

Jean Mac Cole Tavares Santos  
Maria Kélia da Silva  
Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva

# currículo, docências e práticas inovadoras: caminhos para a escola de qualidade



123



Jean Mac Cole Tavares Santos  
Maria Kélia da Silva  
Antonio Anderson Brito do Nascimento  
Fernanda Sheila Medeiros da Silva

# currículo, docências e práticas inovadoras: caminhos para a escola de qualidade



Mossoró - 2022

### **Atenção!**

A correção gramatical, bem como as ideias, as opiniões e os conceitos contidos em cada texto deste livro são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores. Deste modo, o que está escrito e/ou idealizado não reflete necessariamente o pensamento dos seus organizadores.

## **Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Currículo, Docências e Práticas Inovadoras [recurso eletrônico]: caminhos para a escola de qualidade. / Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Antonio Anderson Brito do Nascimento e Fernanda Sheila Medeiros da Silva (Orgs). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

412p.

ISBN: 978-85-7621-379-6

1. Educação - Docência. 2. Educação – Currículo. I. Santos, Jean Mac Cole Tavares. II. Silva, Maria Kélia da. III. Nascimento, Antonio Anderson Brito do. IV. Silva, Fernanda Sheila Medeiros da. V. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. VI. Título.

UERN/BC

CDD 371.1

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319





**Reitor**

Cicília Raquel Maia Leite

**Vice-Reitor**

Francisco Dantas de Medeiros Neto

**Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas**

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira

**Chefe da Editora Universitária – EDUERN**

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

**Conselho Editorial das Edições UERN**

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

**Diagramação e capa:**

André Duarte da Silva

**Endereço:**

Campus Universitário Central, Rua Professor Antônio Campos, s/n,  
BR 110, km 48, Bairro Costa e Silva, CEP: 59600-000, Mossoró/RN

**E-mail:** edicoes.uern@uern.br

Editora filiada á



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** 10

**FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTINUADA** 22

**DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/  
CAMPUS CENTRAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONA-  
DO OBRIGATÓRIO** 23

*Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira*

**A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE DISCUSSÕES DO PIBID/PEDAGOGIA/  
UFPI: TEORIA E PRÁTICA** 51

*Bruna Emelly Costa Cordeiro*

*Maria Dolores Santos Vieira*

**CURRÍCULO E PLANEJAMENTO EM MÚSICA NO  
PIBID: RELATO DOS DESAFIOS E POSSIBILIDA-  
DES DE CONSTRUÇÃO DE ITINERÁRIOS EM UM  
MOMENTO PANDÊMICO** 72

*Andersonn Henrique Araújo*

*Antonia Lizyane dos Santos Moreira*

*Marcos Vinicius Carneiro de Lima*

**EM DEVR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/PEDA-  
GOGIA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORAS SUPERVISORAS** 95

*Francisca Geise Varela Costa*

*Maria Leni Mendes Ricarte*

*Míria Helen Ferreira de Souza*

## **RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES DO PET PEDAGOGIA: FORMAÇÃO DOCENTE NA PANDEMIA**

**115**

*Clara Wesllyane Moraes da Silva*

*Amanda Fernandes de Lima Andrade*

*Vitória Letícia Duarte da Silva*

*Fernanda Sheila Medeiros da Silva*

*Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva*

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO PET PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

**132**

*Clélia Maria Maier*

*Francisca Wanessa Ribeiro Braga*

*José Gerardo Vasconcelos*

*Raiza Helena Ribeiro de Oliveira*

## **O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN: DE UMA ANÁLISE LOCAL À AVALIAÇÃO DA REDE FEDERAL**

**147**

*Fabiana Teixeira Marcelino*

*Lenina Lopes Soares Silva*

*Maria Aparecida dos Santos Ferreira*

## **A EDUCAÇÃO FEMININA NAS BIOGRAFIAS DE EDUCADORAS DO SÉCULO XX: O ESTADO DA QUESTÃO**

**177**

*Francinalda Machado Stascxak*

*Maria Aparecida Alves da Costa*

*Lia Machado Fiuza Fialho*

**ESTADO DO CONHECIMENTO: DISSERTAÇÕES  
DE MESTRADO SOBRE O PPDT NO BRASIL E EM  
PORTUGAL**

**199**

*Brena Kesia Costa Pereira*

*Maria Kélia da Silva*

*Jean Mac Cole Tavares Santos*

**MÉTODO, METODOLOGIAS E PROCESSOS DE  
ENSINO APRENDIZAGEM**

**222**

**O DOCUMENTÁRIO NAS OLIMPIADAS DE LÍN-  
GUA PORTUGUESA: OS MODOS QUE ECOAM  
NUMA VOZ**

**223**

*Valdenízia da Conceição Bezerra*

*Vicente de Lima-Neto*

**METODOLOGIAS ALTERNATIVAS COM ENFO-  
QUE CTS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA DIS-  
CUSSÃO TEÓRICA**

**253**

*Marcos de Sousa Xavier*

*Leonardo Alcântara Alves*

*Albino Oliveira Nunes*

**MÉTODO POE: TRABALHANDO A IMPORTÂN-  
CIA DOS ALIMENTOS E NUTRIENTES COM OS  
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**277**

*Camila Ewinny Costa Dunga*

*Ervens Windson Dias Olimpio*

*Andressa Karla Alves Lima Mousinho*

*Ismênia Gurgel Martins*

**ENSINO REMOTO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE ESTÁGIO** **307**

*Antonio Augusto Vieira da Costa*

*Flávia Maiara Lima Fagundes*

**AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO PARA ALUNO SURDO NO SERTÃO POTIGUAR: NARRATIVAS DE PROFESSORA E INTÉRPRETE SOBRE SUAS PRÁTICAS** **333**

*Francisca Keite Pereira de Oliveira Souza*

*Isabelle Pinheiro Fagundes*

**DA VIVÊNCIA AO RELATO: REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** **359**

*Antonio Anderson Brito do Nascimento*

*Maria Cleoneide Soares*

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICA DAS EMOÇÕES DE PROFESSORES AO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA** **385**

*Karoline Zilah Santos Carneiro*

# APRESENTAÇÃO

Falar sobre assuntos que permeiam a educação e o ensino nunca será suficiente. A demanda, pelo contrário, apresenta-se como contínua, cresce diante de mudanças positivas e negativas que atingem essas esferas. Assim, este livro surge em decorrência de tal necessidade, a de dar continuidade e visibilidade a diversas pesquisas que trazem ao debate assuntos entremeados nas grandes áreas de conhecimento. São zelosas produções de pesquisadores que buscam, do seu local de fala, contribuir para questões curriculares, metodológicas, formativas, nos aspectos da docência e da sua prática, perante os processos de ensino-aprendizagem nas instituições superiores e da educação básica.

O livro está organizado em duas grandes categorias. Em nossa primeira categoria, apresentamos discussões sobre a **formação docente, inicial e continuada**. Assim, os capítulos seguem da seguinte forma:

O primeiro capítulo é intitulado de **Docência no curso de pedagogia da UERN/campus central e o estágio supervisionado obrigatório**, de *Antonia Máira Emelly*

*Cabral da Silva Vieira*. Sendo um recorte da pesquisa de doutorado em educação da autora, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGed/UFRN), o texto analisa a concepção de docência que orienta a formação do/a pedagogo/a no curso de Pedagogia, no Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e reflete acerca da formação docente nos estágios supervisionados.

Tecido no manuscrito, a autora, diante do contexto analisado, considera que há cuidado dos pesquisadores com o curso como um todo. Ainda reitera que reconhece a importância da pesquisa e sobre o estágio como campo propício desse fazer. Além disso, percebe a docência articulada à perspectiva plural e multifacetada do campo em questão.

No segundo capítulo, **A importância do estágio na formação docente discussões do PIBID/PEDAGOGIA/UFPI: teoria e prática**, texto das autoras *Bruna Emelly Costa Cordeiro* e *Maria Dolores Santos Vieira*, busca-se discutir o real conceito do estágio na formação docente, a partir da teoria-prática, evidenciada na experiência da formação inicial de discentes do Curso de Pedagogia que são bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Assim, as autoras constatarem a importância do estágio na aquisição de novos conhecimentos para a formação docente e reforçam as beneficências desse conta-

to com o contexto escolar para o desenvolvimento ativo e criativo dos discentes. Além disso, apontam a viabilidade aproximativa que o programa PIBID proporciona para atividades nesse *lócus*, já que também apresenta a percepção da teoria e da prática de forma mais afirmativa.

Como terceiro capítulo, temos o **Currículo e planejamento em música no PIBID: relato dos desafios e possibilidades de construção de itinerários em um momento pandêmico**, de autoria de *Andersonn Henrique Araújo, Antonia Lizyane dos Santos Moreira e Marcos Vinicius Carneiro de Lima*. Nesse manuscrito, tem-se o intuito de apresentar reflexões acerca da aprendizagem docente adquirida da atuação no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) Arte/Música.

No texto, os autores expressam os estudos do currículo e dos conteúdos para sua organização, no intuito de dar continuidade ao ensino de música no período pandêmico de covid 19. Para isso, utilizaram-se práticas contextualizadas, voltadas para o interesse do alunado, de modo que a aprendizagem fosse atrativa. Assim, buscando se adaptar, diante das dificuldades encontradas, que tanto fazia parte da realidade dos docentes quanto dos discentes.

**Em devir: as contribuições do PIBID/Pedagogia para a formação continuada de professoras supervisoras**, o quarto capítulo deste livro é escrito pelas pesquisadoras *Francisca Geise Varela Costa, Maria Leni Men-*



*des Ricarte* e Míria Helen Ferreira de Souza, discute-se o processo formativo de professoras supervisoras em exercício na educação básica, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Neste texto, é apresentada a importância da tríade universidade, escolas e comunidade para a formação inicial dos graduandos e para a continuidade das professoras supervisoras. Assim, compreende-se tal processo contínuo, inacabado e que está sempre ressignificando o ser professor, a partir das mudanças necessárias, amparadas na discussão da identidade.

Denominado por **Relação entre objetivos e contribuições do PET Pedagogia: formação docente na pandemia**, de *Clara Wesllyane Moraes da Silva, Amanda Fernandes de Lima Andrade, Vitória Letícia Duarte da Silva, Fernanda Sheila Medeiros da Silva e Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva*, o quinto capítulo versa sobre as importantes contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia/FE/UERN) para a formação dos futuros profissionais docentes durante o período de pandemia. As autoras reiteram que o tripé, ensino, pesquisa e extensão, em que o PET se alicerça para desenvolver suas atividades, corrobora para a formação dos discentes do curso de pedagogia. Ainda, citam atividades que acontecem nesse programa, como as dos facilitadores para

reconhecer que os objetivos que almeja alcançar e para preparar seus bolsistas e voluntários a fim de enfrentar problemas que possam surgir no itinerário acadêmico e profissional.

Como sexto capítulo, **As contribuições do PET Pedagogia na formação docente no contexto da pandemia**, de autoria da *Clélia Maria Maier, Francisca Wanesa Ribeiro Braga, José Gerardo Vasconcelos e Raiza Helena Ribeiro de Oliveira*, são analisados quais os aportes oferecidos pelo Programa de Educação Tutorial (PET), do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), para a concretização dos objetivos acadêmicos e as atuações dos sujeitos envolvidos no cenário inusitado da pandemia pelo qual fomos acometidos.

No texto, são apresentados os relatos dos “petianos” e do tutor dos momentos e das atividades criativas e acolhedoras que buscaram ser realizadas envolvendo o coletivo, que também é característico do PET, no contexto pandêmico, em que tanto precisou se reinventar. Para além disso, os autores demonstram que as contribuições referentes a essas práticas efetuadas no/pelo programa vêm atingindo, antes e depois da pandemia, as esferas que vão desde a academia à realidade social.

Intitulado como **O acesso da população negra à educação profissional do IFRN: de uma análise local à avaliação da Rede Federal**, de *Fabiana Teixeira Marcelino, Lenina Lopes Soares Silva e Maria Aparecida dos Santos*

*Ferreira*, o sétimo capítulo nos convida a avaliar o acesso da população negra à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da análise da política no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Assim, o trabalho demonstra um aporte de dados significativo e que dimensiona a necessidade de uma avaliação contínua diante das dificuldades/facilidades do acesso dessa população negra à educação profissional. Portanto, encaminhado à pesquisa dessa natureza, pensar realmente nesse processo com perspectiva de inclusão racial.

**A educação feminina nas biografias de educadoras do século XX: o Estado da Questão**, de *Francinalda Machado Stascxak*, *Maria Aparecida Alves da Costa* e *Lia Machado Fiuza Fialho*, é o oitavo capítulo do livro, no qual as autoras utilizam a metodologia denominada “estado da questão” para apresentar pesquisas biográficas que trazem aspectos da educação feminina brasileira do século XX.

Ao final, as autoras constataam que essa educação feminina não é mencionada de forma satisfatória nas biografias de educadoras e destacam a importância de pesquisar sobre o assunto, não somente para a área educacional, mas também como meio para entender a atuação da mulher educadora em outros âmbitos da sociedade.

O nono e último capítulo da primeira categoria do livro, intitulado **Estado do conhecimento: dissertações de mestrado sobre o PPDT no Brasil e em Portugal**, de autoria de *Brena Kesia Costa Pereira*, *Maria Kélia da Silva* e *Jean Mac Cole Tavares Santos*, investiga sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), a política que o inspirou, Diretor de Turma, e o destaque que o projeto vem ganhando no cenário de pesquisas brasileiras e portuguesas.

O trabalho se caracteriza como estado do conhecimento e utiliza somente dissertações de mestrado nas suas análises, procurando destacar as vertentes abordadas, as referências mais usadas, as principais metodologias e as suas contribuições sobre o assunto. Como resultado, os autores constataam uma preocupação no papel do Professor Diretor de Turma, tanto em facilitar o processo das suas funções quanto na mediação da sua relação com os alunos, a escola e a comunidade.

A segunda categoria do livro traz trabalhos que apresentam reflexões sobre **método, metodologias e processos de ensino aprendizagem**, organizadas da seguinte forma:

O décimo capítulo, que inicia a segunda categoria, intitulado **O documentário nas olimpíadas de Língua Portuguesa: os modos que ecoam numa voz**, redigido por *Valdenízia da Conceição Bezerra* e *Vicente de Lima-Neto*, objetiva, a partir da análise de

documentários ganhadores da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2019, entender como acontece a construção da voz do documentário.

Os autores discutem que essa construção da voz do documentário não se limita ao conteúdo verbal da produção audiovisual, também faz referência a todos os recursos que são disponibilizados para o produtor. Com isso, as escolhas feitas pelo cineasta contribuem na formação do seu argumento, ponto de vista e estilo próprio.

O décimo primeiro capítulo, **Metodologias alternativas com enfoque CTS no ensino de Química: uma discussão teórica**, é redigido por *Marcos de Sousa Xavier, Leonardo Alcântara Alves e Albino Oliveira Nunes*. Nele, os autores trazem discussões que giram em torno das metodologias alternativas, da ciência, da tecnologia, da sociedade (CTS) e da Alfabetização Científica Tecnológica (ACT), objetivando destacar algumas metodologias que possuem uma abordagem voltada para a CTS.

Concluem o texto ressaltando que as metodologias alternativas contribuem de forma significativa no processo educacional, de forma que o modelo de ensino tradicional vigente seja permeado por práticas cada vez mais contextualizadas com a realidade dos alunos.

O artigo **Método POE: trabalhando a importância dos alimentos e nutrientes com os alunos do ensino fundamental**, escrito por *Camila Ewinny Costa Dunga, Ervens Windson Dias Olimpio, Andressa Karla Alves Lima*

*Mousinho e Ismênia Gurgel Martins*, integra o décimo segundo capítulo. A pesquisa tem como objetivo promover o debate sobre hábitos alimentares saudáveis e qualidade de vida, analisando o modo pelo qual estudantes do ensino fundamental compreendem informações acerca da alimentação nutricional.

Utilizando da metodologia ativa Previsão-Observação-Explicação (POE), os autores trabalharam com alunos dos anos finais do ensino fundamental e concluíram que, ao longo das respectivas etapas do método POE, os discentes empregaram seus conhecimentos sobre os nutrientes e mostraram autonomia na capacidade de montar uma pirâmide alimentar. Com isso, constatou-se a necessidade de trabalhar essas questões continuamente.

Seguindo para o décimo terceiro capítulo, **Ensino remoto de música na educação básica: reflexões sobre a prática de estágio**, os autores *Antonio Augusto Vieira da Costa* e *Flávia Maiara Lima Fagundes* compartilham experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da disciplina Estágio Supervisionado III, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Objetivando proporcionar o contato de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com elementos básicos da música, sejam teóricos ou práticos, a partir de autores que tratam do fazer musical na sua essência, os autores perceberam a importância dessas experiências

para os alunos do curso superior. Tal iniciativa oportunizou reflexões sobre a prática docente e formas de lecionar música no atual cenário pandêmico.

No décimo quarto capítulo, **Afetividade no processo de ensino para aluno surdo no sertão potiguar: narrativas de professora e intérprete sobre suas práticas**, as autoras *Francisca Keite Pereira de Oliveira Souza* e *Isabelle Pinheiro Fagundes*, a partir da psicologia do desenvolvimento, abordam a prática da afetividade no processo de ensino para surdos.

Com entrevistas narrativas realizadas com uma professora e com uma intérprete, ambas da escola pública, foi possível identificar que a afetividade desempenha papel primordial para o processo de ensino aprendizagem do discente surdo. Tal prática desperta a busca por soluções para possíveis dificuldades enfrentadas por esse aluno e que respeitem as suas particularidades, o que permite a sua inclusão no ambiente escolar.

No décimo quinto, **Da vivência ao relato: reflexões acerca do estágio supervisionado na educação infantil**, de *Antonio Anderson Brito do Nascimento* e *Maria Cleoneide Soares*, os autores buscam relatar, por intermédio da escrita, experiências vivenciadas antes, durante e depois do primeiro estágio supervisionado na educação infantil – componente curricular obrigatório do quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio

Grande do Norte (UERN), *campus* Central.

Em seu texto, os pesquisadores explicitam os desdobramentos de sua atuação e relatam as percepções no decorrer das práticas, entendendo que vivenciar os “bons” e “maus” momentos foram necessários para aperfeiçoar os seus procedimentos em sala de aula. Os autores ainda relatam as beneficências que o estágio supervisionado pode oferecer ao estagiário, por encaminhá-lo ao campo de futura atuação, de formação e de pesquisa.

O décimo sexto e último capítulo do livro é intitulado de **Contribuições da abordagem crítica das emoções de professores ao ensino de inglês na educação básica brasileira**, de autoria de *Karoline Zilah Santos Carneiro*. Empregando a metodologia de levantamento bibliográfico, o trabalho apresenta discussões sobre pesquisas na área de Língua Inglesa (LI) que se fundamentam na abordagem crítica das emoções de professores.

Ao todo, foram utilizadas quatro pesquisas que apontam uma problematização nas relações de poder exercidas no ensino da LI. A autora conclui que o trabalho emocional dos professores é realizado com base em regras construídas socialmente e o leva à normatização de emoções não positivas que acabam sendo vivenciadas no ambiente da docência.

Diante desses pequenos resumos sobre os grandes manuscritos explicitados neste livro, desejamos a to-



dos os leitores apreciações leves e repletas de aprendizados. Almejamos também que as leituras despertem o senso criativo e social, novas pesquisas que possam ser espelhadas decorrentes dessas linhas repletas de empenho, cuidado, concepções, percepções e reflexões de pesquisadores que buscam um ensino, uma educação reconhecida e de qualidade.

*Antonio Anderson Brito do Nascimento*

*Fernanda Sheila Medeiros da Silva*

FORMAÇÃO DOCENTE,  
INICIAL É CONTINUADA

# **DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN/ CAMPUS CENTRAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**

Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira<sup>1</sup>

## **1 Introdução**

A docência é uma atividade profissional que se (re)constrói socialmente, por estar intrinsecamente modulada ao projeto de sociedade em que se pauta e, ao mesmo tempo, molda-se pelos conhecimentos que são mobilizados pelos docentes em suas atividades cotidianas. Sobretudo, requer investimento público (econômico e científico) e apoio institucional, além de algumas habilidades a ser desenvolvidas pelos profissionais, quais sejam: capacidade técnica e conhecimento da docência e pedagogia; conhecimento teórico-prático dos conteúdos; capacidade de reflexão sobre a prática educativa; investimento de tempo para planejamento; capacitação

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: antoniamaira@uern.br.

em formação continuada, em diversos níveis; e compromisso com o desenvolvimento do aluno, respeitando cada etapa e área de formação.

Como ação educativa no curso de Pedagogia, “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, no parágrafo único do art. 4. Ou seja, a docência não é compreendida somente no exercício das atividades do(a) professor(a) na sala de aula. Sobretudo, o fazer docente vislumbra-se pela/na relação de produção do conhecimento em diferentes espaços de atuação no cotidiano.

As redes nas quais e com as quais se organizam os conhecimentos necessários à docência são socialmente estabelecidas, tecidas por um cotidiano de troca de saberes-fazeres. Com isso, enfatiza-se a importância dos estágios supervisionados para “assegurar a experiência de exercício profissional em espaços escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2006).

Com base nessas prerrogativas, concordamos que a Universidade está incumbida de favorecer uma formação que atenda à formação profissional do egresso do curso de Pedagogia e, para tanto, faz-se necessário refletir, dentre outras questões, sobre a concepção de do-

cência que alicerça o curso e como os estágios supervisionados obrigatórios se organizam no currículo. Assim, questionamos: qual a concepção de docência que orienta a formação do/a pedagogo/a no curso de Pedagogia, no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN? Como os estágios supervisionados favorecem a formação docente no curso de Pedagogia?

O artigo em tela é recorte de uma pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN) intitulada “As representações sociais de professores supervisores de estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UERN acerca da docência”. Diante da amplitude da referida pesquisa, para o momento, optamos por analisar a concepção de docência que orienta a formação do/a pedagogo/a no curso de Pedagogia, no Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e refletir acerca da formação docente nos estágios supervisionados.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que se desenvolve através de uma pesquisa documental e bibliográfica. Como estamos tratando da concepção de docência a partir da formação no curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, apresenta-se uma análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019), utilizando a pesquisa documental como técnica para análise dos

dados (LAKATOS; MARCONI, 2011). Para tanto, realiza-se uma leitura analítica do PPC, tendo em vista responder aos objetivos desta pesquisa. Com isso, busca-se identificar os fundamentos filosóficos, teóricos e pedagógicos que norteiam o curso, o perfil profissional a ser formado, a concepção de docência na formação do pedagogo e organização curricular das disciplinas, em especial, dos estágios supervisionados. Finalizado esse processo, os resultados são confrontados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e com o referencial teórico de apoio.

Além disso, desenvolve-se um levantamento de pesquisas de mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, POSEDUC<sup>2</sup>, no período de 2013 a 2019, que apresentam no percurso metodológico análise do PPC do curso de Pedagogia do Campus Central. Para coleta dos dados, utiliza-se o repositório do Programa disponível na página virtual da UERN/POSEDUC<sup>3</sup>. Esse levantamento possibilitou compreender melhor os elementos que estão imbricados à formação profissional dos discentes do curso.

No total, foram identificados sete trabalhos (FERNANDES, 2015; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2017; SOARES,

---

2 A escolha do programa se deu pela oferta de curso de pós-graduação acontecer vinculada à Faculdade de Educação do Campus Central, à qual também se vincula o curso de Pedagogia analisado.

3 Disponível em: <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: Dez de 2019.

2018; COSTA, 2014; SOARES, 2015; SILVA, 2017), cujas pesquisas se propuseram, a partir dos seus objetivos, a analisar o PPC e a grade curricular do referido curso, com foco na oferta de algumas disciplinas, dentre elas: Ensino de Matemática; Ensino de Língua Portuguesa e Estágios Supervisionados. Também tomaram como objetivos conhecer o estágio e o olhar do(a) professor(a) supervisor(a) de campo e, ainda, analisar a relação entre o(a) professor(a), o(a) intérprete de LIBRAS e o curso.

A pesquisa em tela está organizada em quatro seções, a contar com essa introdução. Na segunda seção, apresentaremos, de forma sucinta, aspectos curriculares e formativos definidores da concepção de docência que alicerça o curso de Pedagogia da UERN / Campus Central. Em seguida, serão expostas notas sobre os estágios supervisionados no referido curso. Na quarta seção, serão apresentadas algumas considerações sobre o estudo em tela.

## **2 A docência no curso de Pedagogia na UERN/campus central: aspectos curriculares e formativos**

O curso de Pedagogia do campus central da UERN tem uma carga horária de 3.305h, com turno de funcionamento matutino e noturno, com tempo médio de duração de integralização curricular de 4 anos e máxima de 6 anos. A oferta de vagas é por semestre, com turmas de, no máximo, 40 alunos. A forma de ingresso no curso

é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SISU) ou Processo Seletivo de Vagas Não Iniciais (PSVN).

De acordo com o PPC, o delineamento do perfil profissional do pedagogo está alicerçado nas “[...] necessidades formativas em contexto de mudança e os anseios do curso de Pedagogia.” Em síntese, o perfil profissional do pedagogo requer:

Que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 6).

Com essas premissas, visando atender à formação desse perfil profissional, o curso de Pedagogia tem como objetivo principal:

Formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 21).



É perceptível o esforço do curso em alinhar a organização curricular às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996); ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014); às diretrizes curriculares do curso de Pedagogia - Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006); e aos documentos legais institucionais que regem a organização do ensino na Universidade, como afirma o próprio PPC do curso.

De modo geral, percebe-se que, em todo documento, é destacado o diálogo com as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), enfatizando a docência como atividade plural, compreendendo-se, então, que todas as atividades pedagógicas realizadas pelos egressos, independente do espaço de atuação, são atividades docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) defende o conceito de docência como eixo articulador de/para práticas dos egressos do curso. O documento amplia a ideia de que o trabalho docente não se configura apenas como uma atividade de ensinar e aprender conteúdos escolares, a partir do trabalho estrito na sala de aula, mas compreende a dimensão mais ampla do termo, com possibilidades de atuação do profissional em espaços diversos, nos quais se aplique o conhecimento pedagógico.

O mesmo dispositivo, em seu art. 2º, defende, ain-

da, a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Tal orientação tem descortinado inúmeras críticas de pesquisadores como Libâneo (2006), que afirma que a publicação desse documento reacende o debate sobre a natureza do conhecimento pedagógico, denota um entendimento distorcido sobre o conceito de Pedagogia e de docência, delineando uma abrangência no campo conceitual, que reflete diretamente na qualidade do ensino nos cursos e na formação dos profissionais.

É importante destacar que Libâneo (2010, 2006) considera reducionista a proposta endossada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), conseqüentemente, aprovada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao tratar a docência como base para formação no curso. Para o autor, é importante distinguir o que é trabalho pedagógico e trabalho docente, separando o curso de Pedagogia de outros cursos de licenciatura. Em complemento a essa discussão, Franco; Libâneo; Pimenta (2007) defendem que a Pedagogia é maior que a docência, o que implica dizer que a base do curso de Pedagogia não pode ser a docência, uma vez que esta é uma modalidade de ativi-

dade pedagógica. Em outras palavras, “a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

Diante das críticas, Saviani (2008), em entrevista à revista *Perspectiva*, definiu, de forma diferente, a concepção de docência que se corporificou nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas propostas endossadas por Libâneo (2010, 2006). Saviani (2008), constata que a escola se reinventou, por isso, precisamos refletir acerca do conceito de docência na formação do pedagogo. Assim, disse:

[...] poderia se defender a docência como base comum do educador e também perguntar qual é o educador que nós queremos formar. A meu ver esse educador seria exatamente o pedagogo, entendido como o especialista na organização dos processos educativos [...] Tratar-se-ia, então, de formar o pedagogo ou o especialista da educação que tem o domínio da escola, isto é, da forma como a escola está constituída com seu currículo em pleno funcionamento. Assim, o pedagogo, ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola. Isso especialmente porque, no caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental estamos diante de professores integrados e não parce-

lados, como ocorre com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos quais estamos diante de professores especializados no conteúdo, o que implica outro modelo de professor (SAVIANI, 2008, p. 647-648).

Reconhecemos que essas discussões, ao mesmo tempo em que corroboram a ampliação do debate sobre a complexidade do campo da Pedagogia, os desafios teórico-práticos e os sentidos atribuídos à docência no contexto atual de atuação do egresso do curso de Pedagogia, demandam dos cursos inúmeros aprimoramentos pedagógicos e, ainda, um esforço no investimento em pesquisas que confrontem conhecimentos e críticas à realidade do campo de atuação do egresso em contextos outros de atuação.

Com embasamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia da UERN/Campus central compreende a Pedagogia como

[...] esfera do conhecimento que define conceitualmente o processo educacional [e o ato educativo] “[...] como *práxis* marcadamente intencional e que se consubstancia através de um fazer profissional que, para ser efetivo em seus propósitos, demanda diálogo e atenção à autonomia/emancipação dos sujeitos envolvidos, como condição para que eles se expressem genuinamente (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 21-22).

Entendemos, portanto, que o curso em análise considera a Pedagogia como ciência da educação que estuda o ato educativo em sua globalidade, compreendendo o educacional como um campo amplo de manifestação de conhecimentos, que ultrapassa a escola e agrega outras instituições que integram a vida do sujeito em suas práticas sociais. Assim sendo, “[...] seu objeto de estudo aponta para as práticas educativas, delineadas a partir das relações com o aprender e o saber, bem como com o contexto sócio-histórico no qual a educação está envolvida” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 25). Como estratégia que colabora para superar o desafio da atuação em diferentes espaços, recomenda que a experiência do pedagogo torne-se referência para reflexão, gerando práxis. Diante disso, pensamos que o curso pode ser flexível às mudanças no contexto educacional, ao considerar a experiência como base para se pensar a prática, favorecendo a compreensão da docência numa perspectiva da sociedade em movimento e desenvolvimento.

Conforme as diretrizes nacionais, o egresso do curso de Pedagogia precisa estar apto a desenvolver a docência em espaços escolares e não escolares, de forma ética e com compromisso voltado à construção de uma sociedade justa e igualitária, por meio de atividades que envolvam cuidar e educar crianças de zero a cinco

anos, favorecendo o seu desenvolvimento integral, bem como, possibilitando a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental e aos que não tiveram oportunidade de cursar esse nível na idade própria. Além disso, deve estar capacitado para trabalhar em espaços escolares e não escolares, favorecendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, planejando, coordenando, avaliando, acompanhando projetos e realizando pesquisas sobre as problemáticas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em contextos diversos de aprendizagem.

Com esse respaldo, o PPC do curso considera a docência “[...] como fundamento da formação e da identidade do Pedagogo, refletindo na e sobre a prática educativa o seu sentido, ressaltando-se que a primeira não se restringe unicamente às ações em sala de aula no ambiente escolar” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 23). Desta feita, a docência é basilar para o trabalho pedagógico do licenciado em espaços escolares e não escolares, compreendida numa perspectiva multifacetada no trabalho pedagógico.

Com base nesses dados, percebe-se a preocupação do referido curso em oferecer uma formação que preze pela construção dos conhecimentos necessários à profissão, com domínio de conteúdo e competências pedagógicas e curriculares. O curso de Pedagogia da UERN

reconhece a formação de professores/pedagogos para exercerem a docência “em sentido amplo”, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019).

De acordo com as DCNs do curso de Pedagogia, em seu art. 2º, §1º, a docência é considerada como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Considerando as exigências aos professores/pedagogos, os elementos essenciais para o processo de formação do profissional no âmbito do curso de Pedagogia são: “o domínio de saberes, a transformação de saberes e a atuação ética” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 24). Diante desses elementos formativos, pensa-se a realidade educativa e o perfil dos egressos.

De acordo com o PPC do curso, “[...] o perfil do Pedagogo a ser formado pela UERN requer que ele esteja habilitado para tratar das demandas da atuação docen-

te, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos e da gestão educacional” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 26). Ao analisarmos esse trecho do documento, podemos entender que a atuação docente tem um significado que transcorre o fazer estrito da sala de aula, recolocando a necessidade de domínio de conhecimento dos conteúdos, relação teoria-prática, interdisciplinaridade e habilidades que permitam lidar com as incertezas.

No decorrer do projeto, são apresentados alguns princípios formativos basilares para construção do curso, que são: relação teoria-prática, contextualização, interdisciplinaridade, democratização e flexibilização. Esses são os elementos basilares para a organização curricular. No princípio de contextualização, considera-se a docência como base para ampliar o desenvolvimento profissional do pedagogo, afirmando que “[...] o formando deve ser capaz de ampliar suas ações para outros espaços que vão além do chão da sala de aula” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 31).

No que diz respeito à organização curricular, o que fica compreensível é o esforço em proporcionar um curso que forme profissionais preparados para o contexto de atuação, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos necessários à prática e a dinâmica do cotidiano dos espaços educativos.

As disciplinas, atividades e práticas



que integram o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia foram escolhidas para proporcionar ao futuro pedagogo uma ampla formação humanística e técnico-pedagógica, bem como variada vivência do exercício profissional desde o primeiro ano da graduação, visando subsidiar a reflexão dos estudantes sobre a educação e a sociedade em diferentes espaços e tempos, mas, em especial, no contexto brasileiro contemporâneo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 42).

Ainda de acordo com o PPC, a distribuição dos componentes curriculares é realizada em núcleos de estudo (básicos, aprofundamento e diversificação e integradores), assim como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Essa distribuição visa favorecer a articulação entre os eixos e princípios formativos, bem como prima pelo exercício integrado e indissociável da docência e da gestão dos processos educativos.

De acordo com o documento, essas disciplinas e atividades, simultaneamente:

[...] propõem-se vivências das práticas profissionais para pensar sobre elas, num duplo movimento em que teorias ajudam a analisar práticas vividas em situação real, ao mesmo tempo em que elementos analíticos são extraídos dessas práticas, reinformando as teorias

aprendidas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 42).

Diante do exposto, percebemos que há uma grande preocupação em permitir que os alunos tenham uma formação basilar para aquisição de conhecimentos teórico-práticos, a partir de situações de aprendizagem na universidade e na escola. Atividades práticas estão distribuídas ao longo do curso, favorecendo os espaços de pesquisa e problematização de conceitos, possibilitando uma articulação interdisciplinar entre as áreas de conhecimentos.

A organização curricular do curso contempla uma gama de disciplinas que se centram em “[...] preparar o estudante no processo de aquisição e (re) elaboração dos conhecimentos inerentes à atuação na profissão docente” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 43-44). De acordo com essa distribuição, no primeiro ano, os alunos cursam as disciplinas introdutórias e a maioria dos fundamentos, tendo início, já nesse período, as disciplinas práticas do curso, como as Práticas Pedagógicas Programadas I. A partir do 3º período, são iniciados os estudos das disciplinas, que correspondem às especializações que compreendem conhecimentos relativos aos campos de atuação do pedagogo. Na segunda metade do curso, as disciplinas que compreendem as especializações e os aprofundamentos disputam espaço com os estágios supervisionados e a monografia.

Concernente aos eixos formativos, dois são elencados como articuladores dos componentes curriculares: educação como prática social, histórica e cultural e as pesquisas de práticas pedagógicas em diferentes espaços educacionais. Tais eixos têm o papel de mediar as competências profissionais e pessoais no desenvolvimento das disciplinas.

É importante destacar que, em pesquisa realizada por Oliveira (2013), que tem como objeto de estudo a organização curricular do curso em pauta, constatou-se, mesmo com avanços, que “[...] os conhecimentos profissionais específicos à atuação do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental revelam-se como objetos merecedores de atenção no processo de reformulação curricular” (OLIVEIRA, 2013, p. 08). Isso acontece principalmente na análise das ementas das disciplinas de especializações, como: Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências; dentre outras.

