações e ações humanas.

Inspirado no romance de Goethe, Max Weber apropria-se do conceito para explicar fenômenos culturais que se conectam mutuamente, sem necessariamente estabelecer uma relação causal direta. Ele utiliza essa metáfora para analisar a relação entre o protestantismo e o capitalismo.

Em face da enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo espiritual das épocas culturais da Reforma, procederemos tão só de modo a examinar de perto se, em quais pontos, podemos reconhecer determinadas

“afinidades eletivas” entre certas formas de fé religiosa e certas formas de ética profissional. Por esse meio e de uma vez só serão elucidados, medida do possível, o modo e a direção geral do efeito que, em virtude de tais afinidades eletivas, o movimento religioso exerceu sobre o desenvolvimento da cultura material. (Weber, 2004 p. 83)

Weber utiliza o conceito de afinidade eletiva, inicialmente colocando-o entre aspas, mas, na continuação de sua análise, elimina o uso das aspas, como se essa abordagem demonstrasse a existência de elementos convergentes e análogos entre uma ética religiosa e um comportamento econômico.

O sociólogo Michael Löwy (2014) analisa o conceito de afinidades eletivas, explorando sua genealogia e aspectos históricos. No entanto, Löwy defende que, em Weber, o conceito não é completamente definido. O autor argumenta que Weber o utiliza em diferentes contextos de sua obra, conferindo-lhe significados como adequação, parentesco interno, afinidade de sentidos e congruência (Löwy, 2014).

Nesse sentido, Löwy propõe a seguinte definição:

Portanto, a parti do uso weberiano do termo, proponho a seguinte definição: *a afinidade eletiva é o processo pelo qual a) duas formas culturais/religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas ou b) uma forma cultural e o estilo de vida e/ou os interesses de um grupo social entram, a partir de certas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidades de sentido, numa relação de atração e influência recíprocas, de escolha ativa, de convergência e de reforço mútuo.* (Löwy, 2014, p. 72).

Essa definição considera os diversos níveis ou graus de afinidade eletiva e pode ser aplicada a diferentes domínios, como a relação entre socialismo e igualitarismo, ou mesmo entre materialismo e espiritualismo. Para Löwy, “a eleição e a escolha recíproca implicam uma distância prévia, uma diferença cultural que deve ser preenchida, uma descontinuidade ideológica” (Löwy, 2014, p. 73).

Esse conceito é particularmente útil para explicar processos de interação que não se baseiam nem em causalidade direta, nem em relações expressas claramente em forma e conteúdo. Sem substituir outros paradigmas analíticos, a afinidade eletiva pode oferecer uma abordagem nova e pouco explorada no campo sociológico, como se propõe neste artigo.

Ao retomar a questão da Sociologia da Educação no campo marxiano, é fundamental considerar que o mundo e a realidade social são dinâmicos — um complexo de processos que exige uma análise dialética. Isso significa compreender como a realidade influencia o pensamento e como o pensamento transforma a realidade.

Quando são apresentados os conceitos de trabalho, formação humana e práxis, busca-se destacar que é o trabalho que fornece os meios de existência social, ao mesmo tempo em que, no contexto capitalista, aliena e aprisiona o ser humano. Entretanto, o trabalho também possibilita a manifestação da liberdade e da capacidade criativa humana de moldar sua própria realidade. É nesse contexto que se torna viável construir uma nova sociedade baseada em uma relação educativa com a práxis.

Assim como Marx, Steiner parte da necessidade de transformação social, mas agrega a dimensão espiritual como um elemento central. Essa dimensão espiritual, para Steiner, não é uma abstração ou uma exterioridade metafísica, mas um impulso interno ao ser humano. Ele a associa aos conceitos de trabalho, formação humana e práxis, enfatizando a importância de integrar esses elementos na construção de uma nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a pergunta inicial deste trabalho, é possível afirmar que, na medida em que Steiner buscava elaborar suas concepções espirituais sobre o trabalho e as relações materiais, ele considerava que a dimensão espiritual deveria atuar na prática de forma consciente e teleológica, ainda que a liberdade de atuação fosse uma condição fundamental.

Dessa forma, apresenta-se uma nova concepção e compreensão de um tipo humano. A partir das premissas marxianas, segundo as quais o objetivo final da humanidade seria a superação de todos os seus grilhões, incluindo o modo de produção capitalista, é possível identificar uma *afinidade eletiva* entre Steiner e Marx. Ambos compreendem o trabalho como o elemento central para a transformação da realidade humana, sendo, portanto, um fator condicionante da formação humana.

Se, por um lado, para Marx, essa superação ocorreria por meio de um processo revolucionário protagonizado por um proletariado consciente de si, organizado como classe social em si e para si; por outro lado, Steiner defendia que a dimensão espiritual — onde o ser humano alcança sua máxima liberdade — poderia criar uma união entre os sujeitos históricos, que passariam a se reconhecer como iguais e, conseqüentemente, a agir como tal. Assim, esse ser humano livre atuaria de forma integrada, em um contexto ético-estético-político-espiritual.

Com isso, ao abordarem o trabalho humano de perspectivas tão distintas, mas reconhecendo-o como a condição para a superação e emancipação humana, seria possível que ambas as teorizações fundamentassem uma nova concepção de ser humano integral? Ou seja, poder-se-ia pensar em um ser humano integral, resultante de interações constantes e conscientes consigo mesmo e com as realidades materiais e espirituais, que incorpora elementos objetivos e subjetivos capazes de superar as relações de exploração entre os seres humanos?

Dessa forma, seria a dimensão espiritual um campo da práxis humana, no sentido marxiano, e, simultaneamente, uma potencialidade humana que, sob o modo de produção capitalista, não se concretiza plenamente?

Por fim, diante desses questionamentos, conclui-se que a dimensão espiritual também constitui uma das potencialidades humanas que não tem sido desenvolvida de maneira a permitir a emancipação das condições materiais. Mais ainda, a dimensão espiritual, tal como historicamente efetivada no capitalismo, tem frequentemente contribuído para a manutenção da dominação de classes, resultando no rebaixamento da condição humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio Sgarbi. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. Tese de doutorado: defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, 2016.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3ª ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 de julho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

LÖWY, Michael. *A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano*. São Paulo: Boitempo, 2014.

LUKÁCS, Gyorg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: _____. *O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia*. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto, organização, apresentação e tradução. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARX, Karl. *El Capital: crítica de la economía política*. Livro I. Trad. Wenceslao Roces. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1975.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Moraes, 1984. p. 107 – 111.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política*. Trad. Mario Duayer, Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*. 17ª Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo e Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2009.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

- STEINER, R. *A Questão Pedagógica como Questão Social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2009.
- STEINER, R. *Os Pontos Centrais da Questão Social: aspectos econômicos político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade*. São Paulo: Antroposófica, 2011.
- VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares*. 2ª Ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em 24 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 14 de outubro de 2024.