Detectamos poucas mudanças no que foi pontuado pela autora no ementário das respectivas disciplinas de um PPC (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013), objeto de sua análise, e do PPC em vigência (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019). Contudo, reconhecemos que há mudanças nas ementas que podem ter sido feitas para alinhamento das aprendizagens à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Em pesquisa realizada por Soares (2018), sobre a formação no curso para atuação na educação de Jovens e Adultos, constata-se, em seus resultados, que o curso permite pensar a formação para EJA, mas requer que os alunos sejam instigados à busca por autoformação e engajamento em projetos de pesquisa e extensão, para aprofundamento dos temas. Além disso, deve-se garantir que a temática seja discutida de forma interdisciplinar em outros componentes curriculares e que não seja apenas uma discussão do 7º período com o componente curricular de Educação de Jovens e Adultos.

Diante desses resultados, temos duas questões a pensar: primeiramente, que a abrangência dos campos de atuação do Pedagogo coloca os cursos de Pedagogia em constante reflexão e pesquisa sobre as discussões empreendidas pelos componentes curriculares no que tange à atuação em diversos níveis de ensino que a Pedagogia abrange. Assim, coloca-se a responsabilidade sobre o corpo docente, para, dentro das suas áreas de estudo, formular pesquisas e projetos que visem complementar essas áreas menos discutidas durante a efetivação das atividades nos componentes curriculares. Em seguida, temos a questão da responsabilidade da autoformação que se coloca para o aluno, das áreas de conhecimento que o curso não contempla em sua plenitude, responsabilizando o aluno pelo aprofundamento no assunto, a partir dos seus interesses, com vistas a compreender

melhor o campo em que pretende atuar.

Oliveira (2017) tomou como objetivo de sua pesquisa apreender os significados e sentidos constituídos pelo pedagogo em sua formação inicial acerca do ensino da Matemática no Ensino Fundamental, tendo como sujeito uma professora da rede pública municipal de ensino. Como resultados, dentre aspectos que reconhece como lacunas e possibilidades de avanços, acende o debate sobre a organização curricular do curso, colocando que a carga horária destinada à disciplina é insuficiente. Além disso, apresenta os sentidos atribuídos à disciplina, a partir dos professores responsáveis pela mediação.

Costa (2014), ao pensar sobre o processo inclusivo na universidade, investigou a relação pedagógica entre o professor universitário, o intérprete de LIBRAS e o aluno. É importante destacar que pesquisas como essa nos permitem ampliar o olhar acerca da docência, tanto Universitária como na educação básica, tendo em vista as mudanças empreendidas pela inclusão dos alunos com deficiência e o olhar sensível à prática, às diferenças e às singularidades.

Na pesquisa há, também, uma preocupação em perceber se, na efetivação dos estágios, de acordo com o que orienta o PPC do curso, é viabilizado o processo inclusivo. Desse modo, consideramos a pesquisa ainda muito atual, tendo em vista as diversas problemáticas colocadas pelos professores da educação básica sobre o

processo inclusivo não só do aluno surdo, mas de todos aqueles que têm alguma deficiência e precisam de acompanhamento e atividades diferenciadas. Isso pode implicar desafios para as práticas nos estágios e na profissão.

### **3 O estágio supervisionado no curso de Pedagogia**

Confirmamos que o curso reconhece os estágios supervisionados obrigatórios não somente como a parte prática, mas como espaço propício à pesquisa, investigação e relação teórico-prática. Conforme o PPC:

O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de investigação na ação. Uma atividade teórico-prática, em interação com os demais componentes do curso, portanto, desenvolvido em sintonia com a totalidade das ações do currículo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 60).

Os estágios supervisionados no curso têm o objetivo de “[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/

agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares *lócus* de ação profissional do futuro licenciado” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 60). Como base nisso, o curso oferece três disciplinas obrigatórias: Estágio Supervisionado I, ofertado no 5º período - tem como campo de atuação a Educação Infantil; Estágio Supervisionado II, ofertado no 6º período - permite atuação no Ensino Fundamental anos iniciais ou Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado III, ofertado no 7º período - oferece atuação na gestão dos processos educativos em espaços escolares ou não escolares.

A carga horária das disciplinas contempla, no total, 480 horas, divididas nos três momentos, Estágio Supervisionado I – 150h, Estágio Supervisionado II – 165h e Estágio Supervisionado III – 165h. Com isso, compreendemos que o curso se preocupa em oferecer mais tempo de vivência para uma formação teórico-prática através dos estágios, requerendo um maior aproveitamento dessa etapa pelo discente, conforme o projeto pedagógico do curso.

O PPC do curso em análise destaca como primordial para o desenvolvimento das atividades a troca de experiência entre professores da Universidade, profissionais das instituições *lócus* de estágio e estagiários. Além disso, há uma preocupação do curso com a parceria entre os professores supervisores do campo, escolas, Se-

cretaria de Educação e Cultura do Município de Mossoró, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e a UERN, justificando que:

O Estágio Supervisionado nos espaços escolares impõe novas estratégias didáticas, organizacionais e interativas com as escolas, uma vez que o atual contexto educativo formal revela-se insuficiente e inadequado ao perfil do profissional que se deseja formar (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2019, p. 61).

A partir dessa preocupação, o curso demonstra interesse em desenvolver ações continuadas de interação formativa, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, ganham destaque algumas atividades que podem ser desenvolvidas: Formação Continuada para os Professores e Gestores das escolas campo de estágio; Seminários de socialização e avaliação sobre os Estágios Supervisionados; e Pesquisas diagnósticas relativas às necessidades formativas nos espaços escolares e acadêmicos. Com essa iniciativa, reconhecemos que o curso valoriza a contribuição dos campos de estágio no processo formativo dos estagiários e, pensando nisso, prima por contribuir para a formação continuada dos supervisores de campo.

Sobremaneira, as disciplinas de Seminário temático I, II e III articulam-se ao processo de mobilização de saberes junto às disciplinas de Estágio Supervisionado,



oportunizando aos discentes desenvolverem, a partir de pesquisas realizadas durante o momento de estágio (observação e regência), atividades interdisciplinares e de intervenção em contexto de atuação.

Em pesquisa realizada por Silva (2017), que analisa o Estágio Supervisionado II como espaço de mobilização de saberes para formação profissional, a partir do olhar de estudantes que cursam a disciplina, os resultados apontam que “[...] o Estágio Supervisionado II é um dos espaços de mobilização de saberes, mas que essa mobilização acontece, basicamente, para que o aluno estagiário se adapte a uma rotina estabelecida na sala de aula e isso provoca fragilidades na formação do profissional docente” (SILVA, 2017, p. 08).

A pesquisa de Soares (2015) reconhece a importância dos estágios para formação profissional dos estudantes do curso. Segundo a autora, o teor investigativo do componente curricular que favorece a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a relação entre os alunos e professores supervisores de campo contribui para a tomada de decisões práticas e teóricas, pelos estagiários. Mormente, coloca como desafio a mobilização de saberes para formação de professores.

Fernandes (2015) realizou uma pesquisa (auto) biográfica, na qual discute a docência no ensino superior, principalmente ao lecionar as disciplinas de estágio. Nesse contexto, percebemos que, além de alunos, pro-

fessores igualmente se preocupam com o processo de autoformação que também acontece na prática, no desenrolar das atividades profissionais. A autora reconhece que o seu desenvolvimento profissional acontece no coletivo, com os pares. Desse modo, as orientações aos alunos, o contato com as escolas campo de estágio, a troca de experiência com as professoras da Universidade, foram fundamentais para a práxis.

#### **4 Considerações finais**

À guisa de síntese, se reconhece que a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UERN/Campus central está de acordo com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), pois valoriza a pesquisa como articuladora dos conhecimentos e aprendizagens, estimulando a investigação no âmbito da Universidade e nos campos de atuação, o que contribui, de forma significativa, para a formação teórico-prática dos alunos. Assim, quando o curso traz a concepção de docência numa perspectiva plural e multifacetada, pode ampliar as possibilidades de pensar o fazer pedagógico dentro e fora da escola.

Diante do exposto, constata-se que os estágios supervisionados são espaços formativos que favorecem a formação docente, uma vez que permitem fortalecer o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos

e contactar com a realidade profissional do pedagogo e professor.

Percebe-se a preocupação de diferentes pesquisadores com o curso de Pedagogia, sua organização curricular e o processo de ensino e aprendizagem que se desvela no curso. Com efeito, as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), principalmente quando os resultados se tornam públicos, podem favorecer a reflexão e discussão sobre a organização do trabalho pedagógico no curso, dentro e fora da Universidade.

Nesse sentido, a faculdade, com as inquietudes provocadas pelas pesquisas, vem evoluindo na busca por melhorias. Sabe-se que a mudança no currículo é algo que demanda tempo, escuta, pesquisa e reflexão. Sobretudo, se reconhece que o curso busca atender às demandas normativas e formativas requeridas na sociedade em transformação.

Decerto, as discussões tecidas permitem refletir e problematizar a docência em suas diversas interfaces, trazendo à tona as conjecturas da profissão na sociedade contemporânea, nos âmbitos político, epistemológico e social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec>.

gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_06.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 20 de agosto de 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 16 de agosto de 2019.

COSTA, M. A. C. **Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e aluno surdo do curso de pedagogia da UERN**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2014. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2012/arquivos/3937mifra\\_anga%E2%80%B0lica\\_chaves\\_da\\_costa.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/poseducdisserta%C3%A7oes2012/arquivos/3937mifra_anga%E2%80%B0lica_chaves_da_costa.pdf)>. Acesso em: 08 de fevereiro, 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FERNANDES, A. N. O. **Redimensões pessoais e profissionais da prática pedagógica na docência universitária: narrativas (auto) biográficas**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2015. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938aleksandra\\_nogueira\\_de\\_oliveira\\_fernandes.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938aleksandra_nogueira_de_oliveira_fernandes.pdf)>. Acesso: 05 de março de 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, E. N. **A dimensão subjetiva da iniciação à docência: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2017. Disponível em: <[http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223evandro\\_nogueira\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2015/arquivos/4223evandro_nogueira_de_oliveira.pdf)>. Acesso em 08 de fevereiro, 2020

OLIVEIRA, A. R. G. **Formação do professor no Curso de Pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2013.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795x.2008v26n2p641/11439>>. Acesso em: 10 fevereiro, 2020.

SILVA, K. C. M. **O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente: a compreensão dos alunos estagiários**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mossoró, RN, 2017.

SOARES, M. C. **Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2015. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria\\_cleonice\\_soares.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_cleonice_soares.pdf)>. Acesso em: 05 de março de 2020.

SOARES, M. C. **A formação inicial do curso de pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2018. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria\\_cleoneide\\_soares.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501maria_cleoneide_soares.pdf)>. Acesso em: 08, fevereiro.\_

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**, 01/2019: MOSSORÓ/RN, 2019.

# **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE DISCUSSÕES DO PIBID/ PEDAGOGIA/ UFPI: teoria e prática**

Bruna Emelly Costa Cordeiro<sup>4</sup>

Maria Dolores Santos Vieira<sup>5</sup>

## **1 Introdução**

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do/a aluno/a, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais bem preparados, com habilidades que atendam às necessidades formativas dos/as discentes. Ao chegar à universidade, o/a aluno/a se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011).

No sentido de compreender o estágio como via

---

4 Discente do 7º período do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Aluna do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBID; E-mail: brunaemelly184@gmail.com.

5 Docente da UFPI. Departamento de Fundamentos da Educação-DEFE e Coordenadora do PIBID da Área de Pedagogia. E-mail: mariadolores@ufpi.edu.br

fundamental na formação do professor, é necessário considerar que ele possibilita, à relação teoria-prática, conhecimentos do campo do trabalho docente que são pedagógicos, administrativos; e conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros. Dessa forma, o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o/a aluno/a possa perceber os desafios e as possibilidades que a carreira lhe oferecerá. Pensar a profissão que exercerá na vivência da teoria e das trocas de experiências é um percurso que não pode faltar na formação. Desse modo considera-se que os estágios fazem parte “[...] de uma importante relação de trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991, p. 63).

Nessa perspectiva, este trabalho enseja responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a importância do estágio supervisionado para a formação docente, a partir da unidade teoria-prática, evidenciada na experiência da formação inicial de discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que são bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)? Dessa forma, o objetivo principal do trabalho é discutir o real conceito do estágio na formação docente, a partir da teoria-prática, evidenciada na experiência da formação inicial de discentes do Curso de Pedagogia que são bolsistas e voluntários do PIBID.



No que se refere à organização metodológica, o trabalho atende às fases da pesquisa bibliográfica, que possibilitaram o acesso à literatura para a produção da fundamentação teórica em autoras e autores que estudam o tema, como Pimenta (2005), Barreiro; Gebran (2006), Kulcsar (1991) entre outras e outros. Assim, os resultados do estudo apontam que as atividades práticas contribuem muito para o aprendizado dos alunos/acadêmicos e em sua formação, pois, por meio da observação orientada, consegue-se obter várias informações do trabalho escolar. Porém, é recomendado que o estágio supervisionado não deve ou não deveria “[...] ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26).

Pensar o papel do estágio nos cursos de formação de professores/as é uma tarefa difícil, mas deixa-se evidente que um bom professor, uma boa professora não se faz apenas com teorias, mas com teoria e prática, e, mais ainda, pela ação-reflexão, pelo diálogo e pela intervenção, em busca constante de saberes teóricos e práticos; assim como o saber docente, que não é só formado pela prática, mas nutrido pelas teorias. Na sequência do texto, apresenta-se a Fundamentação Teórica.

## 2 Fundamentação teórica

O processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido no decorrer da vida de cada indivíduo, o/a professor/a que é o/a mediador/a do conhecimento se torna aprendiz quando ensina. O ensinar e o aprender, no âmbito educacional, vêm sofrendo transformações no que diz respeito à reformulação das práticas de ensino e, diante das mais variadas modificações e adaptações, faz-se necessário o enlace entre teoria e prática.

Por todas as questões implicadas e já reconhecidas nesse diálogo, a profissão docente é uma prática social como tantas outras, no entanto, intervir na realidade social, por meio da educação, que ocorre essencialmente nas instituições de ensino, é uma prática que muda o caminho da formação e repercute na vida das pessoas em formação. Afirmar isso é confirmar que a dissociação entre teoria e prática resulta no empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio supervisionado é teoria e prática (e não a dissociação entre elas).

A compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para nova concepção de estágio. Pimenta (1995) considera que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno a aproximação com a realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão, até

então corrente, de que seria a parte prática do curso. O Conselho Nacional de Educação (2001), em seu Parecer nº 21, define o estágio

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001).

A prática é o primeiro contato que o/a professor/a em formação inicial terá com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá pensar ações pedagógicas das quais se utilizará quando professor/a (PASSERINI, 2007). É durante o estágio supervisionado que o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos/as, dos professores/as e dos demais profissionais que a compõem (JANUARIO, 2008).

Nessa panorâmica, os cursos de formação, por meio do estágio supervisionado, devem valorizar as ati-

vidades que desenvolvem capacidades e habilidades de diálogo, reflexão, pesquisa, investigação e análises críticas dos contextos educativos. Nessa panorâmica,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 54).

O aluno de graduação, durante o estágio, vive experiências, conhece melhor sua área de atuação e tem a oportunidade de desenvolver os conhecimentos teóricos adquiridos. O estágio surge, então, como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição da discência para docência. É nesse ponto que a complexidade do processo de ensinar e aprender é reconhecida, e requer ações dentro do contexto do estágio proposto pela dinâmica curricular de

cada graduação.

Nessa direção, a prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Acredita-se, então, que o estágio precisa caminhar numa visão dialética, em que professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar com as práticas vivenciadas na escola. Pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, em que se realizam saberes diversificados, sejam teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais (SACRISTÁN, 1999).

O estágio é a parte prática dos cursos de formação de profissionais, e, muitos cursos, na sua grade curricular, dão ênfase a um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem articular a teoria e a prática (PIMENTA; LIMA, 2004). E mais: para as disciplinas teóricas, há carga horária maior que para as práticas, tornando o estágio burocrático – “estágio a distância”. Portanto, “[...] o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Segundo as autoras, o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de ação. Assim, a profissão de professor/a não é diferente e o modo de aprender a fazer algo, seja nessa profissão ou em outra, parte da observação, da imitação, da reprodução daquilo que é

visto e observado. Desse modo, os acadêmicos e docentes, a partir da observação, devem elaborar sua própria prática, adequando, construindo, desconstruindo, acrescentando e criando novas ideias, após análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor observado.

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Nesse sentido, na

[...] relação dialógica, a troca de opiniões e experiências, que contribui para a elaboração de novos conhecimentos, nesse contexto a prática de estágio se constrói por meio das experiências adquiridas ao longo da carreira acadêmica, ocasionando então reflexões acerca da realidade vivida e de conhecimentos adquiridos na caminhada. Assim, a teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da mesma, e sua verdade é verificada pela própria prática (PICONNEZ, 1991, p. 29).

Entende-se que o professor precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre o ensino – ao traçar objetivos do que pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas, o professor precisa ter conhecimentos científico, prático e técnico.

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

O papel da formação, entretanto, vai além do ensino, pois envolve capacidades de abrir e criar espaços de escuta e reflexão, a fim de que os acadêmicos aprendam a lidar com as dificuldades e mudanças pelas quais o/a aluno/a, a escola e a sociedade passam. Na realização dos estágios, aos professores/as orientadores/as cabe-rão questionar seu aluno sobre as práticas vivenciadas no ambiente escolar – “[...] é preciso que os professores/as orientadores/as de estágios procedam no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la, criticamente, à luz

de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Assim, o estágio também poderá ter outras estratégias positivas para a formação do futuro docente, por meio dele pode-se realizar pesquisas relacionadas ao ambiente escolar, as quais possibilitam a ampliação e análise dos contextos os quais os alunos realizam os estágios. Outro aspecto, é que ele permite desenvolver no aluno postura e habilidades de pesquisador, proporcionando a construção de projetos que permitam compreender e problematizar as situações vivenciadas e observadas.

Com isso, essa fase traz momentos de investigação, e quando bem orientada, gera processo dialético das práticas educativas, compreendendo que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações constantemente. Assim, se os cursos de formação desenvolverem o estágio dentro de uma postura reflexiva e dialética, possibilitarão a formação de profissional reflexivo e crítico, que valoriza os saberes da prática docente, por meio da reflexão e análise dos saberes teórico e prático; e proporcionarão o desenvolvimento de atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, de modo que se compreenda sua historicidade, identifique-se os resultados, os impasses apresentados e as dificuldades.



### 3 Metodologia

De acordo com a proposta de estudo apresentada, que discute a formação inicial de professores/as, a partir da relação teoria e prática presente nas atividades do estágio e na experiência de iniciação à docência do PIBID da Universidade Federal do Piauí (UFPI), buscou-se a leitura dos artigos indicados nos encontros de formação desse Programa, além de leituras de documentos, e, a partir deles, efetuou-se a organização dos resultados pautados nas seguintes categorias de análise: formação docente, estágio e teoria-prática.

A organização metodológica do trabalho atende às fases da pesquisa bibliográfica, que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Essa etapa possibilitou o acesso aos conhecimentos necessários para a produção da fundamentação teórica em autoras e autores que estudam o tema. Nesse sentido, o campo teórico foi sustentado em artigos científicos e estudos de autoras e autores como Pimenta (2005), Barreiro (2006), Kulcsar (1991), entre outros e outras.

Os critérios utilizados para a seleção dos textos e artigos foram: aqueles que estavam disponíveis em plataformas digitais voltados para educação, e textos discutidos nos encontros do PIBID, na qual abordaram sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial. E os crité-

rios de exclusão foram definidos por artigos que relatam o processo do estágio na formação inicial em outras regiões e também outros ambientes que estavam fora do contexto escolar.

Diante disso, evidenciou-se o alinhamento das observações e experiências já adquiridas com a teoria embasada da pesquisa bibliográfica. Com isso, houve o levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas, e a leitura de textos aplicados pelo PIBID, artigos científicos, páginas da *web*, *sites*. Assim, buscou-se estabelecer um elo entre o que o estágio propicia ao indivíduo, no seu percurso acadêmico, com o conhecimento prático angariado com o entendimento do exercício docente evidenciado na observação do trabalho dos/as professores/as mesmo por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

## **4 Resultados e discussões**

Acredita-se que um/a docente bem qualificado/a, profissionalmente, exerce o verdadeiro papel de cidadão dentro do contexto social, à medida que atua como agente multiplicador de conhecimentos e contribui com a formação de mais cidadãos participativos e possuidores de espírito crítico, verdadeiro objetivo da Educação Nacional (FERNANDEZ; SILVEIRA, 2007). Segundo Alarcão (1996), o estágio deve ser considerado tão importante

quanto os outros conteúdos curriculares da graduação, entretanto, infelizmente, os próprios docentes, assim como as universidades, ainda não deram o devido valor à prática da formação do/a professor/a.

Defende-se que é o estágio é o *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmando-se, nessa direção, o conceito de estágio como campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004).

Neste estudo, o desenvolvimento desse processo foi possível pela atividade de pesquisa, que se inicia com análise e a problematização das ações e práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com citações de autores/as e olhares de outros campos de conhecimento e com discentes do Curso de Pedagogia, que são bolsistas e voluntários do PIBID sobre o tema. Dessa forma, evidenciou-se que o estágio traz grandes contribuições na formação docente, que abrange a parte administrativa, pedagógica e social das instituições escolares.

Dentre as contribuições, percebe-se que o estágio

favorece a formação acadêmica e profissional, por possibilitar a junção entre os saberes acadêmicos e práticos, facilitando a compreensão da profissão, assim como relacionando conceitos teóricos e práticos a vivências dentro da sala de aula, e também proporcionando uma visão mais ampla do funcionamento e do papel do professor/a na sala de aula (observação, planejamento, didática, comportamentos, relação professor-aluno).

No âmbito escolar, pode-se reconhecer que é necessário relacionar a prática e a teoria nas ações docentes, e, por isso, é necessário considerar que essa relação deve ser desenvolvida nas disciplinas da universidade e nas práticas pedagógicas. Compreende-se que, nas práticas pedagógicas desenvolvidas, esse alinhamento perpassa por conhecimentos teóricos que envolvem a pesquisa, pois, em sua realização profissional e acadêmica, é preciso ter conhecimento sobre o assunto estudado, para depois transmiti-lo aos alunos, já que, no desenvolver de sua prática docente, o professor cria um jeito próprio que lhe permite enfrentar a complexibilidade e a singularidade do cotidiano escolar (NÓVOA, 1997).

Entende-se que os conhecimentos acadêmicos e profissionais adquiridos no momento do estágio carecem constantemente de reconstrução e de adaptação a situações singulares e novas, que “[...] exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar

e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2002, p. 42). Assim, o professor coordenador de estágio assume o papel de mediador, pois deve criar espaços de reflexão em sala de aula que ampliem os domínios dessa formação, no sentido de explorar conteúdos/temas vistos no estágio, para que o/a estagiário/a tenha possibilidade de se desenvolver para além das questões técnico-didáticas.

Compreende-se, então, a partir das pesquisas feitas sobre o tema, que o estágio aborda o contexto de observação e investigação do cotidiano escolar, em que se abrem possibilidades diversas de outras questões de investigação/intervenção que podem se constituir como aprendizagem da profissão docente – formadores e formandos atentos aos nexos e às relações que se estabelecem entre a universidade e a escola, e dessas com a profissão de professor/a. Nessa perspectiva, esses profissionais terão a oportunidade de descobrir formas de se reconhecerem como estagiários/as da vida e aprendizes da prática docente. É no território da formação docente que a cultura do magistério se inclui na cultura escolar e pode ser compreendida como jeito de ser e de estar na profissão.

## **5 Considerações finais**

Diante do estudo realizado, aponta-se como de

suma importância os/as professores/as considerarem e compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais de determinada sociedade, e que

[...] o estágio, nos cursos de formação de professores/as, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores/as compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional. (BARREIRO; GERBRAN, 2006, p. 22 *apud* PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Na pesquisa, pôde-se observar que é essencial que a educação seja vista como fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um ponto crucial é que os cursos de formação orientem seus professores para que eles convivam com seus alunos, observando seus comportamentos, conversando, questionando e indagando suas experiências, a fim de auxiliar, orientar para o desenvolvimento e a aprendizagem nos momentos de estágio, formando um/a professor/a comprometido/a e consciente de sua prática em sala de aula.

Além disso, os cursos de formação e os professores devem considerar que o estágio é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades de pesquisa e investigação do ambiente escolar e conhecimentos relacionados à teoria e à prática. Faz-se necessário, também, o comprometimento por

parte dos alunos/as, para que desenvolvam os estágios com essa finalidade.

Dessa forma, durante a vida acadêmica, pode-se adquirir novos conhecimentos e aprender com os que já existem, e o estágio supervisionado colabora na aquisição de novos conhecimentos e para a formação docente; e, de acordo, com o levantamento bibliográfico e a pesquisa feita com os discentes do Curso de Pedagogia que são bolsistas e voluntários do PIBID, constatou-se, neste estudo, por meio da análise das informações coletadas em ambas as pesquisas, que o estágio contribui significativamente para a formação do/a professor/a por proporcionar novas experiências, novos conhecimentos e saberes da profissão, mediante os princípios norteadores da pesquisa, além de contribuir com o seu desenvolvimento crítico, cultural e social, por perceber a profissão de forma contextualizada.

O PIBID aproxima a teoria e a prática, as quais são importantes componentes no processo de formação de professores, trazendo inspiração para o desenvolvimento do estágio e para a formação de futuros profissionais. Sabrina Albuquerque (2007), ao constatar a distância entre o professor que recebe o estagiário em sua sala de aula e não se percebe como conformador que esse estudante e a universidade vêm se tornando, realça o valor dessa experiência tanta para o/a discente quanto para o professor/a que será observado em sua prática docente,

servindo como modelo que pode inclusive, ser problematizado.

Logo, pode-se constatar que foi confirmada na pesquisa bibliográfica, que o estágio proporciona o conhecimento do cotidiano escolar, e também a redescoberta desse espaço pelo/a estagiário/a que interage com a complexidade desse ambiente e redimensiona os conhecimentos adquiridos no espaço de formação. E esta é a grandiosa contribuição do estágio que confirma a hipótese da importância da teoria e prática abordada ao longo deste estudo.

Desse modo, tanto o aprender da profissão docente quanto a continuidade dela fazem parte do cotidiano do professor. Com isso, fica evidente a importância dessa atividade, que traz imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino, e principalmente para o/a professor/a em formação inicial. Os estágios proporcionam a possibilidade de confrontar conceitos e práticas aprendidos na formação acadêmica com o cotidiano escolar, contribuindo de forma significativa para a formação dos/as acadêmicos/as.

A experiência de estágio contribui significativamente para a formação dos/as estagiários/as, futuros/as professores/as, por proporcionar o desenvolvimento ativo e criativo, com abertura para aprender a partir do contato com as instituições escolares. Os/as discentes Pibidianos/as, os estagiários/as são convidados a construir, a



partir do desconhecido, um conhecimento que não está definido anteriormente, mas que vai sendo construído pouco a pouco no contato com a realidade observada e na relação com os outros sujeitos envolvidos no contexto dos estágios.

Conclui-se que o professor/a precisa saber desenvolver habilidades que condizem com a prática, conforme as diversas situações em que ocorre o ensino, ou seja, traçar objetivos do que se pretende alcançar com determinada técnica, articulando teoria, prática e habilidades desenvolvidas. Com isso, o/a professor/a precisa ter conhecimentos científico, prático, técnico e humano. Portanto, o estágio é realmente de suma importância, pois promove a compreensão da realidade educacional e potencializa o ato de reflexão da profissão de professor/a, contribuindo para o ensino de qualidade para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, S. B. G. **Estágio Supervisionado e parceria na formação de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

BARREIRO, I. Ms de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na**

**formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21.** Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERNANDEZ, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. *In: Reunião Anual da ANPED*, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2o Grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. *In: Seminário de História e Investigações de/em Aulas de Matemática*, 2, 2008, Campinas. **Anais [...]** Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas-SP: Papyrus, 1991.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário.** Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e a sua For-*

**mação**. 3. ed. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote. 1997. p. 15-33.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: FAZENDA, I. C. A. *et al*; PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ. Editoras Vozes, 2002.

# **CURRÍCULO E PLANEJAMENTO EM MÚSICA NO PIBID: relato dos desafios e possibilidades de construção de itinerários em um momento pandêmico**

Andersonn Henrique Araújo<sup>6</sup>

Antonia Lizyane dos Santos Moreira<sup>7</sup>

Marcos Vinicius Carneiro de Lima<sup>8</sup>

## **1 Introdução**

Este trabalho relata as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

---

6 Graduado em Música (Licenciatura) e Mestrado Acadêmico em Música, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, Professor do Departamento de Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenador, voluntário do PIBID Música/UERN. E-mail: andersonnaraujo@uern.br

7 Graduada em Música (Licenciatura) da UERN; bolsista do PIBID e PIBIC; formada em Violão Clássico pela Escola de Música D'Alva Stella Nogueira Freire; professora de violão Clássico e Popular na Casa do Piano; produtora, arranjadora e compositora; Baixista da Banda Zuyrê; Guitarrista/violonista do cantor Luanderson. E-mail: lizyanesantos@alu.uern.br

8 Graduando em Música (Licenciatura) da UERN; voluntário do PIBID e bolsista do projeto AÇÃO; técnico de contrabaixo elétrico pela UFRN; contrabaixista elétrico e acústico pela Escola de Música D'Alva Stella Nogueira Freire; Baixista da banda municipal de Aracati-CE; professor de violão popular, contrabaixo elétrico, teoria musical, harmonia e improvisação. E-mail: marcoscarneiro@alu.uern.br

PIBID Arte/Música, que aconteceram na Escola Estadual 30 de Setembro na cidade de Mossoró/RN. O programa iniciou em 2020, nesta unidade escolar, em meio ao contexto pandêmico, ocasionando as dificuldades e as necessidades de adaptação não apenas para os bolsistas, como também para os professores coordenadores do PIBID, para o supervisor de campo e para os alunos da escola.

As aulas estavam programadas para acontecerem via plataforma *Google Meet*, utilizando a ferramenta de grupos de *WhatsApp* para a articulação desses encontros. É importante salientar que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN lançou edital de auxílio financeiro para que os universitários com dificuldades econômicas pudessem adquirir equipamentos para participarem das aulas. Contudo, o Governo do Estado do RN não efetuiu, até o presente momento, nenhuma ação para possibilitar a aquisição de equipamentos tecnológicos por parte dos alunos da educação básica da rede estadual.

As experiências aqui relatadas estão vinculadas ao planejamento do currículo e dos conteúdos musicais dentro da disciplina de Arte/Música na referida escola. Refletimos acerca da atuação dos bolsistas a partir da interação com as intencionalidades dos sujeitos, dos professores, dos alunos e das concepções do PIBID. Nesse sentido, entendemos que esta reflexão “é uma

mediação no processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2005, p. 11), sendo condição *sine qua non* para que o processo educativo leve em consideração as (trans)formações ou formações transversais possíveis. A necessidade de planejamento e reflexão é articulação basilar para uma educação que deseja “contribuir para a mudança concreta da prática educacional.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 13).

Ao estudar a questão da práxis pedagógica e do planejamento, Celso Vasconcellos (2005) afirma que a possibilidade de mudança é composta por um conjunto de estratégias, articuladas a partir da dialógica resultante das interações: a) diante da realidade; b) entre a dialética do possível-impossível; e c) da possibilidade de transformação da Escola. A práxis é uma ação que modifica efetivamente a realidade através da ação. Contudo, segundo o autor “a ação sem ideia é cega e ineficaz.” (VASCONCELLOS, 2005, p. 45).

Nessa mesma direção, Michael Young (2014) advoga por um currículo que não somente reproduz, mas que amplia as oportunidades de aprendizagens. Pensar os conteúdos e currículos é pensar também nas práxis (VASCONCELLOS, 2005), através das atividades epistêmicas que são capazes “de prover os alunos de recursos para explicações e pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa de escolarização.” (YOUNG, 2014, p. 201).

Outra preocupação que tínhamos em relação ao currículo e aos conteúdos era pensar o que estaria sendo excluído, negligenciado e deliberadamente suprimido. Pensamos que o currículo é composto, dentre outras coisas, de um conhecimento especializado no sentido de fontes disciplinares e em relação aos diferentes grupos de aprendizes (YOUNG, 2014). Por isso, os conteúdos musicais, que também se revelam nos livros didáticos e no dia a dia escolar, foram confrontados com os contextos musicais dos estudantes, os quais vivenciam uma realidade cultural inerente, singular e vinculada às vivências sociais possíveis a uma criança moradora de uma cidade de médio porte no interior nordestino, inserida em um momento pandêmico.

Considerando que o PIBID é uma ação formativa de professores, que visa estreitar as relações universidade-escola e formação inicial-continuada, entendemos que “o professor só se torna professor na escola, mas, para atuar nela é preciso passar por uma formação.” (GAULKE, 2019, p. 132).

Ao estudar a formação docente através das narrativas (auto)biografias dos professores de música, Tamar Gaulke (2019) afirma que a formação do professor, enquanto sujeito de categoria “professor”, constitui-se no desenvolvimento de habilidades e tomadas de posições da sua função. As funções e as experiências estão vinculadas ao reconhecer-se enquanto professor na escola.

Isso não se resume a uma relação indivíduo-grupo, mas também abarca as funções e as tomadas de posição perante a (trans)formação educativa que transpassam os espaços da música e do professor de música na escola. Por isso, o PIBID ajuda a desenvolver não apenas capacidades de planeamento e ação, mas também no autorreconhecimento do bolsista como sujeito parte do complexo que constitui as interações e funções escolares.

Não se restringindo somente aos conteúdos, o currículo também está vinculado ao campo de interações de poder. Esses aspectos estão atrelados aos valores implicados e que dão visibilidade às construções que os estudantes universitários, enquanto professores em formação, fazem “acerca da educação básica como espaço de atuação profissional.” (DEL-BEN, 2012). O currículo compreende um itinerário formativo que articula os conteúdos, as habilidades, as experiências, as culturas, os campos de conhecimento e os valores que norteiam a formação de sujeitos dentro de uma determinada estrutura social.

## **2 O contexto pandêmico**

No fim do ano de 2019, o mundo começou a mudar por causa do vírus da Covid-19, que inicialmente foi descoberto na cidade de *Wuhan*, localizada na China. Em 26 de fevereiro de 2020, o vírus foi encontrado circulan-



do no Brasil. O primeiro infectado foi um rapaz que havia feito uma viagem até a Itália.

Vale ressaltar o caos mundial que já se instaurava no mês de fevereiro de 2020: alguns países europeus estavam com uma grande taxa de contaminação, na qual a Itália tinha um grande destaque, chegando a mais de 40 mil pessoas infectadas por dia, seu pico que foi no mês de novembro do mesmo ano. A Espanha também passou por momentos difíceis, relacionando tanto o contágio quanto o número de óbitos que gerava inquietações nas manchetes dos jornais mundo afora.

Os Estados Unidos, maior economia do mundo, sofreram muito com o início da pandemia: nem mesmo a estabilidade financeira e nem a tecnologia avançada do país amenizaram os danos e as aflições trazidas pela Covid-19. Em dado momento, o país passou a ser o lugar do mundo com maior número de óbitos registrados por dia, mostrando a letalidade do vírus que de fato veio para assolar a humanidade.

Já no Brasil, o início da pandemia era percebido de longe, pois este vivia a tradicional festa de carnaval. A economia do país parecia ser mais interessante que o bem-estar comum. Inerte aos acontecimentos mundiais e até mesmo as normas sanitárias recomendadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) que estudava o vírus de forma acelerada e com bastante cautela por se tratar de uma doença nova. Somente em 26 de março de

2020, após um mês do primeiro caso confirmado no país, as medidas de contenção foram adotadas no Brasil. O primeiro pico da doença no país foi registrado em maio de 2020 e os meses seguintes pareciam intermináveis, cheio de incertezas para a população em geral.

O medo se instaurou no semblante dos brasileiros, o pouco conhecimento da doença e a instabilidade política gerada pelo atual governo só evidenciava o caos vivido pela população brasileira. Muitos hospitais ficaram com sua capacidade máxima de ocupação. A partir desse momento, travava-se uma guerra sem precedentes, que era percebida no dia a dia da população, e se estendeu às esferas políticas, econômicas, sociais e educativas no Brasil.

### **3 Desafios e aprendizagens no contexto pandêmico para atuação na educação**

A pandemia afetou todos os seguimentos da sociedade e a educação, uma das áreas mais prejudicadas. Após o início da quarentena no Brasil, muitas escolas não sabiam de fato como iriam continuar suas atividades por causa do distanciamento social. A única solução apontada pelas instituições foi a transformação das aulas presenciais em aulas *on-line*.

Apesar de ser um assunto bastante debatido e estudado, o ensino não presencial chamou a atenção para

a falta de capacitação específica. Por mais que o ensino remoto e o uso de tecnologias fossem temas debatidos constantemente, ele nunca foi posto em prática como uma ação nacional. Por isso, tornou-se então o primeiro desafio para o contexto pandêmico.

Com o primeiro desafio, as escolas necessitaram realizar uma capacitação imediata de seus professores, e muitos *home offices* foram criados. O manuseio da tecnologia e o uso de ferramentas como *Google Class*, *Google Meet*, Formulários virtuais e outras maneiras também foram estudados pelos professores, buscando uma melhor interação com os alunos. Porém, muitas lacunas até hoje estão abertas: a capacitação foi breve; logo, situações envolvendo a tecnologia e suas ramificações não foram trabalhadas da maneira que deveriam.

No caminho dos discentes, os desafios são bem maiores, como, por exemplo, questões de suporte de equipamentos. Nem toda família consegue dispor de um notebook para que o filho acompanhe as aulas remotas. Em alguns casos, na residência que mora o aluno existe apenas um celular que é compartilhado entre o responsável e o estudante.

Outro aspecto importante sobre esse desafio imposto aos alunos é a questão da conectividade. O acesso à internet nem sempre é satisfatório, alguns utilizam planos limitados de operadoras de telefonia, e outros

pacotes reduzidos de internet. Mas fato é que, em uma videochamada (aula síncrona) quando a internet se desconecta, a aula não pode ser interrompida, e quando o aluno entra novamente na sala virtual o conteúdo já seguiu. Esses fragmentos perdidos nestas situações deixam o entendimento comprometido.

O que se tem notado é a pouca participação dos alunos, bem como as câmeras de seus aparelhos desligadas durante às aulas virtuais, fazendo com que a interação seja menor e deixando a aula menos atrativa para alunos e professores. A participação do discente no momento da aula é fundamental, seja ela de forma presencial ou virtual; porém no período pandêmico essa adaptação parece estar longe de funcionar, gerando assim mais um desafio para o professor: fazer com que o aluno sinta-se confortável ou até mesmo mais disposto em participar da aula, transformando-a em um local ativo na participação mútua, coletiva e colaborativa.

Outro fator que merece importância nas aulas do ensino remoto é o momento de avaliação, pois as atividades nem sempre são cumpridas e devolvidas aos professores. Temos notado que isso se deu pelo fato de que o aluno perdeu alguma parte da aula por algum problema técnico e não entendeu a atividade, ou até mesmo pelo fato de não ter o conhecimento e domínio das ferramentas e não realizar a tarefa.

O psicológico, de uma forma geral, está sendo afetado. No momento da escrita deste artigo, em maio de 2022, o Brasil havia 665 mil óbitos por causa da Covid-19, o medo ainda assombra os pais dos alunos, os professores e chega, também, aos alunos. Os problemas com ansiedade foram relatados nas aulas.

Por outro lado, dentro dos desafios, podemos observar as vantagens que o ensino a distância oferece, como o fato de o aluno estar em seu conforto familiar e não precisar se deslocar até o local de sua instituição de ensino, ganhando uma economia de tempo, diante da rotina, muitas vezes, apertada vivenciada pelo seu responsável.

O avanço constante da tecnologia neste cenário traz vantagem também, o fato de o aluno manusear essas ferramentas faz com que ele acompanhe os novos passos da tecnologia, já visando até uma inserção futura no mercado de trabalho. A metodologia aplicada na pandemia, de certa forma, contribuiu para a formação do estudante, pois propiciaram o desenvolvimento de pedagogias que incentivavam a prática, como: fóruns e chats para debate, ambientes virtuais, exercícios *on-line*, videochamadas. Esses momentos contribuíram para que o aluno não só compreendesse os conteúdos musicais, mas ajudaram na sua inserção junto a essas inovações que o mundo inteiro acompanhava, durante a fase de isolamento social.

## **4 O desenvolvimento do currículo antes da intervenção do PIBID**

O livro didático não pode servir como único instrumento para construção curricular do componente Música no ensino básico. A Arte possui sua própria gama de conteúdos inseridos nesses livros, que dão visão ao professor e proporcionam uma sistematização pré-estabelecida e normatizada, por vezes não contextualizada com a cultura local. Assim, apresentam temas gerais, em que são abordados vários segmentos históricos, sociais e culturais que se interligam com a disciplina e apresentam reflexões sobre o cotidiano e a sociedade em suas diversas camadas.

O currículo na disciplina Artes da Escola Estadual 30 de Setembro era desenvolvido baseando-se principalmente nesse recurso. Contudo, havia uma liberdade com relação a essa seleção dos conteúdos. O livro não era utilizado maneira intensa e literal.

Cada turma possuía sua própria identidade e o professor escolhia os conteúdos baseando-se na singularidade de cada uma, por vezes flexibilizando essa escolha e em ocasiões específicas sendo mais conteudista, abordando assuntos de maior densidade. O livro era visto como uma cartela de conteúdos, que poderia ser alterado, a depender das relações na sala de aula.

Dentre todas as vertentes artísticas que o livro di-

dático expunha, o foco principal sempre foi dado a Música, de maneira que o professor sempre inseriu conteúdos musicais em quase todas as aulas. Essa escolha de foco musical baseava-se na formação do professor que é licenciado em Música, logo, há uma proficiência maior no ensino desses conteúdos.

Diante do contexto pandêmico, o qual todos os segmentos da sociedade encontram-se diretamente afetados, o ensino dessa disciplina passou por adaptações de maneira que a seleção desses conteúdos se tornou ainda mais flexível.

É importante ressaltar que nesse contexto pandêmico os conteúdos foram escolhidos com uma maior liberdade e flexibilidade, principalmente no fim do ano letivo de 2020, em que havia uma menor sistematização nessa escolha. Essa menor sistematização é fruto da adaptação da comunidade escolar, de pais, alunos e professores, em conformidade com a realidade do ensino remoto, entorno da utilização dos recursos tecnológicos, adaptações de conteúdos e metodologias, e o desenvolvimento de atividades que fossem mais atrativas aos alunos da educação básica.

## **5 Proposta de conteúdos para o primeiro bimestre de 2021**

A escolha e sistematização dos conteúdos para

o primeiro bimestre do ano letivo de 2021 foi feita de forma conjunta entre o professor da disciplina, os estagiários do PIBID e os coordenadores de área do programa<sup>9</sup>. Cada série ficou sob responsabilidade de grupos de estagiários que tiveram autonomia para escolher os conteúdos, elaborar o planejamento e desenvolver atividades teórico-práticas, levando em consideração fatores como o nível de conhecimentos prévios das turmas e a funcionalidade dos conteúdos em termos de adaptação ao contexto pandêmico.

Houve uma análise minuciosa dos conteúdos presentes no livro didático, já que este era utilizado como parâmetro para o currículo, como citados anteriormente. A escolha dos conteúdos foi conectada a BNCC que aborda o componente de Arte e, também, foi interligada a realidade social e cultural dos alunos. Mesmo usando o livro didático como elemento para elaboração deste planejamento, ainda houve uma predominância de conteúdos musicais nas aulas, conectando os temas gerais com a música.

De certa forma, os conteúdos de Arte foram compartilhados entre as séries. Essa transversalidade entre as turmas buscou levar o componente musical a dialogar com as outras formas artísticas. Isso se deu na reunião

---

9 Devido aos cortes de bolsas e a quantidade reduzida de núcleos aprovados, institucionalmente, no PIBID Música/UERN, há dois coordenadores de área que trabalham de maneira voluntária para que o programa pudesse ser operacionalizado na instituição e atender aos alunos de Música.



de planejamento. Nesta, foram discutidos alguns conteúdos iniciais de Música que precisavam ser problematizados nas primeiras semanas. A programação das turmas do sétimo ano foi uma exceção ao padrão de conteúdos musicais mais intensamente desenvolvidos dentro dos planejamentos.

## **6 Conteúdos para o 6º ano**

Para evitar propor atividades que não instigassem a participação ativa dos alunos de forma cansativa, foram escolhidos poucos assuntos para serem abordados semanalmente. Para as turmas do 6º ano foi dada uma maior ênfase nos conteúdos musicais, presentes também de forma intensa no livro didático. Um fato a ser mencionado é o alto grau de participação dessa turma que tornou a escolha desses conteúdos menos cansativa, haja vista que essa participação permitiu que os professores tivessem uma liberdade maior para desenvolver atividades práticas dentro do contexto teórico desses conteúdos.

Na primeira semana, para avaliar a turma acerca de seus conhecimentos prévios, o planejamento dos conteúdos foi voltado para gerar uma reflexão e tentar dar uma definição para a Arte e a Música, além de colher algumas concepções iniciais dos alunos acerca desses temas. Essa abordagem inicial possuiu uma importância

ímpar para mapear a turma e perceber, de forma mais intensa, a funcionalidade do planejamento; logo, ela se faz necessária em todas as turmas abordadas.

Em relação a segunda semana, os conteúdos escolhidos foram baseados nas concepções iniciais de música para que os alunos pudessem entender e perceber os sons do dia a dia de forma mais ativa, caracterizando-os por meio dos seguintes parâmetros: timbre, altura, intensidade e duração. Existem várias maneiras de se trabalhar esses parâmetros do som, e a escolha desse conteúdo levou a uma gama de procedimentos metodológicos capazes de tornar a aula mais interessante para os alunos. Esse conteúdo também se fez presente no planejamento das turmas do nono ano.

Para a semana três, o planejamento contemplou a continuidade dos conteúdos musicais anteriores, porém focando em elementos construtivos da música que são: harmonia, melodia, ritmo e textura como complemento desse eixo principal. A exposição desses conteúdos, visou desenvolver nos alunos uma percepção mais aprofundada desses elementos em composições musicais comuns que fazem parte do cotidiano deles.

Para a semana quatro, foi escolhido um conteúdo mais geral relacionado à música brasileira, de maneira que os alunos puderam conhecer mais sobre os aspectos regionais específicos da nossa música e observaram os elementos estudados nas aulas anteriores, inseridos

dentro desses gêneros e conhecendo, também, aspectos históricos da Arte e da Música do Brasil.

Na semana cinco, o planejamento foi voltado para a música potiguar, de maneira a regionalizar ainda mais os aspectos musicais aprendidos nas semanas anteriores, expor uma breve amostra da Arte praticada no Rio Grande do Norte e expandir os saberes dos alunos a nível local, pois a maioria não conhece a cultura de seu próprio Estado.

Para a sexta semana, o planejamento se contrapôs ao padrão de conteúdos musicais passados nas aulas anteriores, dando um foco mais específico no livro didático. Para tal, foi escolhido o cordel para apresentar aos alunos linguagens artísticas, destacando mais uma vez as questões regionais.

Dando continuidade à introdução de novas vertentes artísticas, os conteúdos escolhidos para a sétima semana estavam relacionados ao desenho. Essa escolha se deu, também, pelo fato de a turma ser extremamente proficiente e interessada nesta manifestação artística, e tal tema visou desenvolver ainda mais o potencial existente. Foi escolhido apresentar os tipos de desenhos de maneira mais técnica dando ênfase ao abstrato e figurativo.

Para a última semana do bimestre, o planejamento contemplou o aspecto histórico, voltado para os períodos da História da Arte, de maneira que os alunos pu-

dessem adquirir conhecimentos de forma introdutória desses conteúdos, a fim de compreender algumas formas de arte, e entender alguns aspectos sociais e históricos do contexto desses períodos.

## **7 Conteúdos para o 7º ano**

Dentre as três séries analisadas, os conteúdos para o sétimo ano fugiram ao padrão de predominância da música e focaram nas manifestações da arte urbana. O bimestre baseou-se principalmente em três conteúdos principais: o grafite, o rap e as danças urbanas. Através desses três componentes foram surgindo algumas ramificações.

Para escolher esses conteúdos foi feita uma análise do livro didático dessa turma, a fim de filtrar e selecionar os temas mais possíveis de serem trabalhados sob esse contexto, levando em consideração os mesmos critérios utilizados na escolha dos conteúdos das outras séries. Contudo, as ideias de desenvolvimento desses temas foram exploradas de forma autônoma pelos estagiários e o professor da disciplina, flexibilizando os conteúdos. Logo, o livro didático serviu de ferramenta, mas não se constituiu como um elemento central da escolha pedagógica.

Para a primeira semana de aula, não foram escolhidos conteúdos específicos de artes ou música, pois foi

uma aula específica para o acolhimento dos alunos. Os estagiários responsáveis planejaram expor um roteiro de como o bimestre seria trabalhado.

A programação curricular da segunda e da terceira semana marcaram o início do desenvolvimento do tema principal escolhido para o período. Para essas aulas escolhemos a arte urbana, em específico, o grafite e a pichação. Problematicamos os mecanismos culturais e fizemos com os alunos a análise das principais diferenças e similaridades. Essa abordagem possibilitou a utilização de inúmeras ferramentas metodológicas e permitiu uma percepção mais ativa desses tipos de manifestações dentro do contexto cultural de cada aluno.

Dando continuidade à proposta inicial, para a quarta e a quinta semana o conteúdo escolhido foi o *rap*, de forma que, através destes, outros temas fossem inseridos mais discretamente, como, por exemplo, a cultura hip-hop. Na semana quatro, a parte mais teórica do conteúdo foi apresentada, enquanto que na semana cinco houve a análise e a reflexão mais aprofundada sobre o contexto deste gênero musical. Além disso, problematicamos os temas sociais inseridos nas letras.

Para fechar o ciclo curricular relacionado às artes urbanas, as danças urbanas foram programadas para a sexta semana. Este tema, bem como os anteriores serviram de eixo para a inserção de outros temas paralelos que geram questionamentos acerca do papel da arte em

diversos contextos, até mesmo os periféricos. Para a sétima semana, foi planejada uma revisão dos conteúdos para uma avaliação final que ocorreria no oitavo encontro.

## **8 Conteúdos para o 9º ano**

As turmas desta série apresentaram um perfil de estudantes com uma idade mais avançada e que estão concluindo o ensino fundamental. Eram adolescentes fora de faixa escolar com grau de participação muito baixo se comparada às outras turmas. Isso fez com que os professores fossem mais conteudistas. Além disso, foram abordados os temas mais avançados e densos, mas ainda assim, respeitando as especificidades desse contexto de pandemia.

Embora cada série tenha sua própria gama de conteúdos, alguns deles estão presentes em todas, porém sendo abordados de formas diferentes, respeitando os aspectos mais específicos presentes nelas.

Se comparados aos conteúdos das turmas anteriores houve, nessa série, uma maior predominância de conteúdos musicais. Contudo, esses temas foram trabalhados de maneira mais aprofundada e consistente, atentando para as questões citadas anteriormente referentes à fomentação de um senso crítico maior nesses alunos.

Na semana inicial, assim como nas outras séries, os conteúdos planejados foram relacionados ao primeiro contato dos alunos com as artes e a música, com o objetivo de apresentar algumas definições e reflexões. Por se tratar do primeiro bimestre do ano letivo, esse contato inicial com a turma foi importante para conhecê-la e ajustar os conteúdos de forma mais consistente, fazendo as devidas adaptações, se necessário.

Os conteúdos programados para essa semana tiveram relação com aspectos sonoros específicos introdutórios, relacionados aos tipos de sons (regulares e irregulares) e o silêncio. Esse assunto foi selecionado com o objetivo de fazer com que os alunos percebessem de forma ativa e reflexiva os sons a sua volta.

A terceira semana teve um teor avaliativo; logo, os conteúdos dela não foram planejados de forma específica.

Para a quarta semana, foi planejado como conteúdo principal “Paisagem Sonora”, com a finalidade de introduzir outros temas ramificados como pintura, ou mesmo História da Música. Esse conteúdo foi escolhido por instigar nos alunos uma escuta mais ativa dos sons do dia a dia, e possibilitar uma variedade de atividades práticas que servem de eixo para a introdução de outros temas.

Para a quinta e sexta semana, o planejamento contemplou os parâmetros sonoros (timbre, intensidade,

duração e altura). Na quinta semana, esse conteúdo foi abordado de forma teórica, apresentando os principais conceitos, e na sexta semana, em forma de atividades práticas para reforçar o aprendizado dos alunos acerca desse tema que é uma das bases do estudo da Música.

Para a sétima semana, o tema programado contemplou os elementos da música (melodia, ritmo e harmonia), a fim de dar seguimento aos conteúdos trabalhados anteriormente, e ao mesmo tempo servir de problematização e introdução para o estudo da notação musical que o livro didático apresenta. A oitava semana teve um caráter avaliativo que uniu todos os conteúdos estudados no período.

## **9 Considerações finais**

A prática da elaboração e da operacionalização desse planejamento se mostrou um desafio, levando em consideração todo contexto pandêmico o qual o mundo se encontra. Para tal, foi necessário um estudo aprofundado dos conteúdos que melhor se adequariam, considerando também a singularidade de cada turma. Ao estudar o currículo e os conteúdos, pudemos, além de expandir nossos saberes docentes mediante o planejamento, refletir sobre a prática docente gerada decorrente das escolhas pedagógicas.

A dificuldade do momento pandêmico, o distan-



ciamento social, e o pouco recurso tecnológico que os discentes dispunham acabaram se tornando dificuldades não somente dos alunos, mas também dos educadores. Porém, são situações necessárias para superar esse momento crítico vivido no mundo. Diante dos inúmeros desafios, o aprendizado obtido pelo manuseio das tecnologias acabou gerando novas possibilidades de ensino, ampliando as perspectivas futuras para o ensino de Música.

Com base nisso, organizamos o currículo e não apenas os conteúdos. Buscamos articular as necessidades de aprendizagem dos alunos, o contexto do ensino remoto, a possibilidade de fazer Arte/Música e também os conteúdos pré-estabelecidos nos planejamentos do professor supervisor de campo. Entendemos que o currículo é uma escolha contextual, com base no campo de forças que compõem a escola e que por isso não deve se restringir ao livro didático. Assim, como força presente no cotidiano, a pandemia de Covid-19 faz parte do currículo não apenas como conteúdo, mas também como desafio metodológico para o ensino de Música. Além disso, vimos a possibilidade de inserir elementos contextualizados com os interesses dos alunos, suas manifestações musicais, bem como seus gostos e preferências para assim articular uma aprendizagem que fosse atrativo.

A atuação do bolsista do PIBID que ensina música na educação básica deve ser a operação da práxis, atra-

vés da recriação de conteúdos, habilidades e experiências de vida que fazem parte dos currículos. Reconhecer a importância da autonomia e ao mesmo tempo as forças que estão implicadas nas escolhas curriculares são constituintes da assunção da posição profissional de um professor de música na escola.

## REFERÊNCIAS

DEL-BEN, L. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75>>. Acesso em: 15 maio 2021.

GAULKE, T. G. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 131-148, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/817/548>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, V. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707/2659>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

# **EM DEVIR: as contribuições do PIBID/Pedagogia para a formação continuada de professoras supervisoras**

Francisca Geise Varela Costa<sup>10</sup>

Maria Leni Mendes Ricarte<sup>11</sup>

Míria Helen Ferreira de Souza<sup>12</sup>

## **1 Impressões iniciais**

Este artigo pretende discutir o processo formativo de professoras supervisoras, em exercício na educação básica, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tendo em vista compreender como o PIBID/Pedagogia colabora para a formação continuada de

---

10 Professora da Educação Básica pela rede estadual de ensino de Mossoró/RN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PÓS-ENSINO). E-mail: geycinha.costa@gmail.com.

11 Professora da Educação Básica pela rede estadual de ensino (SEEC/RN). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional na Faculdade Integrada de Patos (FIP). E-mail: marialenimendesr@gmail.com.

12 Professora Mestra da Faculdade de Educação/FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/FE/UERN. Bolsista CAPES. E-mail: miriahelen@uern.br

professoras da rede básica de ensino.

Dispomos de uma abordagem qualitativa que não se preocupa com representatividade numérica, mas com o exercício de aprofundamento de uma compreensão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009); com base na análise de algumas narrativas das docentes. Teoricamente, fundamentamo-nos em autores que discutem a formação e a profissionalização docente, a saber: García (1999) que enfatiza a formação docente em seu caráter ininterrupto e em constante processo; Nóvoa (2017) ressaltando a importância de firmar a profissionalização docente; Tar-dif (2012) em sua contribuição sobre a pluralidade dos saberes docentes; Josso (2010) evidenciando o processo de maturação da vivência para experiência; Wyzykowski; Frison (2015) que sublinham o processo de ser e constituir-se professor, dentre outros.

Os sujeitos compreendem duas profissionais, autoras deste artigo, que optaram em usar os próprios nomes ao referenciarem seus relatos de experiência como professoras supervisoras, junto ao Programa PIBID da Faculdade de Educação/FE/UERN.

Nosso trabalho encontra-se organizado em três seções: a primeira, com uma apresentação do PIBID no que concerne a sua estrutura, objetivos e organização. Nessa oportunidade, tratamos especificamente do PIBID/Pedagogia/UERN a partir de seu subprojeto de alfabetização, tendo em vista nossa vinculação ao mesmo.

Na segunda seção, socializamos uma breve discussão sobre a formação docente, com ênfase na formação profissional humana. Na terceira etapa, discutimos as vivências enquanto professoras supervisoras no PIBID e as implicações do Programa para nossa formação continuada.

Conforme as discussões construídas nessa investigação, podemos afirmar que por meio das vivências no Programa as professoras assumem-se enquanto sujeitos em devir: mobilizando saberes docentes, questionando e refletindo sobre suas práticas, e assim, ressignificando o ser professor.

## **2 Nuances do programa PIBID/subprojeto alfabetização**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído a partir do decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Trata-se de uma Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que objetiva propiciar aos alunos da graduação em licenciaturas uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com a comunidade em que essas instituições estão inseridas.

Conforme o documento, entre os objetivos do PIBID estão o incentivo da formação dos professores para a educação básica; a valorização do magistério; a promoção de melhoria da qualidade da educação básica; a

articulação entre o ensino superior e as instituições de educação básica (BRASIL, 2010).

O programa traz em seu bojo o pressuposto de integração do conhecimento teórico da Universidade, com a inserção dos alunos no âmbito do espaço escolar, oportunizando-os a vivenciar as diferentes práticas educacionais, permitindo assim, trocas, experiências, antes mesmo da conclusão do curso. Nessa troca, os professores supervisores atuam enquanto coformadores desse processo de iniciação profissional dos discentes e, ao mesmo tempo, protagonistas de uma formação autônoma, uma vez que são levados a refletirem acerca das práticas pedagógicas que exercitam no cotidiano das ações desenvolvidas junto ao Programa. Nesse circuito, o PIBID corrobora aprendizagem nos graduandos e nos docentes que os acompanham.

O PIBID é integrado por participantes em quatro modalidades distintas: alunos do ensino superior dos cursos de licenciatura, professor supervisor vinculado à instituição de educação básica, coordenador de área que se trata de docente de licenciaturas e coordenador institucional. Para participar do Programa, a Instituição de Ensino Superior (IES) precisa elaborar um projeto que deve ser apresentado à Capes conforme os editais publicados.

Vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com abrangência entre os núcleos dos

municípios de Mossoró, Pau dos Ferros, Assu e Patu, temos em vigência, entre os anos de 2020 a 2022, o subprojeto Alfabetização. Para o desenvolvimento de suas ações e alcance de seus objetivos, o subprojeto elenca algumas estratégias, a saber: valorização do trabalho coletivo de planejamento e atividades previstas; articulação com documentos que norteiam os conhecimentos de área do subprojeto; inserção e ambientação dos licenciandos nas escolas; acompanhamento da participação dos professores das instituições de ensino e os alunos; e pesquisas e socialização destas em eventos de cunho científico.

Assim, por meio dos objetivos e estratégias traçados no subprojeto de Alfabetização, o PIBID/Pedagogia/UERN atua na interface entre a universidade, escola e comunidade. A partir desta socialização sobre o Programa e tendo compreendido sua dinâmica, iremos tratar sobre a potencialidade formativa deste programa bem como, sua relação com a formação continuada das professoras supervisoras. -

### **3 Docência: as significâncias de uma formação sempre a se fazer**

“A discussão sobre formação docente pode ser caracterizada como um âmbito temático com certo protagonismo, originando produções científicas de grande relevância” (NÓVOA, 2017). Discutir, refletir, pesquisar,

analisar como o professor se forma ganha constantemente a atenção dos pesquisadores em virtude da forte complexidade que esse campo possui. Segundo García (1999), “a formação de professores se trata de uma área do conhecimento que focaliza seus estudos nos processos em que os sujeitos aprendem e desenvolvem sua competência profissional”. O autor defende essa perspectiva mediante um processo, ou seja, que não se constrói de modo assistemático ou com improviso, nesse sentido, enfatiza o caráter sistemático e organizado como elementos imprescindíveis.

Alguns princípios formativos são defendidos por esse autor, dentre eles, a formação enquanto um contínuo em que a etapa inicial corresponde a uma fase para um longo processo de desenvolvimento profissional docente. Dessa maneira, a formação atua tanto nos sujeitos em formação inicial, quanto nos docentes que já estão exercitando o ensino nas instituições, portanto, “[...] o conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação” (GARCÍA, 1999, p. 26).

Corroborando dessa afirmativa, Nóvoa (2017) ressalta que a formação docente necessita se consolidar enquanto base para a competência profissional dos estudantes. Nisso, a matriz da formação necessita objetivar o exercício da profissional. Em sua discussão sobre a formação docente, sugere um lugar de formação de



professores numa “zona de fronteira” (NÓVOA, 2017, p. 115) entre a universidade e as escolas, de modo a preencher um vazio que, conforme ele, vem impossibilitando se pensar em novas estratégias formativas.

O autor caracteriza essa fronteira como um lugar outro para a formação. A primeira característica refere-se à construção de “[...] um ‘entre-lugar’, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1106, grifo do autor). Esse âmbito seria uma casa em comum com universitários, representantes das escolas e da profissão, de modo a fomentar um lugar profícuo de construção e diálogo entre as universidades e as instituições públicas.

Outra característica elencada por esse teórico relaciona-se a uma formação que funciona em alternância, ou seja, entre momentos de discussões teóricas e reflexivas, seguida de momentos de trabalho nas escolas para levantamento de problemas a serem estudados. É ressaltada também que a base formativa aconteça mediante uma mobilidade entre as instituições, universidades e escolas e que todos os sujeitos desses *lócus* tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação. E por fim, o estudioso sublinha a formação como um lugar para a ação pública, com docentes vinculados à comunidade, as múltiplas realidades que cerceiam o fazer docente e que lhe oferecem espessura profissional. De acordo com Nóvoa (2007, p. 118):

Pautadas nas prerrogativas teóricas destacadas, observamos que para a formação docente ocorrer, é necessário ter uma abertura dialogal entre o que acontece na escola em movimento, os saberes dos sujeitos imersos nas instituições de ensino e o envolvimento em pesquisas, haja vista que essa tríade incide na constituição de sujeitos aptos a atuarem criticamente no tecido social, e de espaços configurados enquanto instâncias promotoras do avanço profissional contínuo (NÓVOA, 2017, p. 118).

Importante percebermos que, conforme defendido pelo autor, a formação precisa ser construída na interface entre a universidade e a escola, numa relação que pode fortalecer ambas as instituições e os sujeitos que delas fazem parte e dão-lhes sentido. Acreditamos que o PIBID se encontra alinhado a esse viés formativo, ao promover para alunos, docentes universitários e professores da educação básica, uma possibilidade de formação inicial/continuada que expande os limites institucionais no sentido de fomentar espaços de diálogo, escuta, reflexão, fazer, conhecimento do/no campo profissional e ressignificação de saberes/práticas docentes.

Olhar o PIBID nesse viés, remonta a consolidação de um programa formativo que desperta possibilidades de construção de um exercício eficiente da docência e, ainda, como contributo para as dificuldades que se põem à frente do professor que, por viver em constante estado

de pesquisa, tem a competência de lançar mão dessas vivências e leituras nas práticas cotidianas de ensino-aprendizagem. Desse modo, os saberes são ativados e, junto ao Programa, experienciados.

Conforme Pimenta (2005, p. 26), os saberes pedagógicos não são construídos somente com os saberes da educação ou da pedagogia, muito menos com as práticas isoladas, “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. A autora sinaliza a importância da construção dos saberes pedagógicos mediante a prática, a ação, enfatizando dessa maneira, uma formação qualificada para o exercício da prática docente.

Assim, a formação docente se efetiva a partir de seus contextos, tendo em vista que o professor não se forma de modo isolado, no vazio, desvinculado de um âmbito social, político e pedagógico. De acordo com Cunha (2013, p. 612), “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Nessa perspectiva, compreendemos que somando a dimensão profissional dos espaços formativos, esses contextos de ensino devem ser concebidos como espaços para a construção de capacidades humanas, de

sentidos e valores éticos. Logo, a escola e a universidade devem oferecer condições para que o sujeito se forme enquanto um profissional, mas, sobretudo, se constitua como humano (WYZYKOWSKI; FRISON, 2015).

Paira sobre as perspectivas de formação inicial ou continuada da profissão docente, o sentimento de que a condição humana precisa estar em cena constantemente, afinal, na docência, é o humano cuidando do humano que há em si e no outro.

#### **4 Tessituras da docência no PIBID**

O ingresso na docência se caracteriza como uma fase complexa e marcante na vida dos professores. Compreendemos que as vivências em sala de aula na relação com os alunos, famílias e colegas de trabalho demonstram que a ação do professor está distante de ser algo isolado; logo, o exercício da docência, é essencialmente interativo. Precisa-se dos sujeitos para dar sentido ao fazer, aos saberes que se constituem nas tramas do cotidiano, nos silêncios, nos dizeres, nos conflitos, nas trocas.

Nesse fazer, a aula se consolida como um dos momentos principais, pois a partir dela, existe a possibilidade de mobilização de saberes/práticas em uma relação com os alunos. Nesse jogo de interações que se constituem nos momentos em sala, a previsibilidade não tem

protagonismo, os acontecimentos vão ganhando relevo de modo complexo e atuante, afinal de contas, são muitos sujeitos implicados nesta troca.

No entanto, apesar de não preceder o controle total, enquanto professores, torna-se imprescindível o exercício da mediação do contexto pedagógico. A gestão dos processos educativos precisa ser encarada como parte dessa organização da aula, da relação ensino-aprendizagem. É o professor quem define as regras do jogo e interpreta as tramas do processo educativo, dando-lhe assim, a significação (TARDIF; LESSARD, 2005). O posicionamento do autor deve ser lido com cautela, já que não está sendo atribuído ao professor o papel de detentor de tudo, mas, o cuidado em interpretar o que acontece na sala de aula a partir de suas proposições didáticas, deixando claro que isso é uma ação que está além da mera divulgação de conteúdo, mas, atento aos saberes efervescentes em cada instante, em cada movimento, em cada palavra vivificada no âmbito do ensino.

É por meio do trabalho docente que a identidade profissional é manifestada e vai se constituindo. Importantesublinharqueessaidentidadeépermeada por crenças, concepções de ensino, experiências formativas e por meio de toda essa gama subjetiva e historicizada que o professor age (WYZYKOWSKI; FRISON, 2015). Suas ações e decisões são influenciadas pelas situações que

o formaram e suas vivências de vida. Nisso, ressaltamos o que Tardif e Raymond (2000) postulam como saberes que se tecem por meio das fontes pré-profissionais, saberes que se constituem em sua história pessoal e social, antecedendo sua entrada na profissão.

Enquanto uma iniciativa que permeia os espaços acadêmicos e as instituições de ensino, lócus dos profissionais da docência, o PIBID possibilita uma troca entre os professores e os alunos da graduação em licenciaturas. Mediante a vivência com os diversos sujeitos escolares de ambos os espaços, o programa ganha forma, se tece, fecunda e propicia uma mobilização em prol de uma formação inicial e continuada e de aprendizagens significativas para os alunos das escolas.

Uma etapa importante de trocas de saberes, trata-se das reuniões de planejamento que acontecem semanalmente para a realização de estudos, diálogos e elaboração dos planos de aula. É nesse momento que professores e alunos expandem possibilidades e retificam suas percepções para efetivar o trabalho que será realizado com as crianças nas escolas.

A professora supervisora Leni, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Psicologia Escolar e Educacional (FIP), com 33 anos de carreira docente, desenvolve suas funções profissionais numa escola da rede estadual de ensino de Mossoró, parceira do PIBID, declara:

Nossas reuniões para planejamento acontecem uma vez por semana: eu passo para eles os conteúdos a serem ministrados, levo sugestões de quais atividades eles poderão realizar, conversamos sobre estratégias, jogos e brincadeiras. As ideias e a criatividade vão aflorando (PROFESSORA LENI, 2021).

O momento para o planejamento, por meio do relato da professora, juntamente com a vivência junto ao Programa, estimula os participantes a pensarem estratégias de ensino, além da importância de atividades lúdicas, para que a mediação aconteça no momento da aula de modo satisfatório. Quando se refere ao afloramento da criatividade, a professora demonstra abertura nesse processo pedagógico do planejamento, possibilitando aos alunos atuarem com protagonismo e, de certa forma, autonomia ao propor iniciativas a partir do conteúdo sugerido pela docente, com base no currículo escolar.

A professora Geise, também formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestranda em ensino (PÓS-ENSINO), com 04 anos de carreira, desenvolve suas funções profissionais numa escola da rede estadual de ensino de Mossoró parceira do PIBID, afirma:

Gosto de pensar nos momentos de planejamento com o grupo como um exercício de tessitura. Sugiro uma temática

que será trabalhada naquela semana, e partir disso, refletimos, criamos e mobilizamos nossas ideias. Cada uma de nós chega com o nosso fio e juntas, coletivamente, tecemos. No fim, com os fios devidamente tecidos e alinhados, damos forma ao nosso plano de aula com as estratégias de ensino, metodologias e atividades preparadas para aquela semana (PROFESSORA GEISE, 2021).

Nessa permuta entre as experiências das professoras e o frescor criativo das ideias dos alunos da graduação em Pedagogia, vinculados ao PIBID, as propostas de ensino podem ser potencializadas para se materializarem em sala. Nessa circunstância, o momento de planejamento pode ser considerado como uma etapa imprescindível de reflexão para todos, professoras e graduandos.

Em sua discussão sobre professores reflexivos, Alarcão (2010) enfatiza a importância de uma postura reflexiva por parte do professor que, ao lançar mão de sua consciência e capacidade de pensamento, pode criar e não somente reproduzir, práticas e/ou ideias exteriores ao seu fazer. Mediante a reflexão, a (re)criação e o (re)fazer, o docente tem a oportunidade de tecer experiências no cotidiano escolar, aperfeiçoando sua competência pedagógica.

A participação no PIBID se constitui também como uma importante iniciativa de reconhecimento e valoriza-



ção dos saberes e experiências das professoras da educação básica, que ao acompanharem os graduandos, se percebem enquanto contribuintes em seus processos formativos:

Para mim está sendo uma experiência ímpar. Sinto-me imensamente grata por esta oportunidade de passar as minhas experiências e vivências de sala de aula, bem como trocar experiências, seja com a professora do 2º ano como com os estagiários que desejam auxiliar as crianças desenvolverem a sua aprendizagem. É interessante ver a empolgação deles na hora da elaboração das estratégias, alguns que eram ou são tímidos, retraídos, reconhecendo e adquirindo consciência que quando estiverem em sala de aula (como professores futuramente) estarão sozinhos com as crianças e sobre o comando de toda sala. (PROFESSORA LENI, 2021).

No excerto, a professora se percebe enquanto uma colaboradora da formação inicial dos alunos de sua equipe. Celebra e admira a empolgação dos discentes, percebe suas diferentes personalidades e mudanças de postura, demonstrando zelo e sensibilidade. Torna-se importante inferir que, embora sejam atuantes e estejam em efervescente vontade de estarem em sala de aula, os alunos do programa ainda não são professores, desse modo, seu contato com o campo profissional exige cuidado e suporte, pois se trata de um contato exógeno

(LIMA et. al., 2007). Ressalta-se ainda que os discentes do PIBID não assumem a condição de estagiários, expressão utilizada comumente quando há alunos de licenciaturas atuando no âmbito das escolas, no entanto, no programa é vedada a possibilidade de estes assumirem a sala de aula em substituição ao docente, podendo, portanto, contribuir com as ações didático-pedagógicas sob a supervisão do(a) professor(a).

Mediante a postura da professora, cabe ainda referir-se a Nóvoa (2017) que sustenta sua defesa na importância de oferecer aos professores da educação básica e do ensino superior um tratamento igualitário, reconhecendo-os como contribuintes na formação dos graduandos, cada um a partir de seu lócus profissional e das diferentes realidades que os cercam. Nisso, fortalecendo a profissão docente enquanto uma categoria unificada em prol da educação e amenizando a comum situação de disparidade entre esses sujeitos, tanto no que tange às condições materiais como na imagem social que projetam.

A vivência no Programa PIBID atua como um oportuno exercício de reflexão e ressignificação sobre as práticas, com isso, muitas ações naturalizadas com o passar dos anos e com a rotina, podem ser novamente provocadas para um processo de mudança de postura e de percepção de si, como assinalado no depoimento a seguir:

A vivência no Programa está me ajudando a ressignificar minhas experiências enquanto professora. Constantemente, a cada novo encontro com as crianças em sala de aula, com alunos da graduação e com meus colegas professores do programa, sinto-me desafiada a sair um pouco mais da minha zona de conforto, a ousar uma nova estratégia, a pisar no desconhecido. Gostaria que todas as minhas colegas de profissão tivessem essa oportunidade que estou tendo, de tantas trocas significativas e de tantos não saberes reconhecidos nesse processo de (re)construção da minha identidade docente (PROFESSORA GEISE, 2021).

O exercício de reflexão de suas vivências e da ressignificação das experiências docentes demonstra a importância de situações educativas e pedagógicas que provoquem o professor sobre sua atuação, sua postura, num cunho, quiçá, existencialista, que questionam os sentidos atribuídos ao seu fazer. Por meio de indagações, o professor pode se perceber aprendente, e nisso, contribuir para desmistificar a tendência equivocada de associar diretamente a temporalidade com competência pedagógica. Nesse sentido, Anjos (2006, p. 57) complementa que, “Ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer”.

Assim, sem a reflexão o fazer se naturaliza, se perde no vazio, dilui-se com a rotina e não ultrapassa o *status* de vivência. Tendo em vista que, para ultrapassar o âmbito da vivência e transformá-la em experiência, o processo de maturação faz-se necessário, acontecendo por meio de uma interação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2010).

## **5 Quando o fim sugere recomeços**

Presumimos que uma possibilidade potente de pensar a formação docente seja enquanto um contínuo exercício de (re)fazer, de (re)aprender e de constante reflexão. A formação entrelaçada ao fazer, ao complexo processo de ser/estar sendo humano pode propiciar um olhar outro para a formação. Formamo-nos para quê? Como ocorre a formação? Onde começa e termina esse processo formativo? Acreditamos que o espaço/tempo formativo se expande, se faz e se refaz a cada nova vivência formativa. Nesse processo, a identidade do profissional docente se mobiliza por meio da rotina e das experiências que oferecem significados ao fazer do professor, não se postula cristalizada, mas a partir de saberes mobilizados, (re)constrói-se. Nessa trama bonita, complexa e muitas vezes, desafiadora de ser/estar professor, temos as trocas que constantemente coadunam e ganham espaço.

Em colaboração entre a UERN e escolas públicas, alunos e professores, temos o PIBID/FE/Pedagogia com seu subprojeto de Alfabetização ancorado numa política educacional que objetiva a valorização docente. Essa relação, ainda em vigência, vem oportunizando um fazer pedagógico fecundo, colaborando assim, para a formação inicial dos graduandos, formação continuada das professoras supervisoras e formação escolar dos alunos das escolas públicas da rede básica. Trata-se de um engajamento entre três domínios - universidade, escolas e comunidade - em prol da educação, sobretudo, a humana.

No que se refere especialmente à formação continuada das professoras supervisoras, mediante as vivências significativas no Programa, essa formação vem ganhando em seu bojo, uma possibilidade outra de mudança de postura, exercício de reflexão, mobilização identitária e com isso, de um processo de ressignificação do ser professor, isto é: Em devir, nunca pronto e acabado. Sempre em processo e com infindáveis recomeços.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar**: histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7. 219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação em pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

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

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, E. F. *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, jan./dez. 2000.

WYZYKOWSKI, T.; FRISON, M. D. O trabalho pedagógico e sua relação com a constituição da memória: implicações no ser e no constituir-se professor. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 44-66, 2015.

# **RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES DO PET PEDAGOGIA: formação docente na pandemia**

Clara Wesllyane Moraes da Silva<sup>13</sup>

Amanda Fernandes de Lima Andrade<sup>14</sup>

Vitória Letícia Duarte da Silva<sup>15</sup>

Fernanda Sheila Medeiros da Silva<sup>16</sup>

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva<sup>17</sup>

## **1 Introdução**

O Programa de Educação Tutorial (PET) foi fundado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pes-

---

13      Graduanda do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). E-mail: clarawesllyanee@gmail.com

14      Graduanda do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). E-mail: amanda fla16@hotmail.com

15      Graduanda do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). E-mail: vivilduarte3@gmail.com

16      Graduanda do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). E-mail: medeiros-sheila999@gmail.com

17      Graduanda do curso de Pedagogia da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Pedagogia). E-mail: yatamurirafaelly@gmail.com

soal de Nível Superior (CAPES), sendo regulamentado oficialmente por meio da Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005. Inicialmente, era nomeado como Programa Especial de Treinamento, reconhecido como Programa de Educação Tutorial (PET) somente em 2004. Para compreender como ocorre o funcionamento do PET, é importante mencionar que a base deste Programa está fundamentada no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa maneira, são realizadas atividades extracurriculares relacionadas a esse tripé, sob a orientação do tutor docente. Dentre os diversos objetivos e as contribuições presentes no Manual de Orientações Básicas do PET, é citada a busca pela ampliação das experiências acadêmicas durante o processo formativo.

O Programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem a sua formação acadêmica, procurando atender mais plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram a sua grade curriculares. Espera-se, assim, proporcionar a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação apoiados pelo PET. (BRASIL, 2006, p. 4).



Assim, é possível compreender os principais objetivos que o PET busca atingir. Desse modo, pode-se notar, por meio do Manual de Orientações, a busca por melhorias nos cursos de graduação, o desenvolvimento e modernização do ensino superior e a formação acadêmica de alto nível que possibilite um profissional crítico e assíduo. É válido salientar que o PET busca também proporcionar aos seus integrantes uma formação ampla, humana e acadêmica, para que possam se tornar cidadãos ativos na sociedade. Além disso, é fundamental que exista a interação e comunicação entre os integrantes do grupo com o corpo discente e docente da instituição de ensino.

Em razão da pandemia da *COVID-19*, que ocasionou o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais, o grupo do PET Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FE/UERN) precisou reformular as propostas das atividades para o formato remoto. Dessa maneira, diversas ferramentas e plataformas digitais tornaram-se indispensáveis para manter o PET ativo durante esse período. Logo, percebeu-se que o grupo PET é uma rede de apoio importante para os petianos e a FE/UERN. Assim, objetiva-se, por meio deste estudo, compreender as contribuições do PET Pedagogia (FE/UERN) para a formação dos futuros profissionais docentes durante o período de pandemia.

A ideia desta pesquisa surgiu a partir de rodas de conversa sobre as contribuições do PET para a formação docente durante o contexto da pandemia causada pelo *COVID-19*. Nota-se, por meio da discussão sobre a temática, a importância em debater sobre pontos apresentados durante esse momento. Logo, surgiu o interesse em pesquisar e buscar maneiras para abordar essa temática, principalmente, para a formação docente, por refletir sobre as ações do PET nesse período atípico. Por conseguinte, delimitou-se, como objetivo para esta pesquisa, compreender as contribuições do PET para a formação docente.

Como forma de alcançar o objetivo mencionado, neste estudo é desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo, visando a melhor compreensão e o aprofundamento da temática. Além disso, segue-se a abordagem da pesquisa bibliográfica. Assim, percebe-se esse tipo de pesquisa a partir de Gil (2008), ao compreender que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 50).

Por isso, esta pesquisa analisa o Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial, bem como em textos científicos sobre a temática proposta.

Assim, realizou-se uma apresentação do PET Pedagogia (FE/UERN), a fim de obter informações sobre a organização e funcionamento do grupo. Em seguida, o grupo participante refletiu sobre o impacto causado no grupo devido a pandemia do *COVID-19*, que gerou a suspensão dos encontros presenciais e reformulação das atividades propostas para ocorrer no formato virtual e sobre como foram planejadas e realizadas as atribuições em relação à pesquisa, ao ensino e à extensão.

## **2 A relação dos objetivos do PET e as suas contribuições para a formação docente**

No ano de 2021, o PET Pedagogia (FE/UERN) está composto por 12 bolsistas e 1 voluntária, sob a tutoria docente do Professor Doutor Jean Mac Cole Tavares Santos. Para atender às atividades propostas no planejamento anual, o grupo se organiza por meio de comissões, dessa forma, cada atividade proposta está sob a responsabilidade da respectiva comissão. Cada comissão planejará e buscará formas para a realização das suas atividades. Porém, após a comissão realizar o planejamento da atividade, o grupo PET discute sobre o planejamento e avalia se funcionará. A divisão por comissões surge a partir da

necessidade de melhor organização das ações, sem sobrecarregar de demandas.

Além disso, após a realização da atividade todos os petianos avaliam as atividades apontando os pontos positivos e negativos em reunião. O momento de avaliação leva os participantes do Programa à reflexão para observar o que deve continuar e o que precisa melhorar nas próximas realizações das atividades. Compreende-se que a avaliação é um momento imprescindível durante o processo formativo, pois oportuniza a interação e os ajustes que o grupo precisa exercer em conjunto, isso faz com que todas as atividades somem cada vez mais na formação dos petianos.

O Programa está vinculado institucionalmente à Pró-Reitoria de Graduação. Administrativamente, o PET é orientado pelo Comitê de Locais de Acompanhamento e de Avaliação (CLAA), que tem como função principal organizar e acompanhar o grupo. Assim, o comitê deve ser informado sobre os processos seletivos, os desligamentos de bolsistas e as demais atividades do grupo.

Em decorrência da pandemia *COVID-19*, foram discutidas maneiras de prosseguir as atividades, anteriormente planejadas para o formato presencial, no modelo remoto de forma a validá-las. Assim, o grupo desenvolveu uma tabela, por meio do *Google Docs*, para acompanhar a presença dos integrantes, como forma de que, mesmo distantes fisicamente, ter-se-ia o controle de como as atividades es-

tavam fluindo. Logo, cada petiano é responsável por descrever as atividades desenvolvidas durante o período do cumprimento das vinte horas semanais obrigatórias.

O PET é organizado em comissões, divididas por: infraestrutura e atividades. Ao seguir o planejamento anual, os petianos se baseiam para o cumprimento dessas atividades, onde cada comissão tem um total de horas para cumprir em organização e realização. Nesse processo, é de suma importância a participação de todos os envolvidos, bem como o tutor docente do programa, para que haja uma potencialização e o crescimento de todos. Também é possível destacar a necessidade de que o petiano se reconheça como um aprendiz, e que por meio de um processo reflexivo, permita-se manter em constante atualização de conhecimento. Segundo Freire (2001, p. 259),

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensamento, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante.

Ao proporcionar atividades que conduzem à reflexão sobre a formação de alunos e futuros professores, o PET desenvolve um papel importante, já que possibilita o contato com a pesquisa, o ensino e a extensão na graduação. Com isso, faz com que o graduando experimente a formação considerada completa, a partir do desenvolvimento de discussões e pesquisas que somente com as aulas do curso de graduação não seria possível realizar. O estudante que participa do PET consegue desenvolver novas habilidades, tendo em vista a aproximação com a escrita de artigos científicos, a participação em congressos e a organizações de eventos acadêmicos, além de orientações com professores doutores, ações que contribuem diretamente para o desenvolvimento do aluno na universidade.

Dessa forma, é possível afirmar que o petiano desenvolve a construção do saber, conforme expande a visão crítica reflexiva, expondo seus argumentos de forma coerente por meio da fundamentação teórica que vai adquirindo, além de melhorar as suas explicações e estimular os demais integrantes a buscarem a integração na pesquisa, no ensino e na extensão. Assim, possibilita ao graduando buscar soluções para os problemas a partir da base teórica proposta pelos projetos formativos. Por isso, é possível afirmar que o petiano possui um processo de crescimento significativo dentro do programa, tendo em vista as mudanças e as aprendizagens durante

todo o processo de formação.

No que concerne à adaptação do PET para o modelo remoto, foi possível perceber que possibilitou a descoberta e o contato com aplicativos e ferramentas digitais que viabilizaram a interação e a aproximação do grupo durante o período de isolamento social. As reuniões semanais passaram a ser realizadas por meio da plataforma digital *Google Meet*. O PET Pedagogia (FE/UERN) também aderiu à realização de *lives* no *Instagram* e *YouTube* por meio de suas contas oficiais, assim como à participação em ciclos formativos, oficinas e rodas de conversas. Os alunos da universidade, petianos e professores somaram em cada atividade, dessa maneira o PET ficou reconhecido como uma rede de apoio, para além dos petianos, que é o objetivo principal do programa, mas também, para auxiliar em atividades propostas pelos projetos da universidade.

Isto posto, o PET é de suma importância para que os petianos obtenham um suporte a mais na graduação. Foi possível perceber que com a chegada do ensino remoto houve grandes implicações na formação do aluno e que juntamente com o isolamento social ocorreu uma quebra na rotina de estudos e atividades desses indivíduos. Assim, ser integrante do PET possibilita participar de maneira empenhada de momentos que serão fundamentais para a formação do futuro professor, como, por exemplo, nas discussões de obras de cunho acadê-

mico ou literário dos estudos gerais, oficinas de escrita científica e produção de currículo, além dos momentos de apoio fornecido pelo programa durante a pandemia, pois reduz o impacto, principalmente emocional, ocasionado pelo *COVID-19*.

### **3 Pesquisa, ensino e extensão em tempos de pandemia**

Previsto no Art. 207 da Constituição Federal Brasileira “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nesse sentido, como colocado na Constituição, a formação no ensino superior deve seguir o tripé que abrange ensino, pesquisa e extensão, para desenvolvimento e qualificação da formação do aluno.

Ensino, pesquisa e extensão são os três pilares base para o PET. As ações que envolvem essas três instâncias objetivam expandir a experiência acadêmica, assim como permitir uma formação global do aluno. Para isso, é preciso compreender como a formação se constrói de forma articulada e indissociável, pois o aluno é incentivado a melhorar a sua graduação e auxiliar na formação de outros discentes.

Nessa perspectiva, o Programa pretende atuar



na graduação, a partir do incentivo à realização de atividades que envolvam os três pilares, como minicursos, palestras e mesas redondas. Para o aluno integrante do Programa, seja ele bolsista ou voluntário, é de suma importância participar de projetos de pesquisa e extensão que estejam ativos dentro e/ou fora do curso vigente, a fim de se inteirar e se aprofundar nas áreas de conhecimento, além de entender o desenvolvimento dos projetos.

Desse modo, o PET desenvolve a autonomia dos seus bolsistas, estimulando-os a desenvolverem projetos dentro da área de conhecimento que se identificam, fato que serve como complemento à sua formação. Esses projetos objetivam, também, a resolução de problemáticas voltadas à sociedade. Essa relação universidade e sociedade é algo a ser pautado, pois proporciona um diálogo entre as partes, além de desenvolver ações socioeducativas que exerçam o compromisso com a melhoria da vida cidadã.

Para os graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia, o tripé universitário proporciona a vinculação entre teoria e prática docente, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de uma formação ampla e de qualidade, formando, assim, um profissional crítico e propositivo. Portanto, a proposta de tutoria no grupo PET são ações para a melhoria do ensino, em projetos de pesquisas e em atividades de extensão.

Os membros do grupo PET têm como princípio ingressar em ações desenvolvidas para fomentar as atividades de pesquisa dentro da universidade. É preciso escolher um grupo ou projeto de acordo com sua linha de interesse, com a finalidade de desenvolver pesquisas e estudos teóricos metodológicos que contribuam para o entendimento da relação entre ensino e pesquisa, além de aprofundar debates sobre a pesquisa em educação e buscar o aperfeiçoamento da leitura e da pesquisa em sua área de interesse. Como apontam Nascimento, Oliveira e Neres (2014, p. 55 apud NASCIMENTO, 2019, p. 20).

Ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, o PET Pedagogia/UERN vislumbra contribuir para uma formação ampla, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do Curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e no mundo. Destaca-se a contribuição que o Programa traz para a formação do pedagogo, considerando a necessidade de inserir o aluno no processo de construção do conhecimento, na formação de atitudes, no desenvolvimento de competências e habilidades, lhe possibilitando solucionar problemas que sobrevêm do dia a dia da vida acadêmica e profissional.

Assim, percebeu-se, como uma contribuição do programa, a participação em projetos de extensão, grande parte voltados para a comunidade externa à universidade. Nesse sentido, os alunos do curso de Pedagogia possuem uma aproximação com os grupos de extensão, com o objetivo de formar o papel social da universidade, assim, apresentam o retorno do objeto de estudo, os conhecimentos construídos e os resultados obtidos da pesquisa à comunidade local. Dessa forma, são desenvolvidas ações que possibilitem uma troca de conhecimentos, pois a instituição leva à comunidade os saberes desenvolvidos em seus espaços. Portanto, os integrantes do PET assumem a responsabilidade em participar de atividades de extensão, em projetos ou eventos desenvolvidos, e são destinadas quatro horas semanais para participação em atividades extensionistas, tempo esse capaz de proporcionar novos tipos de aprendizados e experiências.

O ensino, citado como um dos pilares, corresponde às atividades voltadas ao aprendizado dos alunos, como as horas destinadas para aulas em sala, estudos em laboratórios, atividades de monitoria, entre outros. As atividades realizadas pelo PET Pedagogia (FE/UERN) envolvem a formação e o ensino, a fim de proporcionar a apropriação e a compreensão dos textos indicados pelos professores em sala de aula e permitir a ampliação das leituras realizadas, além de ampliar e amadure-

cer os conhecimentos construídos nas disciplinas. Essas três especificidades estudadas e citadas acima, tem um objetivo em comum: a melhoria da graduação, ao focar sempre no desenvolvimento do aluno dentro do ensino superior.

Contudo, em função do contexto pandêmico decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que ocasionou a suspensão do ensino presencial e a consequente implantação do ensino remoto emergencial como alternativa para a continuidade dos processos educativos nas instituições escolares, fato histórico que gerou a necessidade de reorganização dos sistemas e redes de ensino, houve uma enorme ruptura na estrutura do grupo. Os integrantes do PET e o tutor tiveram que se organizar e lidar como uma nova possibilidade de interação *on-line*.

A solução encontrada foi a continuação dos projetos de forma remota. Nisso concerne dizer que o grupo necessitou adaptar as atividades anteriormente planejadas para ocorrer presencialmente para a sua nova realidade. Reuniões por meio do *Google Meet*, *lives* no *Instagram* e *Youtube*, postagens nos perfis de *Instagram* e *Facebook*, tornaram-se as principais aliadas do grupo para realizar suas atividades síncronas, internas e externas. Ferramentas *G Suite*, como *Google Docs*, *Google Planilhas*, *Google Apresentações* e *Google Forms* se apresentaram como excelentes suportes na produção de textos, relatórios, planilhas e formulários criados em conjunto

e/ou com comum acesso, mediante *e-mails* oficiais do próprio Programa.

A elaboração de artes visuais se tornou essencial, visto que as redes sociais constituíam o único meio de divulgação das atividades realizadas pelo grupo, bem como para compartilhar conteúdos que o grupo considerava interessante para o seu público no período pandêmico. A criação de conteúdo digital foi uma das novas estratégias do PET Pedagogia (FE/UERN) para continuar contribuindo com a formação dos discentes do curso de Pedagogia e demais interessados, pois gerava maior engajamento nas redes sociais e, conseqüentemente, ganhava mais visibilidade para as atividades síncronas divulgadas. Essas atividades síncronas virtuais precisaram ser planejadas cuidadosamente para que se mantivesse a qualidade e a acessibilidade, por isso datas estratégicas e as melhores plataformas eram selecionadas de acordo com a atividade.

Com o auxílio das plataformas digitais, os integrantes do PET puderam continuar suas atividades participando dos três pilares - ensino, pesquisa e extensão - e discutindo sobre a melhor forma de aprendizagem. Essa tríade proporciona ao graduando maior aproximação para com a universidade e os desafios que a formação acadêmica possui. Dessa forma, esses três pilares são imprescindíveis para que o aluno consiga expandir seus conhecimentos de maneira coletiva e autônoma.

## 4 Considerações finais

O isolamento social ocasionado pela pandemia *COVID-19* trouxe desafios em diferentes esferas da vida cotidiana de estudantes e professores no cenário educacional. Esse período despertou a discussão em torno do papel das Tecnologias Digitais na formação de alunos e professores e sobre como esta formação é influenciada por fatores que acontecem no cenário escolar.

Pela observação dos aspectos analisados, percebe-se que o PET possui grande relevância na formação do graduando, tendo em vista que possibilita o contato com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, é possível ter o desenvolvimento de práticas de escrita científica, organização e planejamento de atividades, orientação durante todo o percurso acadêmico, auxiliando no melhor rendimento em sala de aula, bem como, em discussões de temáticas necessárias para ser questionada e compreendida pelos profissionais docentes. Portanto, é possível afirmar que os objetivos propostos para o programa no Manual de Orientações Básicas estão sendo atingidos.

Por meio destes, surge a oportunidade disponibilizada pela universidade que ajuda o petiano a ser protagonista de sua formação, ao incentivá-lo a agir de maneira crítico-reflexiva e a buscar compreender a importância da tríade entre ensino, pesquisa e extensão para sua vida

profissional e para toda a comunidade científica.

Além disso, por meio deste estudo, pode-se perceber o desenvolvimento da autonomia dos integrantes do PET que, através do diálogo e da orientação do tutor docente para com o grupo, os integrantes tornam-se responsáveis por realizar as atividades, ao passo que vivem momentos de tomadas de decisões, planejamento e experiência com uma nova realidade. Esses elementos são fundamentais para formar o futuro professor, pois, na prática docente haverá momentos em que ele será o agente transformador e incentivador para solucionar os problemas que surgirem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. **Manual de orientações básicas**: Programa de Educação Tutorial. Brasília, DF: MEC, 2006.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

NASCIMENTO, A. A. B. **Programa de Educação Tutorial (PET PEDAGOGIA UERN)**: conhecendo as contribuições formativas por intermédio das(os) egressas(os) (2010-2018). Monografia - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

# **AS CONTRIBUIÇÕES DO PET PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Clélia Maria Maier<sup>18</sup>

Francisca Wanessa Ribeiro Braga<sup>19</sup>

Raiza Helena Ribeiro de Oliveira<sup>20</sup>

José Gerardo Vasconcelos<sup>21</sup>

## **1 Introdução**

Os objetivos e contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET) na formação docente dentro da comunidade acadêmica são amplos e diversificados, assim como suas atividades são delineadas em prol do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia profissional para a inserção dos indivíduos na sociedade. Sa-

---

18      Graduada em Pedagogia e bolsista do PET de Pedagogia da UFC. E-mail: 2clelia0maier6@gmail.com

19      Graduada em Pedagogia e bolsista do PET de Pedagogia da UFC. E-mail: jvwanessaribeiro@gmail.com

20      Graduada em Pedagogia e bolsista do PET de Pedagogia da UFC. E-mail: raizahelena18@gmail.com

21      Professor da Universidade Federal do Ceará. Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia UFC. Doutor em Sociologia. Pós-doutor em Artes Cênicas (UFBA), História da Educação (UFPB). Educação (UFRN). E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br



bendo da responsabilidade e compromisso do PET para com a formação docente, buscamos analisar quais os aportes oferecidos pelo PET de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) para a concretização dos objetivos acadêmicos e as atuações dos sujeitos envolvidos nesse cenário inusitado da pandemia pelo qual fomos acometidos.

Neste caso, este estudo intenciona investigar os resultados obtidos através da pesquisa sobre as contribuições do PET na formação docente no contexto da pandemia, primeiramente fazendo uma análise sobre os objetivos do PET e posteriormente buscando refletir sobre como o grupo tem contribuído na formação de estudantes e bolsistas dentro da comunidade acadêmica.

No que concerne à educação, o cenário mudou radicalmente com a pandemia, visto que a interação social, tão vital para a socialização dos indivíduos, foi interceptada de nosso meio, e o homem, como um ser de relações, tende a buscar outras soluções. “Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 2014, p. 37). Diante disso, cabe os questionamentos: como se dão essas relações e mudanças quando o contato social é limitado a uma tela de computador? E, excepcionalmente em programas de formação, pesquisa e extensão como o PET, como se dão essas contribuições em tempos de isolamento social e

quais os desafios para a concretização de seus objetivos?

Buscando respostas a essas reflexões e cientes da importância de uma educação com qualidade, procuramos investigar como ocorrem essas relações no contexto atípico de pandemia visando aperfeiçoar a formação docente dentro da Universidade através do PET do curso de Pedagogia na UFC.

## **2 Identificar os objetivos e contribuições do PET na formação docente**

O Programa Especial de Treinamento, que posteriormente passou a se chamar, a partir do ano de 2004, Programa de Educação Tutorial (PET), foi criado em 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de dar apoio a “[...] grupos de alunos que demonstrem potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2006, p. 4).

O Programa busca propiciar aos alunos, com a orientação de um tutor, atividades extracurriculares que complementam suas formações acadêmicas. Sendo assim, tem sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, porque, além de propiciar muitos conhecimentos acadêmicos aos alunos, também contribui para uma melhor formação humana e social (BRASIL, 2006).

O objetivo principal do projeto, segundo o *Manual*

*de Orientações Básicas do PET*, é a promoção de uma formação ampla e de qualidade para os discentes de graduação envolvidos de forma direta ou indireta com o Programa (BRASIL, 2006). Sendo assim, contribui para uma maior modernização do ensino superior no país e estimula melhoria do ensino na graduação, pois proporciona novas práticas e experiências pedagógicas e integra ensino, pesquisa e extensão. No Programa um dos propósitos é que os bolsistas sejam multiplicadores de novas ideias, além disso também devem interagir com o corpo docente e discente da instituição e, se for o caso, entrar em contato até mesmo com a pós-graduação (BRASIL, 2006).

Assim, sempre está em busca de desenvolver atividades que promovam o contato dos bolsistas com diferentes realidades sociais de outros estudantes em que o grupo/curso/Instituição de Ensino Superior (IES) esteja inserido/a. Com isso, visa desenvolver uma consciência do papel dos discentes de uma IES ou curso perante a sociedade (BRASIL, 2006).

O PET objetiva incentivar a formação de profissionais críticos e atuantes por meio de ações colaborativas e trabalhos em grupos, práticas reflexivas, discussões sobre temas como ética, sociopolítica, ciência e cultura, ou seja, assuntos relevantes e construtivos para a cidadania e profissionalismo (BRASIL, 2006).

### **3 Identificar as contribuições do PET de Pedagogia da UFC para auxiliar na formação docente dos bolsistas no contexto da pandemia**

Encontramos nos objetivos e metas do PET um acumulado de compromissos voltados para uma formação docente de qualidade, o qual se utiliza, para tanto, de recursos práticos que envolvam e estimulem as habilidades e saberes de discentes e bolsistas, com o fim de lhes despertar reflexões éticas, políticas e sociais. Os grupos PET, de modo geral, têm como objetivo: “Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação” (BRASIL, 2006, p. 7).

Não sendo diferente, o PET de Pedagogia da UFC tem fundamentalmente suas atividades baseadas no tripé universitário pautado na pesquisa, no ensino e na extensão. Além disso, o grupo preza a autonomia de seus bolsistas, sendo eles estimulados a desenvolverem projetos que estejam dentro de suas áreas de interesse ou que sejam complementares à formação dos bolsistas e discentes, além, é claro, de projetos voltados para a sociedade.

Com a chegada abrupta da pandemia de Covid-19

em meados de março de 2020, houve uma enorme ruptura na estrutura do grupo. Além de todas as dúvidas e preocupações sobre o novo coronavírus, que se espalhava rapidamente pelo mundo, os bolsistas e o tutor tiveram que se reorganizar e lidar com uma nova forma de interação, *on-line*. Contextualizando, o grupo havia acabado de passar por um processo seletivo para a escolha de um novo tutor; havia tido apenas duas reuniões semanais de forma presencial até aquele momento, e tanto o grupo estava se adaptando ao novo tutor como o tutor estava se adaptando ao novo grupo e aos projetos que já estavam sendo desenvolvidos. Dessa forma, além dos desafios decorrentes da pandemia em si, junto ao processo de adaptação ao formato remoto, tivemos que conhecer e dar continuidade aos projetos de forma *on-line*.

Esse processo se deu de maneira gradual. Em um primeiro momento, houve muito medo e insegurança por parte de todos, pois inicialmente se pensava ser algo que passaria rapidamente, porém não foi o que aconteceu. Após estar mais adaptado às ferramentas *on-line* disponíveis para prosseguir com as atividades, o grupo mais uma vez se viu diante de mais um desafio: em situações típicas, no dia a dia do PET de Pedagogia, o grupo é muito unido e ativo nos projetos; a convivência diária e o desenvolvimento de atividades em conjunto são marcas fortes do PET dentro da Faculdade de Educação (FACED)

da UFC, dessa forma, replanejar as atividades para um contexto de pandemia e distanciamento social foi uma grande adversidade. O PET também tem como contribuição social forte a extensão; com grande parte dos projetos voltados para a comunidade, foi uma ruptura enorme para o grupo o novo formato de trabalho que lhe foi imposto, haja vista que:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007, p. 27).

Assim, essa foi mais uma questão para os bolsistas se adaptarem. O modelo presencial assumiu drasticamente uma forma remota, distante e impessoal de “interação” e os integrantes do grupo precisaram, como muitos outros, lidar com o luto, o isolamento social e a incerteza de regresso à normalidade. E, diante desse cenário, perguntamo-nos: como tem transcorrido a atuação do PET de Pedagogia para contribuir na formação docente dos bolsistas em tempos de pandemia? Sabendo de antemão que o grupo não interrompeu ou

reduziu suas atividades, mas aderiu ao modelo virtual, mesmo sendo esse antagônico à filosofia, às práticas e aos métodos defendidos pelo PET. Com base nesses questionamentos, buscamos relatos através de formulários virtuais distribuídos entre todos os integrantes do PET de Pedagogia, por meio dos quais buscamos reunir algumas experiências vivenciadas pelos bolsistas, muito embora devamos advertir que palavras não sejam suficientes para transpor as mais distintas emoções aqui descritas pelos bolsistas em formação e pelo tutor responsável pelo grupo nesse contexto atípico.

Ao indagarmos como se deu a adaptação ao modelo remoto, 50% dos bolsistas entrevistados responderam que precisaram de tempo, enquanto 33,3% não conseguiram adaptar-se e outros 16,7% ainda estão em processo de adequação, tendo relatado dificuldades em conciliar a rotina doméstica, envolvida com espaços estreitos e ausência de sossego com as atividades acadêmicas. Um número de 83,3% dos bolsistas relatou ter dificuldades de ordem psicológica em agregar os estudos e a pandemia, contra 16,7% que retrucaram negativamente.

Em perguntas mais diretas quanto ao apoio recebido pelo PET ou pela Universidade nesse período, obtivemos os mais comoventes *feedbacks*, em que a grande maioria relatou ter sido prontamente acolhida pelo tutor e pelos colegas do grupo PET. Diante dessa

situação inusitada, resolvemos analisar também como o tutor lidou com esses impasses, quem prontamente nos esclareceu, através de um formulário virtual, sobre como os bolsistas têm lidado com o novo modelo *on-line* de atividades do PET, tendo nos informado que no começo havia sido bem tortuoso, mas que agora as coisas tinham tomado certa normalidade, muito embora ele tenha confirmado a evidência de desgaste mental em grande parte dos bolsistas.

Em seu relato, o tutor foi empático ao justificar que o PET precisou adaptar-se à nova realidade, em que todas as reuniões e atividades seguiram um rumo incomum e impessoal, sobretudo diante de um cenário de luto e enfermidades que acometeu bolsistas e familiares, além do agravante distanciamento social, que tem tornado o fardo mais árduo de suportar. O tutor colocou como principal estratégia de intervenção aos malefícios da pandemia dentro do grupo alguns fatores, como a participação e o respeito aos limites e possibilidades de cada integrante. Sendo assim, o PET resolveu nutrir e acolher seus membros como numa grande família; mesmo vivenciando algumas lastimáveis perdas, esta tem sido sua mola propulsora: a união e o amparo, tendo sempre como meta uma formação docente amparada na construção de uma sociedade com sujeitos humanizados, robustos, sólidos e empáticos.



#### **4 Analisar os principais aspectos de interação utilizados pelo PET de Pedagogia da UFC para auxiliar na formação docente no contexto da pandemia**

As atividades do PET de Pedagogia baseiam-se na formação e capacitação docente visando a uma qualificação profissional que possa contribuir significativamente na educação de nossa sociedade, assim como no bem-estar dos sujeitos envolvidos nessas relações. As ferramentas e dinâmicas utilizadas no modelo presencial têm como foco a notoriedade do trabalho coletivo e a interação social envolvendo as mais variadas e, por vezes, polêmicas temáticas que ecoam do âmago de nossa sociedade e comunidade acadêmica. Os diálogos trazem dinâmicas construtivas e volumosa atuação dos discentes, assim como notáveis convidados, que, por sua vez, apresentam o público-alvo com uma gama de experiências e contribuições de acordo com a especificidade dos temas abordados, lotando e ocupando, por fim, todos os espaços acadêmicos, como auditórios, pátios e salas da Universidade.

Tendo em vista que o PET apresenta como uma de suas principais características a interação coletiva e social, questionamo-nos: como essas interações ocorreram dentro do espaço acadêmico no contexto da pandemia e como essas contribuições se efetivaram na formação docente? O formato mudou não só de aspecto, mas também

de caráter, e o grupo precisou adaptar-se a uma nova experiência educativa, que vai para muito além de todos os impasses pessoais e sociais que os integrantes tinham vivenciado até então. Um novo desafio foi lançado e o PET aderiu com bravura as novas ferramentas tecnológicas de comunicação junto com o meio acadêmico, não tendo em nenhum momento o grupo se esquivado de suas atividades e compromissos com a formação docente. As antigas palestras presenciais foram substituídas pelas *lives*, no modelo remoto, e de repente toda a comunidade acadêmica aderiu à linguagem cibernética, tendo o PET acompanhado essa vertente no mesmo ritmo.

O contexto da pandemia veio evidenciar que, assim como a educação, o PET está muito longe de tornar-se algo estático. Assim, procuramos destrinchar quais as demandas ofertadas pelo grupo e os benefícios advindos delas em prol da formação docente, não perdendo de vista a essência da educação, tal como pontuado por Freire (2015, p. 147):

[...] tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas essas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não.

Vale ressaltar que as diversas *lives* oferecidas pelo PET buscavam temas que pudessem agregar não só conhecimentos e esclarecimentos a questões sociais, mas também atenuar os fenômenos emocionais decorrentes das inúmeras perdas vivenciadas na pandemia, sendo essa a principal ferramenta utilizada pelo PET como forma de apoio coletivo no grupo e na comunidade discente. Dentre os temas abordados, podemos citar algumas datas comemorativas, como o *Dia Internacional da Mulher* e o aniversário de *Paulo Freire*, ilustre patrono da educação nacional, que reuniu um número acalorado de participantes e convidados com falas libertadoras e elucidativas sobre os rumos e problemáticas que envolvem a educação atual. Uma discussão que levantou vários questionamentos foi evidenciada na apresentação sobre *o assédio moral dentro da universidade*, que trouxe fortes reflexões, aguçando, assim, a necessidade de mais enfoque a essa temática. Participamos também de uma roda de conversa muito significativa e comovente ofertada pelo PET de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que reuniu um considerável número de estudantes *petianas* movidas pela problemática das *mães na universidade e o ensino remoto*, em que as discentes relataram as dificuldades e desafios em conciliar estudos e família, evidenciando que se sentiam, por vezes, solitárias, beirando a exaustão, frente à maratona de tarefas que precisavam e precisam executar sem frus-

trar seus objetivos como estudantes e suas obrigações como genitoras.

A partir desse acervo de atividades realizadas pelo PET de Pedagogia no contexto de pandemia, buscamos analisar as aprendizagens efetivadas no processo de formação dos estudantes através dessas interações. Assim, obtivemos os mais aprazíveis relatos e comentários através dos formulários virtuais acerca do conhecimento adquirido. Nenhum dos discentes entrevistados classificou o desempenho do PET como ruim, e um grupo de 16,7% considerou como boa sua atuação, contra 83,3% que especificaram como ótimas as interações do PET no contexto de pandemia. Em uma pergunta mais direta sobre de que forma o PET teria auxiliado em sua formação docente, as respostas foram além das expectativas, em que alguns elogiaram a forma criativa e pedagógica do PET de permear conhecimentos e, assim, sanar dúvidas, enquanto outros fizeram referência à acolhida calorosa nos grupos de estudos, assim como os mais variados elogios ao conteúdo das *lives*, com temas pertinentes, sempre conectados com a atualidade, sendo de suma importância na expansão do conhecimento. Uma das *lives* mais elogiadas na enquete, com pedidos de reprise, foi a da *representatividade feminina*, por ser considerada pelos entrevistados como um tema que necessita de mais espaço dentro da comunidade acadêmica. E, por fim, as atuações do PET de Pedagogia foram classificadas como essenciais no proces-

so de formação docente, pois o grupo traz uma dinâmica de conteúdos prazerosa, a qual, por vezes, é abstraída do meio acadêmico, porém considerada pelos discentes como de suma importância para a educação.

## **5 Considerações finais**

Com o propósito de fomentar a melhoria do ensino superior através da interação entre todos os sujeitos dentro da instituição educacional, o PET de Pedagogia busca auxiliar seus bolsistas no desenvolvimento de atividades coletivas em que sejam abordados temas que refletem um determinado contexto social ou cultural, estimulando, assim, a socialização e a pesquisa. Os bolsistas têm se empenhado em trazer os mais variados temas de debates para a comunidade acadêmica, assim como têm atuado em diferentes grupos de aprendizagens levando técnicas e novos saberes com práticas que se assemelham a um grande laboratório de troca de experiências. No que concerne à pesquisa, o PET de Pedagogia tem participado ativamente de encontros universitários e projetos que visam estimular o conhecimento e a educação, tendo a orientação eficaz do tutor, que tem norteado os bolsistas com propostas relevantes e atualizadas acerca do sistema educacional e da realidade social, além de dar o devido suporte e esclarecimentos educativos ao grupo em formação acadêmica.

Assim, o PET se articula, desde meados de 2020, devido à pandemia, e não mais que de repente, como um grupo que prioriza o trabalho coletivo e a interação social como metas fundamentais de conexão, tendo precisado se reinventar e se adaptar gradativamente a uma inusitada realidade. Apesar de um contexto tão peculiar, o PET de Pedagogia da UFC tem conseguido alcançar seus objetivos e compromissos, com uma educação docente de qualidade, e, acima de tudo, tem conseguido priorizar a união, a empatia e o carisma entre seus integrantes, fortalecendo suas bases dentro do grupo, visando enriquecer, desse modo, suas atividades junto com a comunidade acadêmica, de modo que seus membros possam em alguns anos fazer parte dessa história altruísta de superação em tempos de luto e em nome da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Manual de orientações básicas**: Programa de Educação Tutorial. Brasília, DF: MEC 2006.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, L. A. C. **Projetos interdisciplinares de extensão universitária**: ações transformadoras. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2007.

# **O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN: de uma análise local à avaliação da Rede Federal**

Fabiana Teixeira Marcelino<sup>22</sup>

Lenina Lopes Soares Silva<sup>23</sup>

Maria Aparecida dos Santos Ferreira<sup>24</sup>

## **1 Introdução**

A história do acesso da população negra à educação e a história da Educação Profissional no Brasil tem cruzamentos indelévels, ainda que pouco explorados em pesquisas científicas em nível nacional. No Rio Grande do Norte, não seria diferente; pensar sobre o acesso à

---

22 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional pelo IFRN. Doutoranda do mesmo programa. E-mail: fabianatm@gmail.com

23 Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: leninasilva@hotmail.com

24 Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: maria.santos@ifrn.edu.br

Educação Profissional no Estado e sobre o público ao qual essa modalidade de ensino foi e é destinada remete à reflexão sobre o acesso da população negra à educação, e à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em particular, no país como um todo. Este artigo tem como objetivo avaliar o acesso da população negra à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir de uma análise da política no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta análise da política de acesso da população negra foi realizada em pesquisa de mestrado, com o recorte específico do acesso de estudantes quilombolas à Educação Profissional (MARCELINO, 2018).

Não havendo espaço para uma retrospectiva mais aprofundada neste trabalho, no tópico referente à fundamentação teórica faremos uma breve contextualização do início da história da RFEPCT no Brasil e da atual definição legal da Educação Profissional, bem como uma sucinta identificação da relação dessa história com o acesso à educação da população negra. No que tange aos objetivos deste trabalho, o acesso da população negra à Educação Profissional é verificado na promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio por origem escolar (se pública ou privada), renda e raça, e



posteriormente, para pessoas com deficiência, conforme alteração dada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

No terceiro tópico deste artigo, traremos uma análise do acesso de estudantes negros ao IFRN a partir de Marcelino (2018). No quarto tópico, apresentaremos alguns dados sobre o acesso desse público à RFEPCT no Brasil em 2019 presentes na Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019).

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, com metodologia baseada na pesquisa bibliográfica e documental e na avaliação de políticas, tendo como referências Saravia (2016), Figueiredo; Figueiredo (1986), Ramos; Schabrach (2012) e Cunha (2006).

## **2 Fundamentação teórica**

Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão; contudo, é sabido que a Lei Áurea proibiu o trabalho escravo, mas não garantiu liberdade e cidadania à população negra e a seus descendentes, que ficaram à margem da sociedade, sem a garantia de direitos básicos de educação, saúde, trabalho, moradia. É nesse contexto que a República é proclamada em 1889, trazendo consigo ideais positivistas de ampliação da educação. No início do século XX, a educação

é um privilégio de poucos; os filhos dos “desvalidos da sorte” vagavam pelas cidades sem oportunidades. Eram filhos de agricultores retirantes do sertão e ex-escravos que não foram incorporados pelos senhores no trabalho rural (PEGADO, 2010), ou mesmo que fugiram dos trabalhos extenuantes em busca de oportunidades melhores na zona urbana.

A industrialização no Brasil ocorre na esteira da acumulação de capital pelos cafeicultores, que investiam o excedente em fábricas para a produção de bens de consumo de baixo valor comercial para atender o mercado interno, enquanto os produtos de tecnologia mais sofisticada eram importados de grandes centros industriais como a Inglaterra. Já no Rio Grande do Norte, o desenvolvimento industrial foi lento, uma vez que a economia local girava em torno da agricultura de produtos primários e da exportação para o Sudeste. A manufatura desses produtos era realizada nessa região, que carecia de profissionais capazes de operar maquinários trazidos da Europa. No caminho desse desenvolvimento industrial e econômico é que se modelam os primeiros planos do Estado para destinar recursos para a criação de escolas profissionais para preparar mão de obra que desse conta das necessidades do desenvolvimento industrial do centro do país (PEGADO, 2010).

Nesse sentido é que o começo do século XX assiste a movimentos políticos e econômicos interessados no in-

vestimento público em Educação Profissional, com o objetivo de formar mão de obra, ao mesmo tempo em que desenhavam uma política educacional para a população pobre com forte cunho correccional e assistencial, visando “um papel determinado de tirar do vício, das ruas e da marginalidade, os desprotegidos da sorte” (PEGADO, 2010, p. 33). E assim é promulgado o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do qual cria 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices espalhadas pelo Brasil, com o objetivo de atender alunos “desfavorecidos de fortuna”, expressão utilizada à época para designar as pessoas pobres (PEGADO, 2010). Considerando o lento desenvolvimento industrial no Rio Grande do Norte, é possível supor que os objetivos assistencialistas eram preponderantes na criação da Escola de Aprendizizes e Artífices de Natal.

E quem eram os “desvalidos, desprotegidos, desfavorecidos”, se não majoritariamente a população negra? Ainda que a política não tenha sido direcionada para a população negra, abandonada à própria sorte após a abolição da escravatura — diferentemente do que foi destinado à população imigrante, contemplada com diversas políticas de suporte para o estabelecimento no país —, o objetivo de prevenir a “vagabundagem” e a “ociosidade” dos jovens carentes era dirigido em sua maioria aos descendentes daquele cenário desalentador do pós-Lei Áurea.

A esse mesmo público ao longo do tempo foram destinadas políticas educacionais com o enfoque maior na formação de mão de obra em detrimento da formação acadêmica e intelectual, com o passar das transformações históricas e sociais. Urge considerar a relação da raça com a dualidade estrutural da concepção de trabalho e a consequente dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual no Brasil. Aqui, o trabalho manual desprestigiado tem forte associação com o trabalho escravo; e, em dias atuais, diante da manutenção da dualidade estrutural, não por acaso é majoritariamente à população negra que são destinadas as políticas aligeiradas de formação de mão de obra carentes de formação acadêmica e intelectual.

As categorias de pertencimento racial utilizadas nos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são utilizadas em outros questionários, levantamentos e registros administrativos no Brasil: branca, preta, parda, amarela e indígena. Para o IBGE, a população negra é formada pela soma dos auto-declarados pretos e pardos (CAMPOS, 2013). O conceito de raça que utilizamos neste trabalho, em consonância com a perspectiva também utilizada pelo IBGE, obviamente não tem relação com a perspectiva biológica ou geneticista, e sim com a raça enquanto construção social, política e cultural produzidas nas relações sociais e de poder ao longo da história de uma sociedade (GO-

MES, 2005). Dada a forma como a sociedade brasileira se construiu e a forma como brancos e negros são tratados, o termo raça possui uma operacionalidade ao se utilizarem características físicas e de origem familiar para se distinguir quem é branco e quem é negro (GOMES, 2005), e especialmente para hierarquizar o acesso a direitos e à cidadania de ambos os grupos.

Dado o contexto exibido anteriormente acerca do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e no Rio Grande do Norte, cabe apresentar a conceitualização legal vigente sobre essa modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 11.741/2008, destaca que a Educação Profissional e Tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, podendo ser oferecida como formação inicial e continuada ou qualificação profissional; na forma de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e como Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação. Na forma publicada em 1996, a LDB definia a Educação Profissional no artigo 39 como uma modalidade de ensino que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, estando integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

Pacheco (2010) salienta que a institucionalização

dos Institutos Federais, estágio histórico atual da RFEPCT, buscou a superação da visão tecnicista e assistencialista da Educação Profissional, vigente na criação da Rede em 1909:

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2010, p. 14).

Segundo Saravia (2016), política pública é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. Esse autor, para introduzir a discussão sobre política

pública, analisa as várias visões sobre a atividade estatal, indicando que a análise das realidades estatais foi feita, ao longo dos tempos, com base em diversas perspectivas: a filosófica, a da ciência política, a da sociologia, a jurídica, a das ciências administrativas ou organizacionais, sendo essa última a que hoje prevalece.

De forma resumida, apresentamos as características da política pública de acordo com Saravia (2016), que podem ser:

- a) institucional: quando a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída;
- b) decisória: quando a política é um conjunto de decisões;
- c) comportamental: quando implica ação ou inação; e
- d) causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social.

Saravia (2016) também indica as etapas das políticas públicas:

- a) agenda: o problema público;
- b) elaboração: nessa etapa, é importante os formuladores da política conhecerem as percepções e os interesses dos atores individuais, que entram em todos os estágios;
- c) formulação: seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente, seguida de declaração

que a explicita;

d) implementação: planejamento e organização do aparelho administrativo;

e) execução: a efetivação prática da política;

f) acompanhamento: supervisão da execução da política;

g) avaliação: mensuração e análise da política.

Esse autor distingue política de política pública como entidades diferentes, mas que se influenciam de maneira recíproca. A política é um conceito amplo, em relação ao poder em geral, e engloba as propostas e execução das políticas. As políticas públicas correspondem a soluções específicas sobre como lidar com os assuntos públicos.

Políticas e políticas públicas podem não estar dentro de um determinado sistema político ou ser encontradas de maneiras muito diferentes; pode haver política sem propostas de políticas públicas, em que um sistema político foca na distribuição de poder entre agentes políticos e sociais. Por outro lado, pode haver políticas públicas que desconsiderem a política, entretanto isso pode enfraquecer a governança social.

O campo da avaliação de políticas públicas tem se desenvolvido com mais propriedade desde a década de 1980, com o estudo de Figueiredo; Figueiredo (1986), que se tornou um marco na área. Ramos; Schabrach (2012) discutem o estado da arte da avaliação em políticas pú-



blicas e trazem uma síntese de definições: “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972 *apud* RAMOS; SCHABRACH, 2012, p. 1272). A avaliação propicia a compreensão das políticas e do Estado em ação, visando o seu aprimoramento. Contempla aspectos qualitativos ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, não se confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais. Os valores que aqui mencionamos são justiça social, eficiência, redução de custos, equidade, entre outros.

Figueiredo; Figueiredo (1986) procuram distinguir avaliação política de avaliação de políticas, sugerindo que a avaliação política seria uma etapa preliminar e preparatória do que se chama avaliação de política – a avaliação política indica uma análise e elucidação do(s) critério(s) que fundamentam determinada política; as razões que a tornam preferível a qualquer outra. Muitos autores (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; RAMOS; SCHABRACH, 2012; VIANA, 1996; entre outros) procuram discutir os objetivos, critérios e modelos analíticos da avaliação de políticas, fazendo uma revisão da bibliografia especializada. Ramos e Schabrach (2012) destacam que a avaliação de políticas públicas tem um caráter eminentemente político.

O estudo da política representa a atividade acadêmica que objetiva um melhor entendimento do processo político; o estudo para a política volta-se à solução de problemas sociais, sendo, portanto, aplicada; e, ainda, a orientação pela política (subjacente à análise e à avaliação) tem o interesse de que os achados dos estudos avaliativos possam melhorar o processo político e o bem-estar.

Sobre a análise de políticas públicas, Silva (2016) cita Johnson e Silva (2014, p. 118) quando lembra que o processo de monitoramento é um requisito imprescindível para o exercício da avaliação que se pretenda um instrumento de gestão. Quem avalia, confirma ou corrige, podendo dirigir conscientemente uma ação determinada. A análise de uma política pública é um passo importante no processo de monitoramento. O monitoramento e a avaliação são processos diferentes, porém, complementares: a avaliação vai mais além, verificando se o plano inicialmente traçado está alcançando as transformações que pretendia, subsidiando a definição de política pública.

Cunha (2006) apresenta um quadro que sintetiza as diferenças entre avaliação e outras formas de *feedback* ou consulta (Quadro 1).

## Quadro 1 – Diferenças entre avaliação e outros mecanismos de *feedback*

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estudos científicos</b>      | As avaliações se centram no uso prático da informação.                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Auditoria tradicional</b>    | As avaliações analisam os gastos públicos a partir de pontos de vista mais amplos, questionando, até mesmo, a propriedade dos objetivos do programa, bem como a eficácia e eficiência da sua satisfação (a distinção entre auditoria e avaliação geralmente não é clara).                          |
| <b>Monitoramento</b>            | As avaliações geralmente são conduzidas como parte de um esforço único e buscam reunir informações aprofundadas sobre o programa em questão, embora a existência de sistemas regulares e eficientes de monitoramento seja necessária como base para o desenvolvimento de avaliações bem-sucedidas. |
| <b>Mensuração de desempenho</b> | As avaliações procuram ir além: buscam encontrar explicações para os resultados observáveis e entender a lógica da intervenção pública (contudo, sistemas de mensuração de desempenho, se eficientes, podem caracterizar, sobretudo nos Estados Unidos, uma forma de avaliação).                   |
| <b>Análise das políticas</b>    | As avaliações estão centradas na análise <i>ex post</i> . Essa análise das políticas às vezes é definida como uma avaliação prévia, para o estudo de políticas possíveis no futuro.                                                                                                                |

Fonte: Ala-Harja; Helgason, 2000, p. 9 *apud* Cunha, 2006, p. 14.

Essa fundamentação teórica exposta tem o obje-

tivo de subsidiar a compreensão dos aspectos apresentados nos próximos tópicos acerca do acesso de estudantes negros ao IFRN, em particular, e à RFEPCT. Devido ao formato de artigo, este trabalho não apresenta uma discussão de maior profundidade acerca dos dados demonstrados a seguir, entretanto oferece os primeiros passos para um aprofundamento necessário sobre a inclusão racial na RFEPCT.

### **3 Partindo de uma análise local**

O IFRN é um dos institutos que compõem a RFEPCT, com 21 *campi* espalhados em todo o Estado. O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIGTI) para a gestão dos processos administrativos do IFRN; nele constava que existiam 10.503 estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico no IFRN em 2019.

A implantação da Lei nº 12.711 no IFRN, com as alterações posteriores dadas pela Lei nº 13.409, incluíram na reserva de vagas de 50% para estudantes de escolas públicas nas escolas federais de ensino técnico de nível médio as pessoas com deficiência, junto aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas e pessoas com

deficiência na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

No edital do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para ingresso em 2018, o Edital nº 39/2017-PROEN/IFRN, as vagas dos cursos ofertados foram distribuídas conforme as listas apresentadas no Quadro 2.

O mesmo edital define pessoas com deficiência (PcD) como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas, nos termos dos artigos 3º e 4º do Decreto nº 3.298/99, da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e da Lei nº 13.146/2015. Para fins de concorrência à reserva de vagas para PcD, considera-se ainda o que determina o artigo 5º do Decreto nº 5.296/2004 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 1).

Confeccionamos um quadro com o percentual de vagas para cada lista (Quadro 2), de acordo com o que foi trabalhado pelo IFRN para esse edital.

Quadro 2 – Percentual de vagas destinado para cada lista de classificação do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para ingresso em 2018 do IFRN

| <b>LISTAS</b>                                                                                            | <b>PERCENTUAL</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| L1 – renda $\leq$ a 1,5 salário mínimo (SM), de escolas públicas                                         | 6%                |
| L2 – pretos, pardos e indígenas com renda $\leq$ a 1,5 SM, de escolas públicas                           | 11%               |
| L5 – qualquer renda, de escolas públicas                                                                 | 6%                |
| L6 – pretos, pardos e indígenas com qualquer renda, de escolas públicas                                  | 11%               |
| L9 – pessoas com deficiência, com renda $\leq$ a 1,5 SM, de escolas públicas                             | 3%                |
| L10 – pessoas com deficiência pretas, pardas e indígenas, com renda $\leq$ a 1,5 SM, de escolas públicas | 6%                |
| L13 – pessoas com deficiência, com qualquer renda, de escolas públicas                                   | 3%                |
| L14 – pessoas com deficiência pretas, pardas e indígenas, com qualquer renda, de escolas públicas        | 6%                |
| L15 – pessoas com deficiência                                                                            | 5%                |
| Lista Geral – ampla concorrência                                                                         | 45%               |
| <b>TOTAL</b>                                                                                             | <b>100%</b>       |

Fonte: Elaboração própria com base no Edital nº 39/3017-PROEN/IFRN (2017).

A numeração alternada na sequência das listas de classificação se dá pelo fato de que essa é a numeração utilizada pelo SISU. Como a adequação dos processos seletivos à Lei se dá também no nível superior, para evitar maiores complicações na elaboração e divulgação

das listas de classificação, ambos os processos seletivos (de nível médio e nível superior) foram padronizados de acordo com o SISU, também adotado no nível superior. A partir de 2017, também houve a inclusão de declaração por escrito de etnia ou raça, a ser preenchida pelos pais dos estudantes ou por eles próprios, se maiores de 18 anos.

É interessante também observar que a Lista Geral sofreu uma redução de 5%, sendo esse percentual destinado a pessoas com deficiência, independente de renda familiar, escola de origem ou pertencimento racial. Essa definição já vinha sendo internamente discutida no IFRN, e optou-se por mantê-la mesmo após a promulgação da Lei nº 13.409. Desse modo, em 22 de fevereiro de 2017 o Conselho Superior do Instituto aprova a Resolução nº 05/2017, que normatiza a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio, de graduação e pós-graduação no âmbito do IFRN. A resolução previa implantação gradativa da reserva de vagas para pessoas com deficiência, sendo em 2018.1 implantada na seleção dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e dos cursos de graduação; em 2018.2, na seleção dos cursos técnicos de nível médio nas modalidades EJA e subsequente; e por fim, em 2019.1, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Contudo, por força da Lei, todo

esse processo de reserva de vagas foi implantado no processo seletivo de 2017.

Sendo assim, até 2016 os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas tinham em torno de 33% de vagas reservadas nos processos seletivos do IFRN, desde que fossem estudantes de escolas públicas. A partir de 2017, os mesmos estudantes passam a ter em torno de 24% de vagas reservadas. Em contrapartida, estudantes com deficiência, que passam a ter garantido também o direito de acesso aos institutos federais, contam igualmente com 24% de vagas reservadas.

Uma observação importante a se fazer é que o IFRN aprovou através do Conselho Superior a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas nos processos de seleção dos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, em 22 de fevereiro de 2017, através da Resolução nº 03/2017. A pós-graduação não está contemplada na reserva de vagas por questões raciais prevista na Lei nº 12.711; mesmo assim, o IFRN se une a outras instituições públicas no sentido de combater as desigualdades raciais no âmbito da educação nos diversos níveis de ensino. A normatização interna estabelece 20% das vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nos processos de seleção.

Na pesquisa de Marcelino (2018), foram coletados dados da categoria “etnia/raça” das matrículas de estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado do



IFRN. Os processos seletivos de discentes do IFRN só passaram a se adequar à Lei nº 12.711/2012 a partir do segundo semestre letivo de 2012, portanto os estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado neste ano letivo ingressaram na instituição quando ainda se adotava somente a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas. Daí pode-se deduzir por que não havia uma maior inquietação com a ausência de identificação por raça, representada pelos altos percentuais de 89% e 3,7% (em branco e não declarada, respectivamente), seja por parte da instituição ou por parte do estudante ingressante (Tabela 1). A partir do ano seguinte, a identificação por raça aumenta significativamente, entretanto ainda são altos os índices de respostas “em branco” e “não declarado”, cenário esse que muda bruscamente em 2016, com a soma de 6,3% de ausência de identificação racial entre estudantes ingressantes. Atribuímos esse dado ao aumento da divulgação sobre a reserva de vagas a partir da raça, seja por parte da instituição, seja pela mídia de uma forma geral. Além disso, as conquistas sucessivas no que se refere à adoção de políticas públicas de ação afirmativa, especialmente nos últimos anos, podem estar contribuindo positivamente para que a população busque a autoidentificação racial, ou no mínimo reflitam sobre as questões raciais que perpassam a sociedade brasileira.

Tabela 1 – Estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN de acordo com a etnia/raça declarada no ano de ingresso, por ano letivo (em %)

|      | Branca | Preta | Parda | Indígena | Amarela | Em branco | Não declarada |
|------|--------|-------|-------|----------|---------|-----------|---------------|
| 2012 | 4,4%   | 0,3%  | 2,4%  | 0,1%     | 0,0%    | 89,0%     | 3,7%          |
| 2013 | 26,4%  | 0,9%  | 13,1% | 0,1%     | 0,0%    | 39,9%     | 19,6%         |
| 2014 | 13,7%  | 0,7%  | 12,0% | 0,2%     | 0,0%    | 45,3%     | 28,1%         |
| 2015 | 16,0%  | 0,9%  | 13,5% | 0,1%     | 0,0%    | 34,5%     | 35,0%         |
| 2016 | 48,4%  | 5,0%  | 39,9% | 0,2%     | 0,2%    | 0,6%      | 5,7%          |

Fonte: Marcelino (2018).

As principais raças com as quais os estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRN se identificam são a branca, a parda, a preta e a indígena, com destaque para branca e parda. No ano de 2016, em função da queda da ausência de identificação, em contrapartida apresenta-se um grande aumento nas duas raças de maior identificação, branca e parda. Vale salientar o expressivo aumento da raça preta nesse ano; nos anos anteriores, essa raça oscilou de 0,3% a 0,9%, e alcança um grande aumento para 5% em 2016. Entretanto, podemos supor, ao menos observando apenas a categoria etnia/raça, que os principais beneficiários da Lei nº 12 711/2012 no IFRN são os estudantes que se autoidentificam como pardos.

A identidade racial é uma identidade grupal delimitada a partir de traços fenotípicos (CONSELHO FEDERAL

DE PSICOLOGIA [CFP], 2017). No Brasil, o pertencimento racial está fortemente relacionado com características físicas, assim como Nogueira (2006), citada pelo Conselho Federal de Psicologia (2017), identificou que o Brasil se destaca pelo preconceito racial “de marca ou de cor”, diferentemente, por exemplo, dos Estados Unidos, que apresenta o preconceito “de origem” — referente à ancestralidade, às origens familiares, ainda que o sujeito não tenha sinais físicos relacionados à raça negra. Desse modo, no Brasil, características como a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura do cabelo são “marcas” que determinam a auto e a heteroidentificação racial.

A cor parda, indicada pela mestiçagem, teve ao longo da história do racismo brasileiro um lugar paradoxal: uma possibilidade de passagem da negrura para a brancura, como também uma representação do impuro, do degenerado, do sujo pela raça negra (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017). Como a identidade racial é também uma identidade grupal, os sujeitos vivenciam situações positivas ou negativas pautadas nas representações que cada identidade racial carrega, bem como nas condições materiais a elas relacionadas.

Para o Movimento Negro, o termo “pardo”, quando não utilizado como uma forma de negar a negritude, mas como um reconhecimento de que o sujeito tem uma ascendência miscigenada, tem uma conotação positiva,

assim como o termo “preto”, sendo ambos utilizados como estratégia de afirmação pessoal, de mobilização social e negociação política (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

Analisando a categoria etnia/raça, encontramos que de fato há um alto percentual de estudantes auto-declarados pardos ingressando a cada novo ano letivo no IFRN, sendo esses possivelmente os principais beneficiários da implementação da Lei nº 12.711/2012. Entretanto, mesmo se somando os percentuais de estudantes pretos, pardos e indígenas, a raça branca ainda continua sendo a de maior percentual entre os estudantes do IFRN, diferentemente do perfil populacional do Rio Grande do Norte de acordo com o Censo 2010 do IBGE, em que 40,5% da população é branca e 59,5% é preta ou parda.

#### **4 Uma avaliação nacional: alguns apontamentos iniciais**

Em 2019, a RFEPCT está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, há ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades

federadas do país. Compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o planejamento e o desenvolvimento da Rede Federal. Utilizamos como fonte de dados a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), o ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da RFEPCT, disponibilizado publicamente na internet pelo Ministério da Educação (MEC). Extraímos somente os dados de estudantes do Ensino Médio Integrado. Segundo a PNP, em 2018 foram registradas 17.961.616 matrículas neste nível de ensino.

Certamente, uma avaliação de uma política pública como o acesso de estudantes negros à RFEPCT requer um aprofundamento que foge à limitação de um artigo como este que apresentamos. Contudo, alguns apontamentos podem ser feitos neste espaço, considerando a possibilidade de uma comparação com os dados do IFRN mostrados no tópico anterior. Para isso, apresentaremos duas tabelas com valores absolutos e percentuais de números de estudantes inscritos no Ensino Médio Integrado de 2012 a 2018 (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2 – Estudantes do Ensino Médio Integrado da RFEPCT, de acordo com etnia/raça declarada por ano letivo (em valores absolutos)

|      | Branca    | Preta     | Parda     | Indígena | Amarela | Não declarada | TOTAL      |
|------|-----------|-----------|-----------|----------|---------|---------------|------------|
| 2012 | 104.575   | 25.365    | 227.559   | 203      | 7.377   | 460.465       | 825.544    |
| 2013 | 222.834   | 41.585    | 448.393   | 3.029    | 11.082  | 751.163       | 1.478.086  |
| 2014 | 866.497   | 212.642   | 1.570.046 | 16.832   | 29.974  | 1.865.053     | 4.561.044  |
| 2015 | 1.897.472 | 361.415   | 2.322.759 | 18.583   | 88.305  | 3.275.380     | 7.963.914  |
| 2016 | 3.473.342 | 687.843   | 3.963.637 | 31.466   | 288.044 | 3.426.807     | 11.871.139 |
| 2017 | 4.160.183 | 831.509   | 5.366.895 | 50.796   | 342.979 | 3.856.480     | 14.608.842 |
| 2018 | 4.677.015 | 1.369.142 | 6.908.246 | 76.603   | 448.306 | 4.482.304     | 17.961.616 |

Fonte: MEC, 2019.

Tabela 3 – Estudantes do Ensino Médio Integrado da RFEPCT, de acordo com etnia/raça declarada por ano letivo (em %)

|      | Branca | Preta | Parda | Indígena | Amarela | Não declarada |
|------|--------|-------|-------|----------|---------|---------------|
| 2012 | 12,7%  | 3,1%  | 27,6% | 0,0%     | 0,9%    | 55,8%         |
| 2013 | 15,1%  | 2,8%  | 30,3% | 0,2%     | 0,7%    | 50,8%         |
| 2014 | 19,0%  | 4,7%  | 34,4% | 0,4%     | 0,7%    | 40,9%         |
| 2015 | 23,8%  | 4,5%  | 29,2% | 0,2%     | 1,1%    | 41,1%         |
| 2016 | 29,3%  | 5,8%  | 33,4% | 0,3%     | 2,4%    | 28,9%         |
| 2017 | 28,5%  | 5,7%  | 36,7% | 0,3%     | 2,3%    | 26,4%         |
| 2018 | 26,0%  | 7,6%  | 38,5% | 0,4%     | 2,5%    | 25,0%         |

Fonte: MEC, 2019.

Observe-se que na PNP não existem informações sobre o não preenchimento da categoria raça, entretanto a opção “não declarada” permanece com percentuais

altos, ainda que tenha diminuído progressivamente ao longo dos anos, como também foi possível observar no IFRN.

No âmbito nacional, é possível verificar que o percentual de estudantes negros é superior ao de estudantes brancos, diferente do encontrado no IFRN, porém de forma um pouco mais condizente com o perfil racial brasileiro; o Censo Demográfico de 2010 apontou um total de 47,7% autodeclarados brancos, 7,6% de pretos e 43,1% de pardos, perfazendo um total de 50,7% de população negra com a soma de autodeclarados pretos e pardos. De fato, sem olhar esse mesmo percentual por região do país, destaca-se a predominância de estudantes negros na RFEPCT. Pegado (2010), em seu estudo da história do IFRN desde sua implantação como Escola de Aprendizes e Artífices até a institucionalização do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN), verificou que a partir da década de 1980 houve uma elitização da clientela da então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), como consequência da valorização da imagem da instituição perante a sociedade associada à queda de poder aquisitivo da classe média e a precarização das escolas municipais e estaduais. Dentro desse contexto, estratégias de reservas de vagas são observadas desde muito antes da Lei nº 12.711 (PEGADO, 2010; SKEETE, 2013; MARCELINO, 2018), como reserva de vagas para filhos

de operários e estudantes oriundos de escolas públicas. De qualquer modo, a elitização dos estudantes da instituição verificada por Pegado (2010) se referia a outra institucionalidade, noutros tempos; na década de 1980, só havia a unidade de ensino atualmente designada *Campus Natal Central*; o IFRN passou por um significativo processo de interiorização e diversificação do corpo estudantil, sem contar com a própria mudança dos princípios e da função social da instituição. Mesmo assim, há que se refletir sobre a qual público é destinada a educação ofertada na RFEPCT e qual o público está encontrando condições de acesso ao IFRN, numa perspectiva de inclusão racial.

## **5 Considerações finais**

O trabalho ora evidenciado demonstra a importância da avaliação contínua da inserção da população negra na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Considerando este um levantamento inicial, observa-se a necessidade de maiores estudos sobre o acesso da população negra à Educação Profissional que levem em conta as diferenças regionais, os eixos tecnológicos, os tipos de ofertas e outros aspectos que explicitem tanto as dificuldades/facilidades de acesso como também o perfil acadêmico dos estudantes negros ingressos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, SETEC. **Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018)**. Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>> Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008.

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**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 29 dez. 2016.

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, p. 27833, 23 dez. 1996.

CAMPOS, L. A. O pardo como dilema político. **Insight inteligência**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 80-91, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: referências técnicas para a atuação de psicólogos(os). Brasília: CFP: 2017.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais**: tendências recentes e expe-

riências no Brasil. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper29.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Revista Análise e Conjuntura**, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39-62.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Edital nº 39/2017-PROEN/IFRN, de 28 de julho de 2017**. Processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada – 1º semestre de 2018. Natal: Pró-Reitoria de Ensino, 2017. Disponível em: <[http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2018/documentos-publicados/edital-39-2019-proen\\_exame-de-selecao-2018](http://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2018/documentos-publicados/edital-39-2019-proen_exame-de-selecao-2018)>. Acesso em: 27 out. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2017-CONSUP, de 22 de fevereiro de 2017**. Aprova a regulamentação de reserva de vagas para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nos processos de seleção dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu* no âmbito do IFRN. Natal: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-03-2017/view>>. Acesso em: 31 out. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TEC-

NOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 05/2017-CONSUP, de 22 de fevereiro de 2017.** Aprova a normatização da reserva de vagas às pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso nos cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente), de graduação e pós-graduação no âmbito do IFRN. Natal: Conselho Superior. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-05-2017/view>>. Acesso em: 31 out. 2017.

MARCELINO, F. T. **A criação dos institutos federais e o acesso de quilombolas no IFRN:** análise da Lei nº 12.711/2012. Natal: IFRN, 2018.

MARCELINO, F. T.; SILVA, L. L. S.; SILVA, J. M. N. Apontamentos sobre a classificação racial presente no censo escolar da educação básica com ênfase na educação profissional do Brasil (2005-2018). *In*: Colóquio Nacional e Colóquio Internacional a produção do conhecimento em educação profissional, 5., 2., 2019, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2019. Disponível em: <<https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao10.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2019.

PACHECO, E. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1013/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PEGADO, E. A. da C. Reflexos da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. *In*: PEGADO, E. A. da C. **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI.** 2. ed. Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, M. P; SCHABRACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 6, set./out. 2012.

SARAVIA, E. Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens - Orientação para a leitura. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (org.). **Políticas Públicas**. v. 1. Brasília: ENAP, 2016.

SILVA, F. N. **Ensino médio integrado à educação profissional**: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró-RN. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

SKEETE, N. A. **Coleção estudos afirmativos, 3**: a experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA: UERJ, LPP, 2013.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, mar./abr. 1996.

# A EDUCAÇÃO FEMININA NAS BIOGRAFIAS DE EDUCADORAS DO SÉCULO XX: o estado da questão

Francinalda Machado Stascxak<sup>25</sup>  
Maria Aparecida Alves da Costa<sup>26</sup>  
Lia Machado Fiuza Fialho<sup>27</sup>

## 1 Introdução

“As mulheres não são passivas nem submissas. [...] Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história”.  
(PERROT, 2020, p. 224)

A epígrafe acima suscita a reflexão sobre a mobilidade que a mulher foi adquirindo ao longo dos tempos, sobretudo, a partir no início do século XX, quando da sua inserção no magistério, foram conquistando di-

---

25 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [naldastascxak@gmail.com](mailto:naldastascxak@gmail.com).

26 Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [mariapedagoga99@gmail.com](mailto:mariapedagoga99@gmail.com).

27 Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: [lia\\_fialho@yahoo.com.br](mailto:lia_fialho@yahoo.com.br)

reitos como a participação em espaços sociais - antes de usufruto exclusivamente masculino - além do âmbito doméstico (ALMEIDA, 2014). Trata-se de um processo que não finda e que, a partir da leitura histórica, novas possibilidades vão direcionando os contextos nos quais as mulheres vão-se inserindo.

Esta pesquisa possibilita, a partir do olhar que contempla a formação de professores/as, sistematizar os contributos de estudos biográficos que tratam da questão da educação feminina no século XX. Diante do exposto, elaborou-se o seguinte questionamento: qual a perspectiva das pesquisas biográficas acerca da educação feminina no Brasil no século XX? A fim de responder a tal pergunta, tomou-se como objetivo conhecer o panorama das pesquisas biográficas acerca da educação feminina no Brasil no século XX, uma vez que a pesquisa de cunho biográfico justifica-se pela possibilidade da aproximação das circunstâncias que perpassam a história da educação no Brasil (FIALHO; SANTOS; SALES, 2019).

Metodologicamente, esta investigação desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2011), que teve como método a pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2016), viabilizada pelo estudo do tipo Estado da Questão (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2011) e, para tanto, foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A fim de sistematização, dividiu-se este escrito em quatro tópicos, a saber: (1) Introdução, que apresenta a temática, a problemática, o objetivo e a justificativa do estudo; (2) O percurso metodológico da investigação: o Estado da Questão, seção em que se traçou a sistemática do percurso da investigação; (3) Resultados e discussão, em que os textos selecionados foram analisados conforme o tipo de estudo, a metodologia e as fontes utilizadas a partir da formação e da docência das biografadas e (4) Reflexões finais, que trazem as considerações acerca da temática em tela, bem como tecer reflexões com o intuito de pontuar as singularidades que permeiam as produções encontradas.

## **2 O percurso metodológico da investigação: o estado da questão**

Assentada numa abordagem qualitativa, já que uma particularidade desse tipo de perspectiva leva em consideração a subjetividade, a dialogicidade, as práticas sociais humana e histórica e a polissemia que constitui o contexto de um estudo dessa natureza (GHEDIN; FRANCO, 2011). Nesse âmbito, insere-se a pesquisa bibliográfica, por tratar-se de um estudo exploratório que tem acesso sem intermédios às “fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Portanto, é nesse entendimento de aproximação com pesquisas que enfocam o percurso formativo de educadoras que se faz pertinente este Estado da Questão. Por isso, no dizer de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 07-08) “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais”.

Envolto em contextos permanentes de resignificação, a tessitura do Estado da Questão possibilita o caminhar diante da vastidão da produção do conhecimento publicizada em portais de busca, disponíveis aos pesquisadores que intentam identificar e perceber a quantas andam os estudos sobre determinada temática. A partir desse olhar, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 07) apontam que o Estado da Questão tem como fim “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. O que faz desse processo um ir e vir que requer rigorosidade, criticidade e lucidez nas interpretações dos dados encontrados.

Nesse sentido, Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 221) asseveram que o desenvolvimento desse tipo de estudo requer “disciplina, organização, capacidade de síntese e articulação de ideias de quem o faz, para que



seja possível visualizar, com clareza, as relações entre os estudos inventariados e o interesse de pesquisa do investigador”. Assim, faz-se necessário abrir caminhos no próprio caminhar, uma vez que cada percurso desenvolvido é único e implica escolhas, renúncias, recuos e avanços.

Destarte, o levantamento dos dados foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES, entre os dias 25 e 27 de novembro de 2020, acessado a partir da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), em que foi estabelecido, num primeiro momento, a busca por descritores individuais no campo “Assunto”. A fim de organização dos dados do mapeamento, apresentam-se os resultados elencados por quantitativo em ordem decrescente dos descritores inseridos no sistema de busca, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais, no Portal de Periódicos CAPES

| <b>Descritores individuais</b> | <b>Resultados</b> |
|--------------------------------|-------------------|
| Professora                     | 14.261            |
| Biografia                      | 11.401            |
| Educadora                      | 1.778             |
| “história da educação”         | 1.709             |
| “educação feminina”            | 165               |
| “trajetória formativa”         | 40                |
| “percurso formativo”           | 25                |
| “professora cearense”          | 00                |
| “educadora cearense”           | 00                |
| <b>Total</b>                   | <b>29.379</b>     |

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Como é possível perceber, os termos utilizados perpassam, de alguma forma, a temática da educação feminina. Nessa primeira tentativa de aproximação com trabalhos que versam, em algum aspecto, sobre o assunto, o descritor professora resultou no maior número de retornos, enquanto os termos “professora cearense” e “educadora cearense” que intentavam restringir às pesquisas que tratam da educação feminina no estado do Ceará, não retornaram resultados.

A partir dessa percepção, a fim de realizar o segundo momento desse processo de busca, partiu-se do princípio de que as combinações utilizando o *booleano* AND e os descritores experimentados, individualmente, poderia ser favorável à aproximação com a temática pretendida, de modo que os resultados foram mais específicos e em menor quantidade, o que possibilita a leitura dos títulos, das palavras-chave e, em alguns casos, dos resumos, para que se pudesse fazer a escolha e o *download* desses produtos.

Os dados elencados na tabela abaixo destinam-se à apresentação dos resultados do mapeamento com a inserção dos descritores a partir da associação de termos afins, mas que passaram por um processo de filtragem, a saber: Data de publicação (Últimos 5 anos); Tipo de material (Artigos) e Periódicos revisados por pares. Esses filtros tiveram importante papel, pois os resultados iniciais traziam um quantitativo de trabalhos consideravelmente

alto. Necessitava-se, portanto, dar à busca um teor mais específico, uma vez que o estudo realizado propôs-se a enfatizar os tipos de estudo que evidenciam a formação e a atuação feminina na educação brasileira. Ressalta-se que, o processo descrito nessa etapa, bem como o quantitativo de trabalhos filtrados e os achados, poderão ser apreciados na Tabela 2, logo abaixo:

Tabela 2 - Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da CAPES

| <b>Descritores associados</b>                   | <b>Resultados</b> | <b>Filtrados</b> | <b>Achados</b> | <b>%</b>   |
|-------------------------------------------------|-------------------|------------------|----------------|------------|
| "história da educação" AND professora           | 277               | 79               | 06             | 0,49       |
| biografia AND professora                        | 525               | 16               | 03             | 0,24       |
| "educação feminina" AND professora              | 43                | 21               | 03             | 0,24       |
| professora AND cearense                         | 128               | 44               | 02             | 0,16       |
| "história da educação" AND educadora            | 74                | 29               | 02             | 0,16       |
| "educação feminina" AND educadora               | 16                | 06               | 01             | 0,08       |
| "trajetória formativa" AND professora           | 11                | 07               | 01             | 0,08       |
| "trajetória formativa" AND educadora            | 04                | 02               | 01             | 0,08       |
| "percurso educativo" AND "história da educação" | 04                | 03               | 01             | 0,08       |
| <b>Trabalhos repetidos</b>                      | <b>06</b>         |                  |                |            |
| <b>Total</b>                                    | <b>1.205</b>      | <b>221</b>       | <b>20</b>      | <b>100</b> |

Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Os critérios de escolha dos produtos selecionados deram-se conforme a aproximação com a temática em estudo: a educação feminina no Brasil. Para tanto, os artigos utilizados na tessitura deste Estado da Questão enquadram-se nesse aspecto por, de algum modo, estarem relacionados à metodologia utilizada com foco na formação e na atuação de mulheres na educação brasileira.

### **3 Resultados e Discussão**

Organizada em ordem de quantidade de resultados, os trabalhos elencados nas tabelas acima dão a tônica para a análise dos achados. Após estabelecer os processos de filtragem, de refinamento e de associação de descritores e excluindo-se os trabalhos repetidos, os produtos selecionados perfazem um total de vinte artigos.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, percebe-se que a maioria dos achados tratam, em linhas gerais, acerca da temática que aborda a educação feminina. Entretanto, nessa etapa do processo, quatro artigos foram excluídos, dois por trazerem uma abordagem sobre instituições escolares e dois por estarem classificados com um Qualis C, uma vez que se prima elencar aqueles que se voltem para a formação ou a atuação feminina no magistério e que tenha uma classificação B4

em diante, restando assim, dezesseis trabalhos. Com o intuito de estruturar essas informações, o Quadro 1 expressa, além do quantitativo mencionado, outros aspectos que se fazem pertinentes à análise como o título, a autoria, o ano, o nome do periódico e o seu respectivo Qualis.

Quadro 1 - Achados da busca no Portal de Periódicos da CAPES (continua)

| <b>Título</b>                                                                                                                       | <b>Autoria/Ano</b>           | <b>Periódico</b>                   | <b>Q u a -<br/>l i s</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Escritas que cruzam o tempo: dos diários de classe aos cadernos de anotações da Professora Maria Franca Pires (Juazeiro, 1957-1985) | CUSATI; SANTOS; ÁVILA (2017) | Rev. Bras. de História da Educação | A1                       |
| A professora Lourdes Guilherme e o Canto Orfeônico na Escola Industrial de Natal (1945-1968)                                        | MEDEIROS NETA; SILVA (2017)  | Educação & Formação                | B2                       |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro 1 - Achados da busca no Portal de Periódicos da CAPES (continua)

| <b>Título</b>                                                                                                                                            | <b>Autoria/Ano</b>                     | <b>Periódico</b>                 | <b>Qualis</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|---------------|
| A profissão docente em confronto com a inclusão de educandos com deficiências: o resgate das memórias de uma professora pioneira com a questão inclusiva | JORGE<br>(2015)                        | Interfaces da Educação           | B3            |
| A educação em nível primário da professora Isabel Doraci Cardoso (1940-1944): uma história da educação vista de baixo                                    | BARRETO<br>(2018)                      | Cadernos de História da Educação | A2            |
| A educação formativa e a docência de uma professora de crianças (1937-1971)                                                                              | ARAÚJO;<br>FERNANDES<br>(2020)         | Cadernos de História da Educação | A2            |
| Biografia da educadora Josete Sales: reflexos da formação de professoras no Ceará                                                                        | FIALHO;<br>SOUZA; NASCIMENTO<br>(2020) | Roteiro                          | B1            |
| Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra                                                        | FIALHO;<br>DÍAZ (2020)                 | Revista Diálogo Educacional      | A2            |

|                                                                                         |                            |                                    |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|----|
| Histórias de insubordinações criativas: narrativas de educadoras matemáticas            | CRECCI;<br>NACARATO (2019) | Bolema                             | A1 |
| Propostas e lutas pela educação feminina: entre mães e operárias                        | M A T O S (2016)           | Estudos Ibero-Americanos           | A2 |
| Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964)           | FIALHO; SÁ (2018)          | Rev. Bras. de História da Educação | A1 |
| Educação e emancipação feminina em Celina Padilha, a “educadora transviada” (1927-1930) | DIAS; JARA (2017)          | Revista Educação e Emancipação     | B3 |
| Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-1965)    | FIALHO; FREIRE (2018)      | Cadernos de História da Educação   | A2 |
| Trajetoira de Maria Yedda Linhares: notas sobre a construção de um devir                | LIBLIK (2017)              | História da Historiografia         | B1 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Quadro 1 - Achados da busca no Portal de Periódicos da CAPES (conclusão)

| <b>Título</b>                                                                                         | <b>Autoria/Ano</b>                            | <b>Periódico</b>            | <b>Qualis</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------|---------------|
| Argentina Pereira Gomes: disseminação de “inovações” didáticas na educação primária na década de 1930 | M E N D E S ;<br>FIALHO;<br>MACHADO<br>(2019) | Revista Diálogo Educacional | B1            |
| Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência                             | F I A L H O ;<br>SOUSA;<br>DÍAZ (2020)        | Revista Co-car              | B1            |
| Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses                | SOARES;<br>VIANA (2016)                       | Educação & Formação         | B2            |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A partir das informações dispostas no quadro acima, salienta-se a recorrência na autoria de Fialho, presente em seis trabalhos, ou seja, quase metade dos insusmos selecionados. O que representa uma consolidação do nome dessa autora para a temática da educação feminina, nas mais variadas perspectivas de abordagem. Outro aspecto que merece destaque é a classificação dos periódicos em que foram publicados esses artigos. To-



dos na área do conhecimento educação, possuem classificação entre A1 e A2 (nove artigos) e B1, B2 e B3 (sete artigos), o que representa a qualidade das publicações, uma vez que essa classificação está diretamente relacionada aos parâmetros elencados pela CAPES.

Sem a pretensão de esgotar a produção do conhecimento na área da história da educação, as buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, com os filtros e os refinamentos utilizados, os trabalhos selecionados permitem enfatizar o tipo de metodologia que se costuma utilizar em pesquisas de cunho historiográfico e que tratam, em específico, da educação feminina quer seja na sua formação, quer seja na sua atuação.

Acerca da metodologia utilizada, salienta-se a predominância da História Oral (oito trabalhos); a pesquisa documental (cinco trabalhos) e a pesquisa narrativa (um trabalho). Enfatiza-se também, uma lacuna em alguns destes trabalhos, pois nem sempre o percurso metodológico, tão caro à pesquisa, vem especificado nos resumos ou nem mesmo no corpo do texto, como é o caso de um dos achados.

Convém sublinhar que a partir da análise realizada neste estudo, notou-se a recorrência da pesquisa documental como metodologia para a realização de seis artigos a saber: Ernestina Lesina (MATOS, 2016); Maria Franca Pires (CUSATI; SANTOS; ÁVILA, 2017); Lourdes Guilherme (MEDEIROS NETA; SILVA, 2017); Celina Padi-

Iha (DIAS; JARA, 2017); Henriqueta Galeno (FIALHO; SÁ, 2018); e Marinete Gomes Bezerra, (ARAÚJO; FERNANDES, 2020). Essas biografias foram viabilizadas a partir de fontes como: jornais, diário de classe, periódicos, relatórios, compêndios autobiográficos, obra póstuma, cadernos pessoais, livros de posse de docentes, portarias, decretos, leis e fotografias, entre outros.

Já as pesquisas metodologicamente pautadas na História Oral somam nove trabalhos, quais sejam: Jovita Alves Feitosa (SOARES; VIANA, 2016), Maria Yedda Linhares (LIBLIK, 2016), Maria Luiza Fontenele (FIALHO; FREIRE, 2018), Doraci Cardoso (BARRETO, 2018), Argentina Pereira Gomes (MENDES; FIALHO; MACHADO, 2019), Maria Zelma de Araújo Madeira (FIALHO; DÍAZ, 2020), Rosa Maria Barros Ribeiro (FIALHO; SOUSA; DÍAZ, 2020), Josete Sales (FIALHO; SOUSA; NASCIMENTO, 2020). Esses trabalhos tiveram como base historiográfica a História Cultural, a História Oral como procedimento metodológico e as entrevistas livres como coleta das fontes. Entre as pesquisas elencadas, uma delas (JORGE, 2015) menciona a metodologia da História Oral, porém não apresenta o nome da biografada. Enfatiza-se ainda, que o trabalho que biografa as professoras Regina Célia Grando e Carmen Lucia Brancaglion realizada pelas autoras (CRECCI; NACARATO, 2019) utilizou a metodologia da pesquisa narrativa a partir de entrevistas com as próprias professoras.

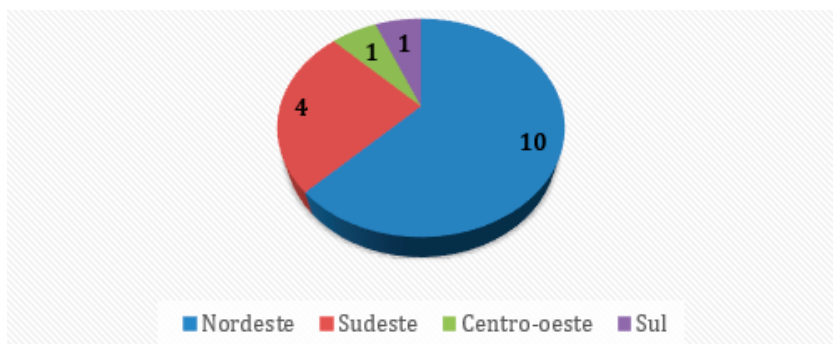
Vale ressaltar que a predominância em relação ao uso da metodologia da História Oral, dá-se devido ao fato de possibilitar uma aproximação dos acontecimentos, neste caso, em relação à educação feminina, a partir de entrevistas com as próprias educadoras ou com pessoas que tiveram alguma aproximação com as biografadas, no caso de serem falecidas. E é justamente nessa perspectiva metodológica que a maioria dos trabalhos selecionados aproximam-se da temática da história da educação tangenciando a educação feminina.

As fontes de pesquisa são outro aspecto pertinente de análise, pois essa variedade, para a metodologia da História Oral, não impõe limitações, pelo contrário, há uma infinidade de registros da ação humana que podem vir a ser fonte de pesquisa. As entrevistas, entrecruzadas com fontes documentais, imagéticas, bem como os periódicos ou jornais, apresentam-se como um verdadeiro arsenal para se constituir a história, sobretudo a história da educação feminina, que por longo período teve seu percurso secundarizado.

Por fim, há que se mencionar uma dimensão importante nesse percurso, que é ressaltar que parte do Brasil essas mulheres representam. Por região brasileira, o nordeste apresenta o maior quantitativo, com dez trabalhos, sendo seis do Ceará, um do Rio Grande do Norte, um da Paraíba, um da Bahia e um de Sergipe. Em segundo, vem o sudeste com quatro artigos,

com dois do Rio de Janeiro e dois de São Paulo. Depois, o centro-oeste, com um trabalho do Mato Grosso do Sul e o sul, com um artigo do Paraná. A fim de sistematização dessa perspectiva, foi elaborado o Gráfico 1, exibido logo abaixo.

Gráfico 1 - Origem dos artigos por região do Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Faz-se necessário mencionar um detalhe importante que o desenvolvimento deste Estado da Questão proporcionou que é a significativa representação de educadoras cearenses nos achados, haja vista que as trajetórias formativas e de atuação dessas mulheres possibilita compreender ou estabelecer algum tipo de aproximação dos modos como se davam ou como se dão, no caso dos trabalhos que trazem a perspectiva de uma história mais recente, a formação e a atuação no contexto educacional feminino, trazendo assim, contribuições nos aspectos sociais, políticos e culturais.

## 4 Reflexões finais

Entre idas e vindas, próprias do estudo que tem como metodologia o Estado da Questão, possibilita uma percepção do panorama, ainda que não seja generalizada da produção científica sobre a temática da educação de mulheres no Brasil. O inventário realizado nesta pesquisa viabilizou inferir que o estudo de cunho biográfico de educadoras encontra-se em pleno e profuso desenvolvimento. Nesse contexto, empreendeu-se, pois, um estudo com o objetivo de conhecer o panorama das pesquisas biográficas acerca da educação feminina no Brasil no século XX.

Nessa perspectiva, elencamos os nomes das educadoras, as metodologias, as fontes e, principalmente, de onde eram/são essas mulheres retratadas. Dentre as publicações, elencam-se as perspectivas da formação e da docência das biografias publicizadas nos periódicos. Conforme as dezesseis pesquisas selecionadas, infere-se que tratam, em linhas gerais, sobre as diversas nuances de abordagem que perfazem a temática da educação feminina. Destaca-se, nesse contexto, a metodologia da História Oral - nove estudos -, da pesquisa documental - seis estudos - e um estudo elaborado a partir da pesquisa narrativa.

Reitera-se que, nesse percurso metodológico, as

fontes exercem papel preponderante, pois guardam em si os registros da ação humana que contribuem para tecer reflexões sobre a historiografia. Ainda conforme os aspectos destacados, estão a classificação dos periódicos em que nove trabalhos apresentam Qualis A1 e A2 e sete trabalhos, Qualis B1, B2 e B3. Em relação à região brasileira de origem das mulheres biografadas, pontua-se a proeminência do nordeste com dez trabalhos, o sudeste com quatro, o sul e o centro-oeste com um trabalho publicado de cada região.

Diante do exposto, considera-se a pesquisa do tipo Estado da Questão, uma forma oportuna de aproximação do real estado em que certa temática encontra-se na produção do conhecimento. E nessa dinâmica, podem-se agregar os trabalhos pertinentes ao que fora proposto inicialmente, que era fazer um panorama das pesquisas publicizadas e disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, com o intuito de conhecer o panorama das pesquisas que trazem a mulher na história da educação brasileira no século XX, bem como os tipos de estudo realizados nesse contexto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na educação**: missão, vocação e destino?. In: Saviani, Dermeval; *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

ARAÚJO, M. M.; FERNANDES, H. M. A educação formativa e a docência de uma professora de crianças (1937-1971).

**Cadernos de História da Educação**, n. 19, v. 3, p. 890-902. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56860>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BARRETO, R. A. D. N. A educação em nível primário da professora Isabel Doraci Cardoso (1940-1944): uma história da educação vista de baixo. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 2, p. 309-327, 1 ago. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43286>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CRECCI, V.; NACARATO, A. M. Histórias de Insubordinações Criativas: narrativas de educadoras matemáticas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**. 2019, v. 33, n. 65, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/jRxTCGxCXnqShvPbQ483yZD/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CUSATI, I. C.; SANTOS, M. R.; ÁVILA, V. P. S. Escritas que cruzam o tempo: dos diários de classe aos cadernos de anotações da Professora Maria Franca Pires (Juazeiro, 1957-1985). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, n. 4, p. 256 - 289, 2 dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40696>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DIAS, A.; JARA, I. B. Educação e emancipação feminina em Celina Padilha, a “educadora transviada” (1927-1930). **Revista Educação & Emancipação**, v. 10, n. 4, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/8209/0>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SÁ, É. C. V. Educadora Henriqueta Galeão: a biografia de uma literata e feminista (1887-1964). **História da Educação**, v. 22, p. 169-188, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/75182>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; FREIRE, V. C. C. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luiza Fontenele (1950-

1965). **Cadernos de História da Educação**, v. 17, p. 343, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43290>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A.; NASCIMENTO, L. B. S. Biografia da educadora Josete Sales: reflexos da formação de professoras no Ceará. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23790>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; DÍAZ, J. M. H. Maria Zelma de Araújo Madeira: memórias de formação e resistências da docente universitária negra. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, p. 775-796, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26441>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, N. M. C.; DÍAZ, J. M. H. Rosa Maria Barros Ribeiro: memórias da trajetória formativa para docência. **Revista Cocar**, v. 8, p. 371-387, 2020. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/3083>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SANTOS, F. M. B.; SALES, J. A. Pesquisas biográficas na História da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 11-29, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12743/6898>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE, M. A profissão docente em confronto com a inclusão de educandos com deficiências: o resgate das memórias de uma professora pioneira com a questão inclusiva. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 17, 2015. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/756>>. Acesso em: 25 nov. 2020.



LIBLIK, C. S. F. K. Trajetória de Maria Yedda Linhares: notas sobre a construção de um devir. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 9, n. 22, 31 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1121>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MATOS, M. I. S. de. Propostas e lutas pela educação feminina: entre mães e operárias. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 42, n. 1, p. 352-371, 11 fev. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/22050>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MEDEIROS NETA, O. M.; SILVA, N. M. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de Natal (1945-1968). **Educação & Formação**, v. 2, n. 3, p. 153-164, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/165>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

MENDES, M. C. F.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Argentina Pereira Gomes: disseminação de “novações” didáticas na educação primária na década de 1930. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, p. 527-550, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24959/23519>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148>>. Acesso em: nov. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. rev. e atual. Petrópolis: RJ: Vozes, 2016.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Edu-**

**cação em Questão**, v. 41, n. 27, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Jovita Alves Feitosa: memórias que contam a história da educação nas prisões cearenses. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 140-158, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/96/77>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

# **ESTADO DO CONHECIMENTO: dissertações de mestrado sobre o PPDT no Brasil e em Portugal**

Brena Kesia Costa Pereira<sup>28</sup>

Maria Kélia da Silva<sup>29</sup>

Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>30</sup>

## **1 Introdução**

A presente pesquisa apresenta um panorama sobre o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) em dissertações de mestrado na plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Esta investigação foi realizada para

---

28 Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN); especialista em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); graduada em Letras, habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: brenacostap@gmail.com

29 Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Pedagoga, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista FUNCAP. E-mail: marykellya@hotmail.com

30 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor na Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Tutor do PET Pedagogia (UERN). Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). E-mail: maccolle@hotmail.com

ajudar a compreender em que estado se encontram e como estão sendo desenvolvidas as pesquisas sobre o PPDT no cenário acadêmico atual.

Para isso, utilizamos a ferramenta de busca para encontrar dissertações de mestrado que abordassem o PPDT no Brasil e em Portugal, este último nomeado no referido país de Director de Turma.

Denominamos esta pesquisa de estado do conhecimento, levando em consideração o conceito definido por Romanowski; Ens (2006, p. 39-40), que possibilita “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. Assim, a presente pesquisa pode ajudar a perceber os estudos que focalizam o PPDT de uma maneira mais ampla, as metodologias mais utilizadas nessas pesquisas e em quais perspectivas esse projeto já foi trabalhado.

O PPDT, por ser um projeto originalmente português, tem no seu histórico pesquisas acadêmicas em que essa política pública é o tema central do estudo. Portanto, para que este trabalho tivesse uma abordagem mais significativa, todas as dissertações de mestrado encontradas por nós que estavam diretamente ligadas ao PPDT, tanto portuguesas como brasileiras, foram analisadas.

Para o projeto português, Diretor de Turma, foram encontradas sete dissertações de mestrado diretamente ligadas ao projeto. No âmbito brasileiro, devido aos limitados estudos sobre esta política pública, foram escolhidas as únicas cinco dissertações de mestrado encontradas que estão diretamente relacionadas com a atuação do PPDT nas escolas cearenses, com diversificadas abordagens e metodologias.

Assim, este estudo está dividido desta forma: primeiramente, há uma contextualização sobre o Director de Turma em Portugal e sua recontextualização feita pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará para adoção das escolas dessa rede, intitulada Projeto Professor Diretor de Turma, o PPDT. Em seguida há a descrição do percurso metodológico utilizado para a criação dos descritores, seleções e banco de dados utilizados nesta pesquisa. Em seguida, uma breve análise é feita sobre as produções acadêmicas selecionadas. E por fim, as considerações finais para o que foi aprendido aqui.

## **2 O projeto professor diretor de turma: histórico, conceitualização e contextualização**

O PPDT teve sua primeira versão em Portugal em meados dos anos 1960 no qual também recebeu nomenclaturas como Professor Diretor de Classe. De-

vido à boa recepção do projeto e seus bons índices em território europeu, em 2007, uma proposta de tradução dessa política pública foi apresentada no XVIII Encontro da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) sobre as experiências das escolas portuguesas, que ocorreu no estado do Ceará. Segundo o Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma (2011), em 2008, os municípios cearenses de Canindé, Eusébio e Madalena, foram os primeiros a aderirem à proposta de contextualização do projeto.

Tendo como base os quatro pilares da educação de Delors (1998): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser, o PPDT propõe a promoção do conhecimento individualizado de cada aluno pelos professores e grupo gestor das escolas participantes, visando combater a massificação de dificuldades e a melhoria das relações entre professores, alunos e pais ou responsáveis.

A partir da adoção do PPDT na escola, estão disponíveis vagas para professores de qualquer área do ensino para serem os professores diretores de turma e se responsabilizarem pelos alunos de uma única turma. Ceará (2011) exige que, preferencialmente, esses professores devem ser essencialmente motivadores, ativos e terem espírito de liderança. Esse perfil vinculado aos pressupostos do projeto possibilitaria um

Conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores da turma e todos os envolvidos no processo educativo, no intuito de minimizar conflitos e imprevistos comuns à dinâmica escolar. (CEARÁ, 2011, p. 01).

Assim, o professor diretor de turma, a partir das suas atribuições, pode agir como uma espécie de mediador de conflitos, atuando nas resoluções de problemas do cotidiano escolar; pois, tendo em vista a aproximação e o conhecimento maior da vida de cada um dos seus alunos, essa interação coopera para intervenções que poderiam ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, tanto individuais como coletivas.

O professor diretor de turma não recebe nenhuma gratificação por desempenhar esse papel. O que vai permitir o exercício desta função, segundo o Folder do Projeto Professor Diretor de Turma (CEARÁ, 2011) produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), é a disponibilidade em quatro horas de sua carga horária semanal, na qual, uma hora é utilizada para as aulas de formação para a cidadania e as outras três horas são disponíveis para organização dos

documentos instrumentais como o dossiê e portfólio solicitados pela SEDUC, atendimento a pais e/ou responsáveis e estudo orientado (CEARÁ, 2011). O PPD fica encarregado de

1. Mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores;
2. Disponibilizar-se a atender aos alunos, pais ou responsáveis, professores e núcleo gestor da escola;
3. Promover um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos;
4. Elaborar e organizar o dossiê de uma turma;
5. Lecionar a Formação Cidadã;
6. Acompanhar o Estudo Orientado;
7. Organizar e presidir as Reuniões do Conselho de Turma (intercalares e bimestrais) que fornecem aos educadores um diagnóstico pormenorizado da turma e tem um caráter avaliativo. (CEARÁ, 2011, p. 02).

Essas responsabilidades devem ser somadas com o andamento e os planejamentos que o professor tem para ministrar sua disciplina curricular de lotação na escola.

Dessas chamadas funções do professor diretor de turma há a tradução da política dentro da escola para viabilizar metas de médio e longo prazo. Essas metas buscam desenvolver, prioritariamente, três missões do projeto que são o estreitamento de laços entre a escola e



a família dos alunos, conter a indisciplina dentro de sala de aula e auxiliar na aprendizagem significativa.

Segundo Machado (2017, p. 31), “O Projeto Professor Diretor de Turma deve tornar-se parte constituinte do projeto político-pedagógico da escola, de forma que possa potencializar as ações educativas”, isso vai ocorrer por meio de tarefas incumbidas a ele para serem realizadas, são essas:

I) preenchimento do Dossiê da Turma;  
II) realização do Mapeamento de Sala;  
III) constituição do Conselho de Turma;  
IV) sistematização do Atendimento a Pais ou Responsáveis; V) introdução, na matriz curricular, da disciplina Formação para a Cidadania; VI) observância da prática de Estudo Orientado; e VII) realização de Atendimento Individual ao Aluno. (CEARÁ, 2014).

### **3 Percorso metodológico**

Com o propósito de examinar as pesquisas que se referem ao Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas perspectivas de trabalhos brasileiros, foram definidos alguns critérios para que se chegasse a uma abrangência adequada de trabalhos que pudessem ser analisados adequadamente neste estudo.

Para iniciar a pesquisa, o primeiro passo foi definir de onde poderiam ser coletados os trabalhos que, posteriormente, seriam analisados. Inicialmente, foi pensado

na plataforma de pesquisa de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não foi utilizado somente o conteúdo gratuito, mas, também, o conteúdo assinado, em que o acesso é disponibilizado mediante identificação do IP das instituições participantes. Na plataforma de pesquisa citada, e utilizando as palavras-chave *Projeto Professor Diretor de Turma*, se conseguiu obter, como resultado da pesquisa, 343 trabalhos. Desses, apenas quatro trabalhos tratavam sobre o PPDT no Brasil: três dissertações de mestrado e um artigo científico, e o Portal de Periódicos da CAPES dispunha do texto completo apenas do artigo.

Diante disto, foi descartada a possibilidade de utilizar neste trabalho o Portal de Periódicos da CAPES para a busca de trabalhos brasileiros e iniciou-se uma nova pesquisa com as mesmas palavras-chave, *Projeto Professor Diretor de Turma*, na plataforma de pesquisa do Google Acadêmico. Como resultado, foram obtidos aproximadamente, segundo a plataforma, 44.500 links.

Após a constatação dos trabalhos sobre o PPDT no Brasil e da escolha de dissertações de mestrado como um dos eixos limitadores para nossa pesquisa, uma nova busca foi feita utilizando a plataforma de pesquisa do Google Acadêmico para selecionar dissertações de mestrado sobre o PPDT em Portugal. As análises dessas dissertações serviram para dar uma pequena visão de como esse projeto está sendo estudado no seu país de

origem, podendo, assim, nortear sobre as formas que essa política pública vem sendo estudada. Os descritores utilizados foram *Director de Turma*, já que esse é o nome do projeto português inspirador do PPDT. Dessa pesquisa, obteve-se aproximadamente 12.000 resultados, segundo foi informado na plataforma.

Com as delimitações e as bases dos dados definidas, partimos para a escolha dos trabalhos de dissertações que tratavam sobre a nossa temática do PPDT. Para isso, estabelecemos o critério de leitura dos resumos, visto que, “um conjunto de resumos organizados em torno de uma determinada área do conhecimento pode nos contar uma História de sua produção acadêmica” (FERREIRA, 2002, p. 268). Mas, como Ferreira (2002) também afirma, é preciso ter cautela com a lida dos resumos, pois, algumas vezes, esses não contemplam claramente sobre o que o trabalho é tratado. Devido a esse fato, decidiu-se que seria lida também a introdução dos trabalhos para uma escolha mais pertinente das dissertações que seriam analisadas.

Houve dificuldades em relação às escolhas de dissertações que se encaixassem no corpus definido, principalmente, aos trabalhos do descritor *Director de Turma*. Pois, esse projeto, em Portugal, assume um caráter para além de uma política pública, sendo também um componente de currículo nas escolas. Dessa forma, alguns trabalhos apesar de conterem o descritor pesquisado, tinham outros

enfoques que não eram pertinentes para esta análise.

Com relação ao Projeto Professor Diretor de Turma, as limitações de trabalhos sobre este foi o principal apontamento visto no desenvolvimento da pesquisa, pois, por se tratar de uma política pública recém-contextualizada, poucas vertentes foram estudadas.

Contudo, após a leitura de resumos e introduções desses artigos, foram selecionadas sete dissertações de mestrado sobre o Diretor de Turma em Portugal e cinco dissertações sobre o PPDT no Brasil.

A seguir, o Quadro 1 demonstra o quantitativo das dissertações encontradas sobre o corpus desta pesquisa, seguidas de seus respectivos títulos e origens.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas a partir de seus descritores

| <b>Dissertação</b>                                                                           | <b>País</b> | <b>Projeto/Descritor</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------|
| O Diretor de Turma como gestor curricular (Elaboração/Implementação/Avaliação do PCT) (2011) | Portugal    | Director de Turma        |
| O DIRECTOR DE TURMA – perfil e múltiplas valências em análise (2011)                         | Portugal    | Director de Turma        |
| O Diretor de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico (2008)                                | Portugal    | Director de Turma        |
| O Papel do Diretor de Turma na Autonomia: estudo de caso numa Escola Secundária (2011)       | Portugal    | Director de Turma        |

|                                                                                                                                                              |          |                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------------------|
| O DIRECTOR DE TURMA: líder e facilitador da relação educativa (2009)                                                                                         | Portugal | Director de Turma                  |
| Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola: um Contributo para a Diminuição da Indisciplina (2006)                      | Portugal | Director de Turma                  |
| O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar (2007)                                              | Portugal | Director de Turma                  |
| A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio (2015)                                                            | Brasil   | Projeto Professor Diretor de Turma |
| Constituintes de uma prática de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma (2017)                                                                     | Brasil   | Projeto Professor Diretor de Turma |
| Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará (2014)                                      | Brasil   | Projeto Professor Diretor de Turma |
| O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE (2016) | Brasil   | Projeto Professor Diretor de Turma |
| A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE) (2015)              | Brasil   | Projeto Professor Diretor de Turma |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Como o projeto em questão é centrado nos professores e nas suas ações, as pesquisas são feitas, prioritariamente, para analisar os efeitos do projeto a partir das intervenções feitas pelo professor diretor de turma.

Os efeitos aqui podem ser entendidos como a terceira parte do ciclo de políticas criado por Ball, no qual são analisados os resultados de políticas públicas nos seus contextos, que são variáveis em cada situação.

Analisar esses resultados é um processo, segundo Mainardes (2006, p. 49), complexo e em que há controvérsias, pois em casos assim são analisados processos micropolíticos, havendo a necessidade de uma interlocução com o chamado processo macropolítico da política pública.

Mainardes (2006, p. 50) diz que o foco para análise de políticas deveria estar centrado na “formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Busca-se assim envolver vários fatores num processo de interpretação e reinterpretação.

Portanto, análises como essas não deveriam ser resumidas apenas aos resultados ou aos números da escola, há contextos maiores e múltiplos envolvidos que poderiam também ser abordados.

Situado o percurso metodológico deste trabalho, a próxima sessão se trata de uma análise dos dados obtidos nessa pesquisa documental.

## **4 O PPDT no Brasil e em Portugal: uma breve análise**

Estudos, como este, do tipo estado do conhecimento ou, ainda, estado da arte são pesquisas que podem ter uma importante contribuição para situar um determinado campo do conhecimento, tendo em vista que,

Procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Considerando os apontamentos das autoras e os procedimentos citados por elas para realização das pesquisas deste tipo, inspirado no que afirmam Romanowski e Ens (2002, p. 15-16), começamos a organizar um “relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Desta forma, dividimos nossa análise em dois pontos distintos. O primeiro trata dos temas e abordagens

de cada trabalho selecionado sobre o projeto Director de Turma, em Portugal. Em um segundo momento, trataremos sobre o PPDT na esfera brasileira, explicitando as vertentes estudadas nas dissertações de mestrado sobre o referido projeto.

#### 4.1 O PPDT em Portugal (Director de Turma)

A formatação e normas adotadas por esses trabalhos causaram estranheza ao serem feitas as leituras, mas nem essas particularidades, nem as diferenças do português de Portugal para o do Brasil foram empecilhos para a compreensão dos conteúdos das dissertações.

O Quadro 2 nos mostra as metodologias utilizadas por cada dissertação analisada sobre o Director de Turma.

Quadro 2 – Objetivos, formas de coleta de dados e tipos de pesquisas

| <b>Dissertação</b>                                                                            | <b>Objetivos</b>                                                                                                                                                                   | <b>Tipo de pesquisa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| O Director de Turma como gestor curricular (Elaboração/Implementação/Avaliação do PCT) (2011) | Caracterizar e refletir sobre as práticas na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Curricular de Turma (PCT) e o que ele contribuirá para a igualdade de oportunidades. | Pesquisa de campo.      |



|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| O DIRECTOR DE TURMA – perfil e múltiplas valências em análise (2011)                   | Estudar quais as concepções que os alunos e os Directores de Turma possuem, relativamente ao perfil e às funções do de um Director de Turma, bem como analisar as competências que os Directores de Escola privilegiam num docente para exercer o cargo de Director de Turma. | Pesquisa Descritiva.             |
| O Director de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico (2008)                         | Descobrir as concepções que os Directores de Turma constroem sobre si mesmo e sobre o seu desempenho nesse papel de mediação.                                                                                                                                                 | Investigação empírica e teórica. |
| O Papel do Diretor de Turma na Autonomia: estudo de caso numa Escola Secundária (2011) | Identificar e conhecer o papel do Director de Turma e a sua representação no seio da comunidade educativa.                                                                                                                                                                    | Estudo de caso.                  |
| O DIRECTOR DE TURMA: líder e facilitador da relação educativa (2009)                   | Investigar a influência do Director de Turma na qualidade das relações que se estabelecem no contexto da turma que lidera.                                                                                                                                                    | Pesquisa exploratória.           |

|                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                    |                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Dinâmicas do Director de Turma<br>na Promoção do Envolvimento da Família na Escola: um Contributo para a Diminuição da Indisciplina (2006) | Análise da problemática do relacionamento entre a escola e a família perante situações de indisciplina, tendo como figura principal o Director de Turma.                                                                                           | Pesquisa exploratória. |
| O Papel do Director de Turma enquanto Mediador Sócio cultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar (2007)                            | Procurar entender quais as funções que influenciam de forma mais relevante o sucesso da atividade de Director de Turma e o que ele faz das competências que lhe são atribuídas pelos vários normativos legais, de acordo com seu contexto escolar. | Pesquisa exploratória. |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Em relação às metodologias utilizadas para esses trabalhos, constatou-se a predominância das abordagens quali-quantitativa, mas houve também aquelas que usaram só o método qualitativo para suas análises.

As pesquisas de cunho exploratório e de estudo de caso são as mais comuns, visto que a maioria das etapas era feita dentro das escolas participantes, normalmente por observação das funções desses professores ou das atividades realizadas com os alunos.

Junto a essas abordagens, as ferramentas mais

recorrentes para a coleta de dados foram os questionários e as entrevistas - abertas e semiestruturadas-, muitas vezes utilizando essas duas ferramentas em uma mesma dissertação. Também foram utilizadas análises documentais tanto de documentos orientadores do projeto, quanto de documentos reguladores internos das escolas.

Os temas mais abordados nos trabalhos portugueses em relação ao Director de Turma não variam muito. É perceptível o foco no professor participante do projeto e no seu papel de, como muitas vezes falado, *intermédio*, ou seja, mediador de informações.

O que se pode perceber disso foi que, o Director de Turma foi, ao longo dos anos, perdendo sua essência de transformador da realidade e tornando-se algo puramente burocrático. As dissertações analisadas tentam, por meios diferentes, resgatar o papel inicial do Director de Turma como líder e mediador entre os alunos, a escola e a família.

Segundo Lopes (2004, p. 111), “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Assim, um projeto que tem em seu bojo essencialmente o atendimento individualizado ao aluno, no qual se busca descobrir e superar as particularidades que o

desestimula a estudar, é superado pelo preenchimento de papéis pelo PDT. Essa burocracia demanda tempo, que, na maioria das vezes, é escasso na vida de um professor. Tempo esse que, se disponível, poderia melhorar a qualidade do planejamento, da convivência e do processo de reconstrução no andamento do projeto.

## 4.2 O PPDT no Brasil

O PPDT, por ser um projeto que ainda está em processo de disseminação pelas escolas cearenses, os trabalhos científicos em que esse projeto é abordado são escassos, a maioria das pesquisas encontra-se em forma de dissertações de mestrado.

O Quadro 3 mostra as especificidades de cada pesquisa e o que se pretendeu investigar sobre o PPDT no Brasil.

Quadro 3 - Detalhamento das pesquisas

| <b>Dissertação</b>                                                                                | <b>Objetivos</b>                                                                                                                                              | <b>Tipos de pesquisa</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| A formação contínua do Professor Diretor de Turma no contexto das reformas do Ensino Médio (2015) | Compreender o processo de construção da formação contínua do PDT, analisando o contexto das reformas do Ensino Médio e sua implicação na implantação do PPDT. | Estudo de caso.          |

|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                               |                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma (2017)                                                                      | Compreender os constituintes da prática do PDT na perspectiva de uma práxis de mediação pedagógica em escolas regulares e profissionais.                                      | Estudo de caso.              |
| Projeto Professor Diretor de Turma: uma análise da implementação em uma escola pública da rede estadual do Ceará (2014)                                      | Avaliar a implementação e a execução deste projeto na escola alvo da pesquisa, fazendo um comparativo entre o desenho do projeto e a realidade encontrada na referida escola. | Pesquisa de campo e teórica. |
| O Projeto Professor Diretor de Turma na gestão do protagonismo juvenil e da relação escola-família: o caso da EEM João Alves Moreira, em Aracoiaba-CE (2016) | Analisar a estrutura e o funcionamento do PPDT, na escola, para compreender em que medida o referido projeto contribui para as mudanças relacionais no ambiente escolar.      | Pesquisa de campo.           |
| A gestão do Projeto Professor Diretor de Turma: a experiência da Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França em Bela Cruz (CE) (2015)              | Analisar a gestão do PPDT na EEEP Júlio França.                                                                                                                               | Pesquisa de campo.           |

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Devido ao projeto ter sido recentemente traduzido no Brasil, as dissertações analisadas visam entender

como está sendo esse processo de disseminação nas escolas e se há resultados tanto positivos quanto negativos.

Com relação às abordagens mais específicas dessas pesquisas, já foram trabalhadas, dentro do contexto do PPDT a formação contínua dos professores diretores de turma: a forma de gestão curricular do projeto; a importância dessa política pública como ferramenta de mediação entre gestão escolar, alunos e família; e comparações entre os documentos orientadores do PPDT e o que está sendo contextualizado em sala de aula.

Predominantemente, as dissertações são de cunho quali-quantitativo ou/e qualitativo. As ferramentas metodológicas mais utilizadas nesses trabalhos foram, respectivamente, entrevista – aberta ou semiestruturada -, seguidas de pesquisa documental, questionário e observação não-participante. Muitas vezes, os pesquisadores aliavam mais de um tipo de metodologias para a coleta de dados.

Para Lopes (2004, p. 114), “os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade”. O que, de certa forma, sobrecarrega de expectativas e de atribuições, neste caso especificamente, o professor diretor de turma.

Resultados positivos são sempre bem-vindos; mas quando esses resultados são alcançados ou não, vários

fatores e pessoas atuam para que isso ocorra. Mais do que considerar que neste projeto só atua o professor diretor de turma, outros contextos devem ser trazidos à tona e se tornarem objetos de pesquisa nos trabalhos.

## 5 Considerações finais

A elaboração deste artigo tem o objetivo de conhecer os rumos que as pesquisas sobre o PPDT estão tomando no cenário brasileiro e no português, este último se aplica devido ao fato de o PPDT ser uma tradução de uma política pública chamada Director de Turma. Alguns critérios foram estabelecidos no intuito de coletar dados que atendessem diretamente ao objetivo pretendido e se pode perceber que utilizando apenas o descritor *Projeto Professor Diretor de Turma* traria uma delimitação que não compreenderia de maneira eficaz o *corpus* desta pesquisa. Portanto, o outro descritor empregado foi *Director de Turma*.

No total, foram analisadas 12 dissertações de mestrado, tanto acadêmico quanto profissional. Essas produções tratam o PPDT como uma pesquisa a ser melhorada, mas dando ênfase ao papel do professor diretor de turma como líder e mediador, levando em conta também sua formação continuada. Algumas delas, por serem advindas de um mestrado profissional, têm um projeto de intervenção, onde são propostas pequenas

modificações em todo o projeto para melhorar a forma como as atividades propostas são executadas.

Foi possível perceber a preocupação desses pesquisadores em demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos professores diretores de turma para a execução das funções que lhe são atribuídas sem nenhum suporte maior e sem planejamentos curriculares que os orientem, os sobrecarregando. Há a necessidade do desenvolvimento de materiais que auxiliem nas tarefas desses professores. Isso tornaria o processo menos burocrático e mais eficaz.

O presente trabalho é um recorte modesto das pesquisas sobre o PPDT e seu projeto inspirador, Diretor de Turma, como políticas públicas nos cenários brasileiro e português. Dando abertura para possíveis pesquisas futuras que possam considerar, também, diferentes bases de dados e se ampliem para um estado da arte, considerando não só dissertações, mas outros tipos de registros de pesquisa que a comunidade acadêmica possui para a documentação e a disseminação do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

CEARÁ. **Projeto Professor Diretor de Turma**. Folder. Seduc/Anpae, 2011.

CEARÁ (Estado). **Manual de orientações das ações do professor diretor de turma**. Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014.



DELORS, J. (Org.) **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO. 1998.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 79. 2002. p. 257-272.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo?. In: **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago, n. 26. 2004. p. 109-183.

MACHADO, E; K. S. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Diálogo Educ**. v. 6, n. 19. 2006. p. 37-50.

# MÉTODO, METODOLOGIAS E PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM

---

# **O DOCUMENTÁRIO DO ENQUADRAMENTO A TRILHA SONORA: os modos que ecoam numa voz**

Valdenízia da Conceição Bezerra<sup>31</sup>

Vicente de Lima-Neto<sup>32</sup>

## **1 Considerações iniciais**

O documentário é uma produção que propicia ao aluno o domínio da linguagem audiovisual além de oportunizar que esse aluno expresse opiniões de forma criativa, reivindicações e críticas sociais acerca de determinado assunto. A voz do documentário apresenta-se não só por meio do modo e estilo de produção, mas sobretudo na composição dos argumentos em defesa de um ponto de vista, ecoando através de cada escolha do cineasta/alu-

---

31 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido – (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). *E-mail*: valdenizia87@hotmail.com.

32 Doutor em Linguística. Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). *E-mail*: vicente.neto@ufersa.edu.br.

no dentro da produção. Nosso objetivo é analisar como ocorre a construção da voz do documentário por meio de recursos da linguagem audiovisual na produção *Além das Secas*, uma das produções vencedoras da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, no ano de 2019, na categoria documentário.

Para tanto, organizamos nosso estudo em três partes: na primeira, apresentamos as discussões teóricas que se desdobram nas seções *Abordagem cinematográfica*, *Unidades básicas da linguagem audiovisual*, *Abordagem da multimodalidade* e *A produção audiovisual documental*; em seguida, tratamos acerca da metodologia adotada para a pesquisa e, por fim, descrevemos e analisamos os dados obtidos.

## **2 Unidades básicas da linguagem audiovisual**

Mesmo aqueles que nunca trabalharam com o audiovisual muito provavelmente já ouviram uma ou mais expressões como essas: cena, corte, sequência, plano... Tais expressões são, na verdade, termos utilizados para nomear as unidades da linguagem audiovisual. Segundo Melo (2019, p. 50-52), o registro audiovisual é composto por imagens estáticas que são sequenciadas causando a ilusão de movimento, e essas imagens são chamadas de quadro, frame ou fotografia. O trecho filmado de forma contínua entre dois cortes consecutivos é chamado de

plano. Já o corte apresenta dois sentidos: no momento da gravação, corresponde à interrupção da filmagem; com o filme pronto, ele corresponde à passagem de um plano para outro. A ação que ocorre em um mesmo espaço e recorte temporal é nomeada por cena, que pode ser composta por um ou mais planos. Quanto à unidade constituída por uma ou mais cenas é chamada de sequência, que é concebida pela continuidade da ação podendo se apresentar em diferentes tempos e espaços.

A autora ainda apresenta outro elemento da narrativa audiovisual, o enquadramento, que consiste no campo de visão da câmara e define tudo que será visto pelo espectador. Ela elenca dois elementos que constituem o enquadramento, o plano e o ângulo.

O Plano é o resultado da distância entre a câmara e o objeto filmado. No quadro seguinte, apresentamos os principais planos utilizados na composição do enquadramento:

Quadro 1 - Planos que compõem o enquadramento

|        |                                                                                                               |                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Planos | <p>Plano Geral</p> <p>Mostra uma área de ação relativamente ampla. A figura humana ocupa espaço reduzido.</p> | <p>Plano Médio</p> <p>Enquadra a pessoa da cintura para cima.</p>                       |
|        | <p>Plano Conjunto</p> <p>Mais fechado que o plano geral é possível reconhecer o rosto das pessoas.</p>        | <p>Primeiro Plano</p> <p>Enquadra a pessoa do tórax para cima, com ênfase no rosto.</p> |
|        | <p>Plano Americano</p> <p>Enquadra a pessoa dos joelhos para cima.</p>                                        | <p>Plano Fechado</p> <p>Enquadra o rosto da pessoa.</p>                                 |
|        | <p>Plano Detalhe</p> <p>Mostra apenas um detalhe ocupando todo o quadro.</p>                                  |                                                                                         |

Fonte: Elaboração própria 2022 (inspirada em Melo, 2019)

Já o ângulo está relacionado à forma como esse objeto é focalizado, permite diversificar a impressão do espectador, sobre os personagens ou objetos em cena. (*ibid.*, p. 55-56). No quadro a seguir, detalhamos os principais ângulos que compõem o enquadramento:

Quadro 2 - Ângulos que compõem o enquadramento

|         |                                                                                               |                                                                                               |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ângulos | Ângulo Plano ou Normal<br><br>Focaliza na altura dos olhos, em um plano horizontal.           | Contra - zenital ou contra - plongée absoluto<br><br>A câmera aponta completamente para cima. |
|         | Ângulo Alto, Plongée ou Mergulho<br><br>Focaliza de cima para baixo.                          | Ângulo frontal<br><br>Filma de frente, aproximadamente na altura do nariz.                    |
|         | Ângulo Baixo, contra - plongée ou contra - mergulho<br><br>Focaliza de baixo para cima.       | Ângulo lateral<br><br>Filma a pessoa de perfil, pode ser tanto o direito quanto o esquerdo.   |
|         | Zenital ou plongée absoluto<br><br>A câmera fica no alto, apontando completamente para baixo. | Ângulo traseiro<br><br>Filma a pessoa por trás.                                               |

Fonte: Elaboração própria 2022 (inspirada em Melo, 2019)

Os nossos sentidos agem de forma tão harmônica, que nem sempre percebemos o quanto o som é importante para ocasionar as sensações que vivenciamos ao assistir um filme. Ainda de acordo com os estudos da mesma autora, no audiovisual, som e imagem são indissociáveis, e o som se apresenta tanto dentro do contexto da ação – sons diegéticos – quanto fora do contexto da ação – sons extradiegéticos, ambos compõem a trilha sonora de um filme.

Embora o senso comum identifique “trilha sonora”

apenas como a música do filme, ela é composta por todos os elementos sonoros do universo cinematográfico e podem se apresentar em diálogos que são as falas dos personagens, o silêncio que corresponde a ausência total de sons, trilha musical que se trata das músicas, e os ruídos, todos os sons que não equivalem à música nem aos diálogos (MELO, 2019, p. 68-71).

Como vimos, o audiovisual possui uma linguagem própria, e é com base nessa linguagem e criatividade do produtor que filmes de ficção ou documentais são desenvolvidos. Não existem regras absolutas, as escolhas do cineasta dependem do que ele espera causar no espectador, de como espera proporcionar o envolvimento do espectador com a ação filmada e quais efeitos de sentidos pretende criar. Para compreendermos como ocorre esse processo, na seção seguinte, trataremos sobre a construção de sentidos em um texto a luz da abordagem multimodal.

### **3 Abordagem da multimodalidade**

Quando ainda crianças, aprendemos que o mundo nos é apresentado por meio dos nossos sentidos. Usamos esses sentidos como ‘janelas para o mundo’, e é através dessa interação que atribuímos significados a essas percepções e nos comunicamos com o outro, mediante convenções estabelecidas socialmente. Isso tam-



bém ocorre quando exercitamos a nossa linguagem e produzimos qualquer enunciado, seja ele predominantemente verbal, visual, sonoro ou corporal.

Esses recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter) ação são modos semióticos que são selecionados e combinados. O produto ou processo semiótico de combinar esses modos, considerando a escolha de recursos, o contexto e o objetivo, é compreendido como multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20-23). Para Kress; Van Leeuwen (2001, p. 4-8) existem quatro domínios da prática onde esses significados são construídos. São eles: o discurso, os designs, a produção e a distribuição. Tanto nas esferas textuais convencionais que predominam o recurso semiótico da escrita, quanto nas instâncias com maior número de camadas e articulações semióticas, o discurso é constituído inerente a uma multiplicidade de práticas e uma multiplicidade de recursos materiais que se apresentam de maneiras estáveis. Esses servem como meios para articular o discurso e são reconhecidos como modos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Isto significa que é através desses modos com significados socialmente determinados que moldamos o nosso discurso. Kress; Van Leeuwen (2001), definem a prática discursiva em ambiente multimodal como a capacidade de seleção dos discursos para a situação e texto em particular, mas sobretudo a escolha dos modos aptos

para estes fins específicos, o público e a ocasião de elaboração do texto.

O design é a modelagem desses recursos disponíveis, e sua organização para a articulação de significados em um projeto de produção. Em outras palavras, podemos tratar o processo de design como uma atuação consciente por meio de recursos visíveis e reconhecidos, em um domínio particular, com intuito de realizar um projeto para ser produzido, que ocorre no campo da ação social inerente a interesses individuais, mesmo que formados sócio/historicamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Enquanto o design permeia pelas esferas da abstração, a produção, no entanto, é o trabalho material de articulação de um texto ou eventos semióticos. É nesse processo que o design ganha forma perceptível e que outros sentidos são adicionados inerentes a esse processo físico, que no texto escrito, dentre outras formas, se apresentam pela escolha do tipo e cor da fonte assim como a gramatura do papel para impressão; já no documentário, de forma resumida, compreendem os processos de filmagens, adaptação de arquivos e edição, e o próprio roteiro que, além de *design*, também pode ser considerado como uma produção.

A distribuição consiste no processo que envolve escolhas referentes à forma como o produto será propagado, assim como a transferência técnica dos produtos

ou eventos semióticos para efeito de gravação, tem início com as tecnologias de preservação que permitem a representação de um produto ou evento semiótico por meio de reproduções que tentam ser fieis ao projeto original, esse processo se desmembra nos movimentos de transcrição e adaptação.

A transcrição envolve a tentativa de ser o mais fiel possível ao produto semiótico, ou evento articulado em outro meio. Essa cópia fiel pode nunca ser alcançada, porém mesmo assim é almejada. A adaptação se trata do processo de recodificar um objeto ou evento semiótico com intuito a adaptação a outro contexto, formato, meio ou tipo de público, tentando manter a fidelidade ao objeto ou evento original.

Também envolve as tecnologias de transmissão que ultrapassam a recodificação fiel ou quase fiel e concedem ferramentas para a elaboração de um produto ou evento semiótico novo sem preocupação em atender um projeto original e realiza-se por meio dos processos de montagem e síntese.

Na montagem e na síntese, não existe um original. A montagem consiste na reunião de fragmentos para compor um todo, que podem ser produzidos com esse propósito, coletados em fontes diversas ou utilizados em ambas as formas. Por último, a síntese articula produtos ou eventos semióticos e constitui algo original, em um meio de recodificação.

A produção audiovisual documental consiste em um processo de montagem, são reunidas filmagens - realizadas para própria produção - com arquivos em vídeos, imagens e/ou outros documentos para compor o produto final, o material passa por um processo de edição, onde são realizadas modificações pertinentes ao objetivo de uso dentro do documentário. Na próxima seção nos aprofundaremos na produção documental.

## 4 A produção audiovisual documental

Pelas telas do cinema e posteriormente da televisão, a imagem ganhou movimento, e os primeiros registros audiovisuais datam de 1895, tendo sido produzidos pelos irmãos Lumière. Tratava-se de cenas do cotidiano, filmadas em apenas um plano e com duração de poucos minutos, o audiovisual surge por meio de registros de caráter documental (LUCENA, 2018).

Porém, o termo 'documentário' só é usado pela primeira vez em 1926, numa crítica à produção de Robert Flaherty, de 1922, publicada no jornal New York Sun. Ele produziu a representação da vida dos inuítes, grupo de esquimós do norte do Canadá, através do filme *Nanook, o esquimó*. Uma narrativa visual em primeira pessoa, que mostrava o esquimó Nanook e sua família em seu habitat, com personagens reais, em uma *representação realista* de uma comunidade (LUCENA, 2018), Flaherty cria um novo tipo de

filme, considerado o primeiro documentário da história do cinema.

Documentário é o “tratamento criativo da realidade” (GRIERSON apud LUCENA, 2018, p. 24), segundo Bill Nichols<sup>33</sup> (2010) todo filme é um documentário, pois mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu. Ainda de acordo com o autor, os filmes se dividem em documentários de satisfação de desejos e documentários de representação social. O documentário de satisfação de desejos torna concreto desejos, sonhos e terrores, através da expressão de realidades fictícias, e são conhecidos como filmes de ficção. Já o documentário de representação social representa aspectos do mundo que ocupamos e compartilhamos, reivindicando, afirmando ou expressando pontos de vista, de acordo com a seleção e a organização de quem o produz (NICHOLS, 2010, p.26). O objeto de nosso estudo é o documentário de representação social, que será tratado apenas como documentário, como o próprio autor o faz quando explica a diferença entre ambos.

O documentário está fortemente associado ao campo jornalístico, pois se preocupa em expressar o real, no entanto, se distancia desse fim, segundo Nichols (2010), pois não se trata de uma expressão do real e sim uma representação particular de uma realidade. Os tex-

---

33 Professor e crítico de cinema americano, conhecido como o fundador do estudo contemporâneo do documentário (MELO, 2019, p. 25).

tos jornalísticos, como a notícia, buscam a representação do real de forma objetiva e neutra, já o documentário permite uma representação do mundo segundo a perspectiva do autor, este deve se posicionar e defender um ponto de vista, deixando claro ao seu espectador o seu posicionamento sobre o assunto abordado. Apesar de tratar de algo verídico, o ponto de vista do autor é algo essencial a sua composição (MELO, 2019), assim a parcialidade de quem o produz é elemento fundamental na construção das marcas de autoria, o que exige do aluno produtor deste texto uma postura crítica e reflexiva sobre suas leituras e sobre o próprio contexto de produção, além de forte poder de argumentação para que possa defender seu ponto de vista com coerência.

Em uma palestra ministrada no Brasil em 12 de maio de 2009, o professor e crítico do cinema americano Bill Nichols definiu a voz do documentário como o “modo por meio do qual o documentário se comunica conosco” (LUCENA, 2018, p. 13). A voz do documentário “define o ponto de vista social do cineasta” e “não está restrita ao que é dito verbalmente”, ela “fala por intermédio de todos os meios disponíveis para o criador” (NICHOLS, 2010, p. 76). Essa voz pode se manifestar de maneira explícita, quando declara ou explica determinado ponto de vista, ou pode se comunicar de forma implícita, por meio de sugestões que guiam o expectador através do que ver para o que se deve deduzir (*ibid.*, p. 78).

É importante destacar que, quando falamos em voz do documentário, não estamos nos referindo somente aos elementos verbais presentes na produção. Como já mencionamos, essa voz não se constitui apenas por esses elementos, nem estamos tratando do efeito voz-over. Quando nos referirmos à voz do documentário, estamos evidenciando a forma como é construído o discurso e como os argumentos são formados, além de quais modos são utilizados para isso, pois se o que é dito verbalmente já se pode ser feito de diversas maneiras, em produções audiovisuais, as possibilidades são infinitas. Tal definição assemelha-se ao conceito de discurso de Kress; Van Leeuwen (2001), já exposto anteriormente. Diante dessas semelhanças, assumimos que o que Nichols (2010) trata como voz do documentário é equivalente ao que esses autores definem como discurso.

Lucena (2018, p. 7) define o trabalho com o audiovisual como uma “febre saudável”. Segundo o professor, roteirista e documentarista, quando substituímos a caneta pela câmera, produzimos uma escrita particular que incorpora todas as escritas, unindo palavra com imagem e som, manejamos esse “novo abecedário” de modo racional, porém, ao produzir esse tipo de trabalho, também somos tocados sensorial e emocionalmente.

Portanto a voz do documentário se desdobra em como o documentarista narra a realidade que ele cons-

trói, o que está diretamente relacionado a quais impactos pretende causar em seu expectador. Está presente em cada elemento escolhido pelo cineasta assim como em cada elemento que ele deixa de escolher em função de outro.

Descrevendo o modo de estruturar um roteiro, Lucena (2018) explica como a produção documental deve ser organizada. Segundo o autor, inicialmente deve-se expor o tema, com uma breve apresentação para que expectativas sejam criadas, o que pode ser feito dentre outras formas, por meio de cenas de imagens associadas a uma declaração forte, ele esclarece que não é necessário que se explique tudo de uma só vez, as informações devem ir aparecendo no decorrer do documentário. Já no meio da produção, deve-se tratar dos desdobramentos da proposta inicial, explorar os conflitos, contradições, ilustrando o que se é dito com posições a favor e contra, as imagens são essenciais nesse processo, pois são evidências visuais do documentário, que falam por si só.

Os resultados do que foi mostrado devem vir na parte final da produção, como os conflitos foram tratados e o que podem deixar de significado. De acordo com o autor, não se deve tomar partido ou expor opinião, cabe ao espectador tirar suas conclusões. Esse último ponto diverge do que Nichols (2010) defende, pois de acordo com esse autor, mesmo se tratando de uma produção de não ficção, o documentário é uma representação e



não uma reprodução do real, que nos permite a visão do mundo pelo olhar singular do documentarista, que não é despretensioso nem imparcial.

Abordaremos, a seguir, nosso processo metodológico como também teceremos nossa análise da produção documental *Além das Secas*.

## **5 Os modos que ecoam numa voz**

Este trabalho trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que não se limita a uma representatividade numérica, não se preocupando em quantificar, e sim em compreender o como ocorre um fenômeno, considerando sua condição contextual, compreendendo a singularidade de cada evento de comunicação humana e reconhecendo as múltiplas possibilidades de interpretações para esse evento (YIN, 2016).

Nosso objeto de estudo é a produção documental *Além das Secas*<sup>34</sup>, que foi realizada por alunos do Colégio Militar de Fortaleza. Sua escolha se deu por se tratar de um documentário realizado por alunos sem formação profissional em cinema e por ser uma das produções vencedoras da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, no ano de 2019, na categoria documentário.

O documentário *Além das Secas* apresenta três se-

---

34 Disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, no canal Olimpíada LP Cenpecem <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=0s>

quências estruturais da produção: a primeira chamamos de Introdução ao tema, pois é nela que o tema geral do documentário é apresentado; a segunda chamamos de Entrevistas, pois é construída basicamente com as entrevistas, que fundamentam a estruturação dos argumentos do discurso nessa produção documental; e a última denominamos da Fé do sertanejo, onde é apresentado o desfecho, que aponta a fé como força motriz do agricultor que sofre com os grandes períodos de escassez de água.

O enquadramento na primeira sequência é montado por meio de filmagens em plano geral, realizadas em paisagens com açudes, represas e cidades, além de cenas com imagens de torneiras ora jorrando água, ora gotejando. Também são utilizadas imagens de cachoeiras, do manejo da água por meio de baldes e do ato de regar plantas com uma mangueira. As cenas são filmadas em planos detalhe ou fechado e ambas se alternam em ângulos, frontal, plongée, contra-plongée e lateral. A alternância também se dá por meio da apresentação de cenas com abundância e escassez de água.

Uma das cenas nessa primeira sequência introduz o elemento fé ao documentário, que posteriormente é desenvolvido ao decorrer da produção, esse elemento é introduzido por meio de imagens de pessoas filmadas em plano frontal e ângulo traseiro admirando o mural constituído por fotos em demonstração as graças alcan-

çadas pelos devotos de São Francisco na cidade de Canindé, no Ceará, como mostramos a seguir:

Figura 1 - Promessa



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> Acesso em 2021.

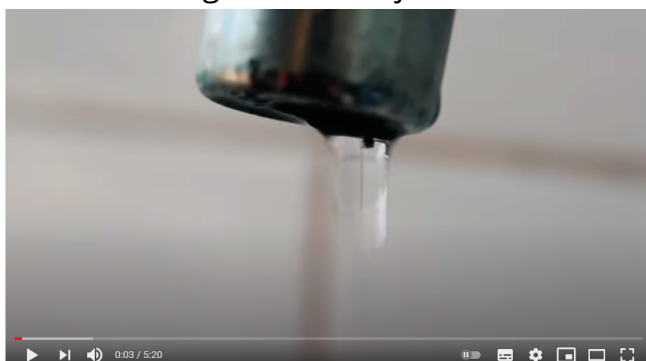
Já as cenas seguintes tratam do movimento em alternância da abundância e escassez de água, que se segue nas demais cenas que compõem a introdução ao tema. A primeira, mostra grande quantidade de água numa cachoeira, enquanto a segunda mostra uma torneira gotejando. A cachoeira é filmada em plano geral e ângulo lateral, já a torneira é filmada em plano detalhe e ângulo lateral, em ambas as cenas o objetivo foi destacar o elemento água, o que influenciou na escolha composicional do enquadramento, o plano geral proporcionou a visualização da água se apresentando de forma farta na cachoeira, enquanto o plano detalhe foi necessário para focar no gotejamento.

Figura 2 - Cachoeira



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&-t=54s> Acesso em 2021.

Figura 3 - Gotejamento



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&-t=54s> Acesso em 2021.

A trilha sonora nessa primeira sequência de cenas é composta por sons diégeticos – sons que são captados no ato da filmagem – e sons extradiegéticos – sons que são introduzidos durante o processo de edição. Os sons diégeticos se apresentam nas cenas por meio dos ruídos, como por exemplo, o barulho da água. As cenas

são construídas de forma intercalada, de modo que esse elemento é mostrado em abundância, por meio de imagens de água corrente, também através da chuva, outras vezes jorrando pela mangueira, ou com propósito de mostrar a escassez desse elemento, por meio de cenas que mostram gotejamentos. Já os sons extradiégeticos são compostos por uma música instrumental e pela narração em voz over, ambos se apresentam nas cenas simultaneamente.

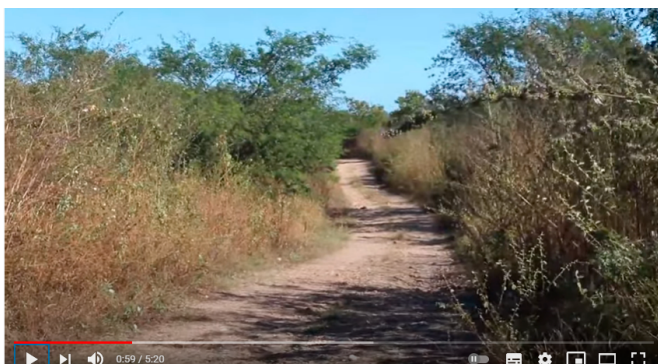
A narração em voz over traça um caminho partindo da importância da água, a influência do clima e do bom uso desse recurso em relação aos períodos de seca e finaliza enfatizando o sofrimento do sertanejo devido a sua escassez. As imagens e a narração se relacionam de forma complementar, as imagens reiteram o que é dito pela narração. A música instrumental, outro elemento que compõe a trilha sonora, além de fazer fundo a narração, potencializa o efeito das imagens e os sons, pois seu ritmo contínuo nos remete a sensação do movimento da água.

A transição da primeira sequência para a segunda, ocorre com a tela em preto, com a continuação da narração em voz over “Todas marcadas pelo sofrimento do sertanejo”, porém sem a música instrumental de fundo. Além de marcar a transição entre as duas sequências de cenas, a tela em preto direciona atenção ao que é dito na narração.

A segunda sequência é iniciada por cenas que caracterizam viagens, filmadas em ambiente externo,

como também de dentro do carro, mostram rodovias e estradas de terra, e passam a referência do movimento que os alunos/produtores realizaram para gravar as entrevistas, que são mostradas na sequência da produção, como vemos nas cenas seguintes:

Figura 4 - Rodovia



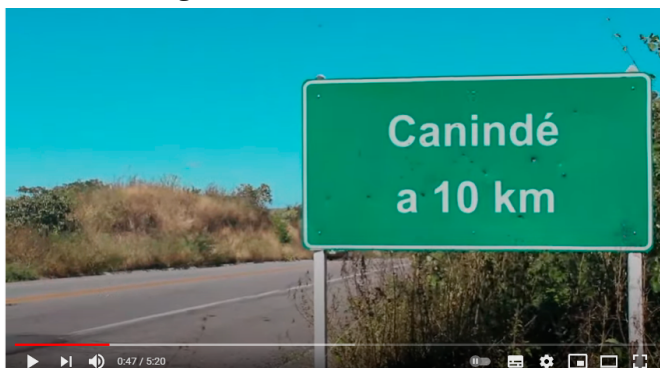
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Figura 5 - Apresentação do título



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Figura 6 - Estrada de terra



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Ambas são filmadas em plano geral. A primeira em ângulo lateral e as duas outras em ângulo frontal. O plano geral permite a visualização da paisagem por meio de um 'recorte' sem que tenhamos consciência de localização geográfica, para situar o espectador geograficamente o recurso escolhido pelos alunos/produtores foi o enquadramento em ângulo lateral na primeira cena, que mostra a estrada e a placa de trânsito sinalizando o município mais próximo. Já a trilha sonora é composta apenas por ruídos, barulhos produzidos pelos carros na estrada e música tocada do interior do carro, que segue viagem.

Em seguida, inicia-se a sequência de entrevistas, por meio da qual se constrói os argumentos da produção documental, estas realizadas com quatro agricultores, que relataram suas vivências dos períodos de

seca. As escolhas para o enquadramento foram o primeiro plano e ângulo frontal: o primeiro plano é usado para dar ênfase às expressões faciais de quem fala, o que promove maior espontaneidade ao que é relatado pelo entrevistado. Os três primeiros entrevistados têm características físicas semelhantes, que remetem a uma mesma faixa etária, assim como seus relatos que também apresentam semelhanças, quando falam das dificuldades e formas de enfrentamento aos dias de estiagem. Na sequência, apresentamos as capturas de tela dos três primeiros agricultores entrevistados, respectivamente Joaquim Nailton, Alberto da Rocha e Maria Lucineide:

Figura 7 - Agricultor Joaquim



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNB-QeA&t=54s> acesso em 2021.

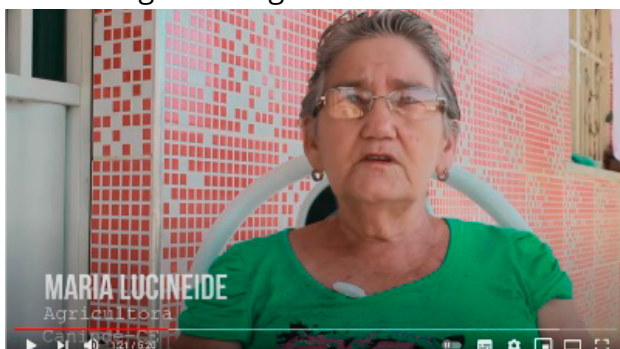


Figura 8 - Agricultor Alberto



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Figura 9 - Agricultora Maria



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

A montagem dessa sequência de cenas é construída intercalando cenas das entrevistas e cenas que mostram práticas desses agricultores em seu dia-a-dia.

Miguel Santiago, quarto entrevistado no documentário, tem características físicas que apontam para

uma menor idade em relação aos três primeiros entrevistados. Seu relato também se difere dos demais, pois não se constrói por meio de vivências passadas, e sim, se centra nas políticas públicas que ajudaram a amenizar os períodos de seca enfrentados naquela região, como a construção de cisternas e perfuração de poços.

Figura 10 - Agricultor Miguel

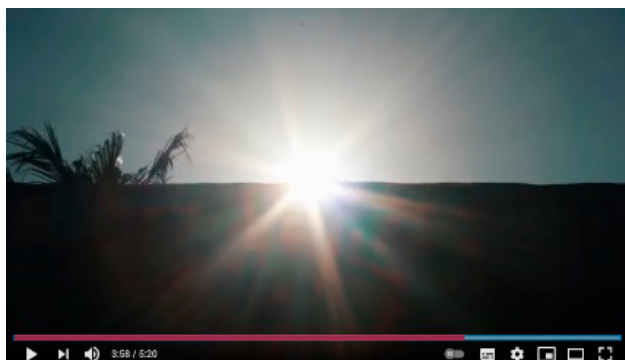


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

A última sequência de cenas é construída, explorando os aspectos da luz, tanto a luz do sol quanto à luz da fé, os alunos partem de como o sol forte característico do sertão nordestino ilumina ao sertanejo, que por sua vez também busca na fé a luz que o guia para dias melhores. Esse discurso se materializa por meio das cenas que mostramos a seguir, de uma mão iluminada pelo sol, filmada em plano detalhe e ângulo frontal, do sol no céu, esse filmado em plano geral e ângulo contra-plongée, e por fim nas cenas

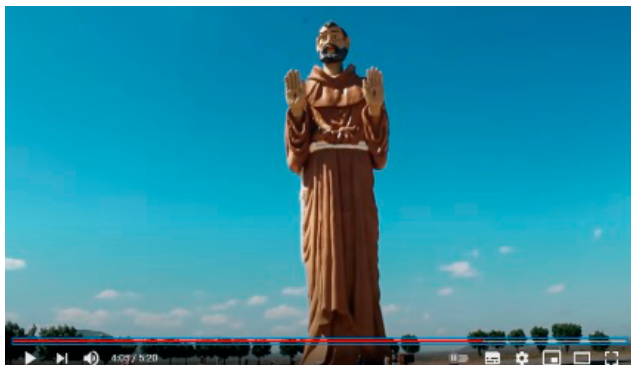
seguintes em que a câmera se movimenta de cima para baixo – do céu ao chão- destacando a imagem de São Francisco, finalizando em plano geral, ângulo frontal que permite o dimensionamento do tamanho real da imagem:

Figura 11 - Luz que ilumina o sertanejo



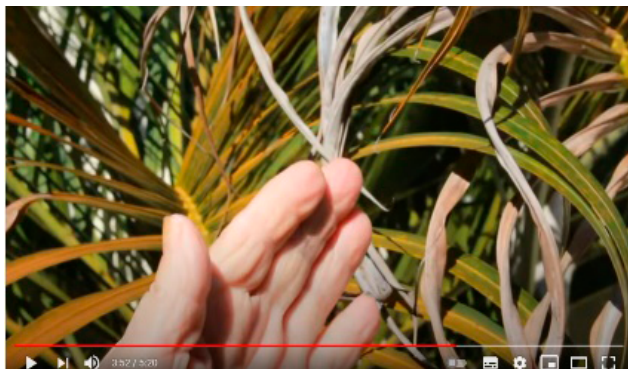
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Figura 12 - Sol



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&t=54s> acesso em 2021.

Figura 13 - São Francisco



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA&-t=54s> acesso em 2021.

Assim como na primeira sequência de cenas, que também é usado a narração em voz over, esse elemento se apresenta na terceira sequência, como fundamental em sua construção de sentido, pois se relaciona diretamente com as imagens, essas que reiteram e complementam o que é dito verbalmente pela narração em voz over.

Esses elementos são orquestrados para que juntos produzam sentido ao texto. Na figura seguinte, apresentamos esses movimentos de significação e respondemos ao questionamento motivador desse estudo: como ocorre a construção da voz do documentário por meio de recursos da linguagem audiovisual na produção *Além das Secas*?

Quadro 3 - Construção de significado no documentário Além das Secas

| Discurso                  | Design        | Produção                       | Distribuição |
|---------------------------|---------------|--------------------------------|--------------|
| Apresentação do tema      | Enquadramento | Filmagem – captação de imagens | Montagem     |
| Construção dos argumentos | Trilha sonora | Entrevistas                    |              |
| Desfecho                  |               | Edição                         |              |

Fonte: Elaboração própria 2022 (inspirada em KREESS; VAN LEEUWEN, 2001)

Como destacamos ao início dessa seção, o discurso no documentário analisado, perpassa por três movimentos: a introdução, em que o tema do documentário é apresentado, a argumentação, que se materializa em cenas de entrevistas e o desfecho, com cenas que retratam práticas de fé. O discurso perpassa pelos outros três domínios, pois se relacionam tão intimamente que não poderíamos traçar suas fronteiras, assim os elementos do design, produção e distribuição também contribuem na construção do discurso no texto.

As cenas com imagens de água em abundância e as cenas em que a água se torna escassa, estabelecem uma relação complementar, assim como o fundo com a música instrumental, de tal forma sincronizados, que parece fluir e estancar como a água que vemos nas imagens.

Dado a apresentação do tema “as secas”, as cenas que se seguem, traz credibilidade ao que anteriormente é introduzido, por meio dos relatos das vivências dos três primeiros agricultores entrevistados, que representam a superação do sertanejo para “além das secas”, como sugere o título do documentário. O último agricultor, mais jovem que os demais, fecha a sequência de cenas com as entrevistas, relatando os avanços/melhorias empregadas em prol de amenizar os efeitos dos períodos de estiagem, em ambos os relatos as imagens de práticas do cotidiano desses entrevistados, se relacionam, a reiterar, o que é relatado em suas falas.

O último bloco anuncia a luz que envolve esses sertanejos, a luz do sol, que segundo a narração, no Nordeste brilha sempre forte, e a luz da fé que motiva o nordestino a perseverar por dias melhores. Assim como na primeira sequência de cenas, imagens e narração se complementam harmonicamente.

## **6 Considerações finais**

A compreensão de um texto está para além do recurso da escrita. Essa perpassa por todos os modos combinados em sua composição, a construção de sentido se dá no resultado da tessitura desses diversos modos. O filme documental compreende várias camadas de produção, como a observação, a pesquisa, a definição da

ideia, a construção dos argumentos, a escrita, o processo de filmagem e a seleção do material e edição. Tudo isso permite ao aluno desenvolver familiaridade com o gênero e com a linguagem audiovisual, assim como desenvolver postura crítica acerca do mundo em quem vive e se posicionar por meio da representação deste produzindo imagens em movimento. O documentário dá voz ao indivíduo social, e esta ecoa através dos recursos da linguagem utilizada e consequentemente seus efeitos de sentido. Promover o encontro do aluno com o filme de não ficção é oportunizar a esse educando uma posição ativa no processo de construção de conhecimento.

Diante do que foi dito, acreditamos no potencial das produções documentais como instrumento de ensino de línguas na escola, não somente como ferramenta expositiva na aula, que o professor utiliza apenas para ilustrar conceitos, nem tão pouco apenas como mecanismo de introdução de determinado tema. A produção documental deve ser explorada em toda sua composição, por meio de uma abordagem que não compreenda somente o tema exposto, mas os modos empregados e as relações de sentidos construídas entre eles para a formação de significado, debulhando minuciosamente o que está explícito e principalmente o que é implícito na produção, oportunizando ao aluno passear entre se posicionar enquanto consumidor e produtor desse tipo de texto.

## REFERÊNCIAS

**ALÉM das secas**, 2019. 1 vídeo (5min e 21s). Publicado pelo canal Olimpíada LP Cenpec. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0ojORGNBQeA>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

KREES, G.; Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 1996. p. 182-202

KREES, G. VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Hodder Arnold, 2001.

LUCENA, C. L. **Como fazer documentários**. 3 ed. São Paulo: Summus editorial, 2018.

MELO, C. T. **Olhar em movimento**: cena de tantos lugares. 6 ed. 2019. Disponível em: <[https://www.escrevendooofuturo.org.br/blog/especial\\_documentoario/](https://www.escrevendooofuturo.org.br/blog/especial_documentoario/)> Acesso em: 20 de out. 2019.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.



# **METODOLOGIAS ALTERNATIVAS COM ENFOQUE CTS NO ENSINO DE QUÍMICA: discussão teórica**

Marcos de Sousa Xavier<sup>35</sup>

Leonardo Alcântara Alves<sup>36</sup>

Albino Oliveira Nunes<sup>37</sup>

## **1 Introdução**

Ultimamente tem ocorrido um expressivo surgimento de novas propostas metodológicas galgando espaço na área do ensino de química. Haja vista que cada uma dessas novas perspectivas pedagógicas vem a contribuir com as necessárias transformações do modelo de ensino convencional, tais metodologias ainda podem vir munidas de diversos enfoques e abordagens didáticas. Nesse contexto, tais atividades podem ter, por exemplo,

---

35 Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em ensino – POSENSINO (Associação ampla entre a UERN, UFERSA e IFRN). Professor de Química da SEDUC-CE. E-mail: marcosdaquimica@gmail.com

36 Docente do Programa de Pós-graduação em ensino – POSENSINO (Associação ampla entre a UERN, UFERSA e IFRN). Professor do IFRN. E-mail: leonardo.alcantara@ifrn.edu.br

37 Docente do Programa de Pós-graduação em ensino – POSENSINO (Associação ampla entre a UERN, UFERSA e IFRN). Professor do IFRN. E-mail: albino.nunes@ifrn.edu.br

a característica da ludicidade com enfoque da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Tais escolhas vão de acordo com os objetivos pedagógicos do docente.

Nessa perspectiva, e pensando numa abordagem que buscasse no enfoque CTS, foram feitos levantamentos em sites de busca acadêmica, baseados na seguinte indagação: Quais exemplos de metodologias alternativas apresentam o enfoque CTS e podem ser encontrados em publicações na área de ensino de Química? Tal indagação vem ao encontro de um dos anseios desse trabalho, que foi procurar identificar algumas dessas formas alternativas que possam fortalecer a implementação da abordagem CTS no ensino de Química.

Abordagens didáticas no ensino de Química com enfoque CTS são encorajadas por documentos e orientações oficiais. A partir das orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM) da área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, achamos sugestões sobre a inserção de novas formas de propiciar a aprendizagem de química como é apresentado:

O aprendizado de Química no ensino médio [...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 2006, p.

109).

Essa perspectiva prevista dos PCNEM vem ao encontro do conceito da alfabetização científica e tecnológica (ACT), que tem como primazia instigar o aluno, para que ele possa questionar o desenvolvimento científico e tecnológico que extrapola os muros da escola, podendo transformá-lo em um cidadão mais participativo socialmente (EULER, 2003).

Mais especificamente em nosso trabalho, de cunho teórico, focalizamos para um levantamento sobre as produções acadêmicas existentes, mas sempre a buscar por aquelas metodologias alternativas que se enquadrassem com enfoque CTS, ou que fossem direcionadas a esse propósito. Então, a partir das análises realizadas, nos deparamos basicamente com discussões sobre: i) textos de divulgação científica (TDC), ii) as experimentações investigativas e iii) os filmes. Tais achados serão tratados no decorrer dessa pesquisa. Vale destacar que existem muitas possibilidades para metodologias com esse enfoque, entretanto essas três mencionadas foram escolhidas *a priori* para serem tratadas aqui.

A divulgação científica tem papel primordial na superação das questões sociais que nos afetam. Não é algo que abrange somente questões midiáticas de imprensa, mas foca em trazer à tona discussões sobre questões que envolvem ciência, tecnologia e sociedade, mas numa linguagem mais universalizada e inclusiva, trazendo as

questões da ciência de forma acessível para um público muito mais amplo e heterogêneo (BUENO, 2008 *apud* GOMES; SILVA; MACHADO, 2016).

Já a experimentação investigativa é uma outra dimensão que pode se associar ao enfoque CTS discutido nessa produção acadêmica. Ela possibilita relacionar as questões entre ciência, tecnologia e sociedade, no ensino de química, ao invés de somente reproduzir experimentação como ‘receita de bolo’ que não provocam nem desafiam os discentes em nada, deixando a mensagem equivocada que a ciência é algo acabado e inerte. A experimentação investigativa traz dinâmica para o ambiente de ensino, desafia e instiga através de experimentação que se relaciona com questões controversias da proposta CTS (GONÇALVES; MARQUES 2006 *apud* NIEZER, 2017).

Os filmes são mais uma opção de ferramentas alternativas que podem ser trabalhadas para uma implementação da abordagem CTS e que foram identificados em alguns trabalhos acadêmicos no decorrer da investigação dessa pesquisa. É um tipo de mídia de grande alcance e linguagem acessível para seus telespectadores. Sendo assim, se qualifica como instrumento apropriado para a alfabetização científica. O seu uso, por possuir uma linguagem de fácil entendimento, pode se comportar como uma estratégia motivadora para o ensino de química, ganhando aí o papel de facilitador no processo de ensino (CANDÉO, 2013).

Dessa forma, essa pesquisa tem o objetivo de investigar algumas das principais metodologias alternativas que estão sendo trabalhadas no ensino de Química com enfoque CTS, com vias para o TDC, a experimentação e o uso de filmes. Vale ressaltar que para se debater esses assuntos em questão, foram analisados trabalhos sobre as temáticas ‘Metodologias alternativas’ e o ‘Ensino de Química com enfoque CTS’ através de levantamentos realizados na literatura por meio dos sites de pesquisa científica Google acadêmico e *Scielo*.

## **2 Do surgimento às tradições do movimento CTS**

De acordo com Linsenger (2007), a origem histórica do movimento CTS é uma resposta ao sentimento de crescente indignação, de que os avanços científicos e tecnológico não possuíam uma relação genuína na busca pelo bem-estar social, como se havia feito pensar pela Ciência no século XIX. Devemos levar em consideração que nessa época específica a ciência e a tecnologia eram pensadas fora de contextos sociais, o que, com o passar dos tempos, iriam ficar cada vez mais evidentes em situações denunciadas por pensadores, ambientalistas e acadêmicos no geral. Esse movimento surgiu no final dos anos 1960, início dos anos 1970, devido a preocupações com o meio ambiente, com o desenvolvimento de bombas químicas e nucleares, oriundas do desenvolvimento

científico e tecnológico.

Sem dúvidas, uma das obras cruciais e inspiradoras que deram força ao movimento CTS, foi a obra da Bióloga marinha e cientista Rachel Carson, intitulada como *'Silent spring'* que se traduz para o português em "Primavera silenciosa" na qual continha reflexões e levantamentos de fatos sobre os riscos do uso de pesticidas sintéticos. A obra serviu principalmente para estimular a consciência da população norte americana acerca das questões ambientais daquela época. Thomas Kuhn também trouxe contribuições significativas, nas quais alguns consideram como o ponto de ignição desse movimento para uma mobilização densa dos ambientalistas, uma vez que seus trabalhos expuseram os sérios riscos associados ao uso do inseticida químico DDT (CUTCLIFFE 1990 *apud* LINSENGIR, 2007).

Em consequente, Carson (1962) traz em seu livro uma importante reflexão inicial em forma de história de ficção, denominada de 'Uma fábula para o amanhã'. Essa fábula se refere a uma cidade fictícia localizada na América, em que havia prosperidade e abundância, a terra era próspera e provinha o sustento das famílias que ali morava.

As pessoas viviam saudáveis, os pássaros na primavera garantiam um espetáculo único, ou seja, tudo estava em perfeita harmonia simbiótica. Mas um dia uma doença estranha que teve origem nas plantas, começou

a se espalhar e contaminar tudo que vive. Então a terra passou a não ser mais próspera, os animais domésticos, como carneiros, vacas e galinhas, também adoeciam e morriam, e conseqüentemente esse 'mal' começou atingir os habitantes que moravam ali.

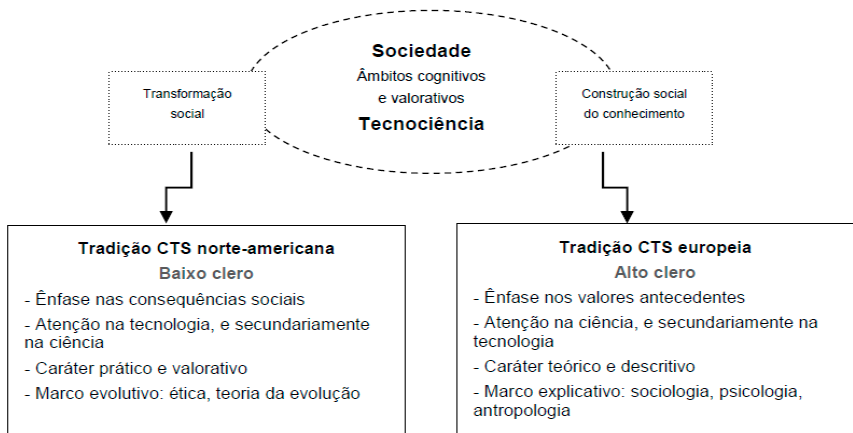
O espetáculo da primavera daquele local, marcado pelas cores naturais das flores e cantos dos pássaros se transformou profundamente em morbidade, devido a tantas vidas perdidas. A primavera espetacular tornava-se então em 'Primavera silenciosa'. A história contada no livro é uma ficção, mas que serviu como alerta para a população norte americana daquela época, a respeito de possíveis desastres ambientais que já poderiam estar ocorrendo pela ação humana em 1962, devido ao uso de agrotóxicos.

Tais questões sociais, tecnológicas e ambientais trazidas pelo movimento CTS para serem discutidas e discernidas pela população de forma crítica e participativa encontram aparato teórico na denominada tradição CTS norte americana, que no Brasil apresenta grande afinidade com os pressupostos teóricos educacionais freireanos (FRAILE, 2015).

Sobre o tema, pode-se apontar as discussões realizadas de acordo com o trabalho proposto por Niezer (2017), em que os estudos sobre CTS se subdividem basicamente em duas tradições (Figura 1). A primeira é a tradição Norte Americana, citada previamente, na qual

apresenta como cerne das discussões, as questões sociais, políticas e expressivamente as práticas e interferências ambientais, seu propósito se relaciona com a renovação da educação e ajuizamento das políticas científicas tecnológicas. A segunda tradição é a Europeia, que tem origem na sociologia do conhecimento científico, destaca a dimensão social antecedente ao desenvolvimento científico-tecnológico e sua tradição está centrada na investigação acadêmica, ao invés de somente educativa e de divulgação.

Figura 1 – Diferenças entre as duas tradições de CTS



Fonte: Bazzo; Pereira e Bazzo (2014, p. 64) *apud* Niezer (2017, p. 59).

É importante citar que a tradição norte americana traz desde suas raízes originárias o ativismo da mudança social, tendo ela o papel da difusão das ideias que devem



gerir as mudanças que se deseja ver nas camadas sociais mais escanteadas pela hegemonia dos donos do poder e por muitas situações que minimizem e excluam certos grupos sociais da possibilidade de também fazerem parte ativa do processo.

De modo geral, percebe-se que a população em sua grande maioria está alheia às tomadas de decisões perante assuntos de interesse público que se relacionam com a ciência, a tecnologia, e sociedade. Essa ausência pode se dar, principalmente pela não ocorrência da alfabetização científica no ensino de Química. Neste caso a abordagem CTS pode auxiliar a transformar a educação puramente conceitual em abordagens também temáticas. Tais medidas, por sua vez, contribuem para que as pessoas tenham a possibilidade de trabalhar essas características de postura social ativa desde o currículo escolar, de modo a desenvolverem maior criticidade em suas escolhas e análises de questões sociais mais delicadas.

### **3 As metodologias alternativas no ensino de química**

É notável que o uso de metodologias alternativas no ensino de Química propicia um melhor clima de engajamento e empatia entre os envolvidos na construção de um ambiente favorável a aprendizagem, devido ao dinamismo metodológico que se ganha com

isso (GARCIA; PEREIRA; FIALHO, 2011).

Numa perspectiva ampla, as metodologias alternativas podem ser definidas como aquelas propostas não convencionais ao uso coletivo da docência no ensino tradicional, até porque a escolha de determinada abordagem metodológica vai depender do objetivo em particular para cada docente. Silva, Sales e Silva (2017) elencam os jogos didáticos, elaboração de vídeo aulas, uso de músicas e experimentação em sala de aula, como exemplos de métodos alternativos ao ensino e que estimulam a aprendizagem. Entretanto, as metodologias alternativas são muito mais diversificadas em variedade e finalidades. Existe uma boa parcela de produções científicas que ressalta a característica de ludicidade no fazer pedagógico no ensino de Química, sendo um assunto que não se deve deixar de lado ao se falar nessas metodologias. Outro ponto relevante referente a possibilidades de aplicação e/ou visão a serem trabalhadas a partir dessas propostas em questão é no que diz respeito a uma abordagem mais crítica sobre ensino, como por exemplo as relações com enfoque CTS, que por sua vez, tende a possibilitar a tão almejada ACT.

Dentro desse contexto, impossível falar de metodologias alternativas sem discutir o lúdico, uma das propostas exaustivamente usadas por uma parcela dos docentes no ensino de química. Por definição, o lúdico na educação pode ser concebido como sendo um pro-

cesso de aprendizagem conduzido por vias prazerosas e divertidas, que convida o educando a aprender de forma leve e descontraída, onde os discentes são ‘persuadidos’ de forma muito natural a obter conhecimentos e valores. (FELICIO; SOARES, 2018).

Ao tratarmos as metodologias alternativas como meios de construção de conhecimento, nos cabe apontar que a ACT aparece como uma demanda educacional necessária para ajudar a sociedade a se tornar um lugar mais justo, pois vivemos numa era em que a ciência e a tecnologia ganham cada vez mais espaço e avançam de forma muitas vezes indiscriminada. A população não deve mais deixar que as questões científicas e tecnológicas fiquem apenas nas mãos dos tecnocratas sem questionar as suas implicações sociais. Atualmente, muitas pessoas ainda acreditam cegamente e sem questionar os tecnocratas, por serem profissionais especialistas e detentores do conhecimento, esquecendo que esses especialistas são corruptíveis, ou seja, podem ceder aos interesses de terceiros ou pessoais, sem se preocupar com os desdobramentos coletivos de suas ações (EULER, 2003). E é a partir da construção de um conhecimento científico e tecnológica coerente, que a população poderá realizar questionamentos bem pautados na realidade, isentos das *fake news* ou de qualquer outra manipulação de massa, para enfim se tornar um ente ativo nesse conflitante processo social.

A ACT está alicerçada na visão do educador. Freire (1987), cita que a alfabetização não pode resumir-se a um jogo mecânico de unir letras. Alfabetizar, muito mais do que ler palavras, deve favorecer a “leitura do mundo”. Leitura da palavra e “leitura do mundo” devem ser mediadas de maneira dialética. Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas expressar as suas próprias palavras, a partir de suas necessidades e interesses, o que proporciona ao estudante a possibilidade de ter um posicionamento social. A dinâmica social contemporânea requer dos cidadãos uma leitura de mundo realístico acerca dos desenvolvimentos e problematizações científico-tecnológicas, o que significa dizer que a ciência precisa ser vista como uma construção humana, e não neutra.

#### **4 As metodologias alternativas com enfoque CTS**

Um diferencial das metodologias alternativas com abordagem CTS em relação as outras abordagens é a não fragmentação do conhecimento com as realidades sociais, ambientais, políticas e outras que abrangem esse conhecimento. Isso ocorre visto que, ao invés de apenas desempenhar um caráter lúdico em relação ao processo de ensino, a abordagem CTS tem um caráter integrador dos conhecimentos. Entende-se também, de forma mais específica que a abordagem CTS tem o intuito de relacionar os conteúdos da ciência no contexto da sua base

tecnológica e social. Assim, a presença de uma reflexão sobre as relações CTS nos conteúdos disciplinares de química tem o objetivo de possibilitar aos alunos a estarem mais preparados para tomar decisões e assumirem o importante papel ativo de cidadãos na sociedade, percebendo-se capazes de provocar mudanças que visem na melhoria da qualidade de toda a sociedade (NIEZER, 2012).

Para Chiaro e Aquino (2017), a ciência e tecnologia vem se transformando historicamente, porém nem sempre essas transformações são socialmente positivas e se faz necessário olhar criticamente para essas situações, sendo de suma importância que no contexto educacional o discente possa ser instigado a refletir, discernindo sobre quais delas trazem benefícios e quais delas são prejudiciais. O enfoque CTS traz para o terreno educacional debates considerados sócio científicos.

Apesar da densa diversidade dessas metodologias alternativas, optou-se aqui por selecionar apenas algumas delas através dos *sites Google acadêmico* e *SciELO*. A adoção de determinadas metodologias alternativas alinhadas ao eixo CTS, além do fato de serem aquelas que aparecem recorrentemente nas sequências didáticas explícita no material pesquisado, também segue a lógica de muitas vezes de se aproximar do público juvenil e/ou por se acreditar que elas possam trazer maior dinamismo de possibilidade metodológicas e reflexão para o ensino de Química. Assim, conforme apontado previamente, elen-

camos de acordo com nossa investigação: i) os textos de divulgação científica (TDC), ii) as experimentações e iii) os filmes, para discutirmos a seguir.

#### 4.1 Os Textos de Divulgação Científica (TDC)

A divulgação científica consiste na utilização de meios e recursos para a veiculação de informações dos eixos referentes a ciência, tecnologia e a sociedade. Essas informações precisam ser reconfiguradas para o entendimento de um indivíduo leigo. É importante perceber que divulgação científica pressupõe um processo de recodificação do conhecimento. Isso é, a transposição de uma linguagem de um público específico para uma linguagem a um público geral, ou seja, uma linguagem mais universal e clara, com a finalidade de tornar o conteúdo acessível para um público muito mais amplo (BUENO 2008 *apud* GOMES; SILVA; MACHADO, 2016).

Com base no que apontam Gomes, Silva e Machado (2016), é interessante notar a dimensão crítica dos textos de divulgação científica que coloca a atuação da ciência e suas tecnologias em xeque, para que possamos discernir a respeito de seus acertos e erros, pois a ciência enquanto obra social também erra e precisa ser corrigida. A aceitação desse viés no ensino das ciências, entre elas a própria química, ajuda a formar futuros cidadãos com espírito crítico e capacidade de analisar questões que lhe são postas e que possuem base científica.

Na perspectiva de Chaves (2018), alfabetização

científica pode ser entendida como a capacidade que se relaciona com a compreensão que uma pessoa tem sobre as questões científicas e tecnológicas, bem com a capacidade de poder se posicionar frente a discussões desse âmbito. Seria como uma 'bagagem intelectual' que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem, possibilitando de acordo com tais autores a perspectiva de uma formação cidadã. Possibilitar uma alfabetização científica favorece condições para o processo formativo da educação científica. Nesses termos, fica perceptível nas discussões trazidas por essa autora, que os textos de divulgação científica (TDC) aparecem como ferramenta fomentadora da alfabetização científica.

O ensino de química tradicional é pautado por uma imensidade de conceitos, regras e fórmulas, que o engessam numa abordagem extremamente conceitual e desvincilhada da realidade científica tecnológica que nos abrange, sendo assim nossos estudantes ficam desconectados da dinâmica social e excluídos das tomadas de decisão da sociedade. Os textos de divulgação científica (TDC) vem a ser mais uma dessas ferramentas para consertar essa anomalia gerada pelo ensino puramente tradicional.

## 4.2 A experimentação

A experimentação é uma peça fundamental do ensino de Química, tendo em conta que ela é genuinamente uma ciência de natureza experimental. A inserção de temas geradores em consonância com a experimentação possibilita importante relação dos fatos com o contexto histórico, ambiental, social e político, criando um estreito elo entre a experimentação e o cotidiano (MERÇON, 2012).

Segundo o panorama apresentado por Prsybyciem (2018), a experimentação investigativa é uma estratégia eficaz para a contextualização de problemáticas pertinentes que englobam a proposta CTS. Nesse tipo de abordagem investigativa, os alunos são deparados com situações conflitantes, sentimento de desafio, o que acaba instigando os alunos para a resolução de problemas e estimulam a se posicionarem na hora da tomada de decisões. Um comportamento considerado controverso e que provoca críticas ao se ministrar aulas experimentais, é quando elas são tratadas como ‘receitas de bolo’ e perdem o caráter crítico.

A discussão deve ser uma das vertentes da experimentação. Ela pode acontecer de várias formas, como por exemplo a partir de trabalho em equipe, evidenciando a função socializadora da atividade. Pensamos ser mais vantajosa a realização de atividades experimentais nesse formato de grupo devido a esses possíveis ganhos de interação social entre os estudantes (GONÇALVES; MARQUES 2006 *apud* NIEZER, 2017).



Em contrapartida, um cenário intrigante retratado por Niezer (2017), seria que a ministração de atividades experimentais, mesmo que seja somente por demonstração e observação realizada pelo professor ainda poderá gerar discussões e debates frutíferos e isso já seria um estímulo ao protagonismo juvenil dos discentes, que muitas vezes não conseguem ter aulas além da forma expositivas por falta de estrutura física escolar, de materiais para as experimentações, por causa de superlotação das salas, entre outros.

Deixamos ainda claro que tais considerações nos levam a perceber que muitas vezes o docente pode se encontrar com problemas estruturais e que fogem da sua possibilidade de resolução, dificultando bastante o seu fazer pedagógico. Historicamente a classe docente vem lutando por melhores condições de trabalho, mas que em muito ainda teremos que avançar nesse sentido da revitalização das estruturas físicas escolares, sendo essa, ainda uma imensa barreira que a educação precisa transpor. Falta de infraestrutura ainda é algo muito real do exercício da docência, e principalmente no setor público, onde as políticas públicas ainda precisam avançar bastante no nosso país.

### 4.3 Os filmes

Baseado na visão de Borghi e Leite (2011), a exi-

bição de filmes como estratégias pedagógicas de ensino podem apresentar inúmeras vantagens, abrindo possibilidades para: favorecer a aprendizagem baseada em problematização (ABP), fomentar a contextualização, instigar a visão crítica no discente, favorecer a formação da cidadania do mesmo além de inúmeras outras situações.

Como bem cita Candéo (2013), o papel do docente ao usar esse tipo de estratégia deve ser cuidadosamente pensado e, ao planejar, deve-se tomar certos cuidados para que o uso dessa tecnologia não seja meramente rebaixado a um 'tampa buraco'. Os filmes podem e devem ser grandes aliados nessa tarefa do ensino crítico, visto que os docentes podem utilizar as cenas que tratam de temas relacionados à ciência e à tecnologia para fomentar discussões de questões polêmicas sociais. Outra possibilidade é, durante o processo de ensino, o professor pode usar recorte de cenas como uma tática para focar naquelas que mais se alinham aos seus objetivos pedagógicos pautados no enfoque CTS, pois os filmes nem sempre se resumem a uma história apenas.

Machado e Silveira (2020 *apud* ROCHA; SILVA, HEERDT) realizaram uma revisão na literatura, de 2006 a 2017, para investigar de que maneira os filmes estavam sendo usados no ambiente de ensino nesse período. A partir daí, eles se depararam com duas lacunas: primeiro que nenhum dos trabalhos analisados utilizou o filme alinhado a proposta CTS no ambiente escolar, e segundo

que, existe carência na formação de professores com o objetivo de utilizar filmes em ambiente de ensino com enfoque CTS.

A ACT tem como uma de suas finalidades instigar os nossos discentes para que eles possam questionar o desenvolvimento científico e tecnológico que vão muito além dos muros dos colégios, incluindo esse aluno na dinâmica social vigente, sendo essa preconizada pelo movimento CTS ou seja, não basta aprender conceitos de química orgânica para tirar boa nota no ENEM, é preciso se preocupar com os impactos sócio ambientais do petróleo e derivados, que incidiram sobre as vidas desses estudantes (OSÓRIO, 2002 *apud* CANDÉO, 2013, p. 34). Essa é uma discussão que tem muita afinidade com a linha educacional defendida por Paulo Freire, que cita que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 7), o que nos dá a entender que não basta compreender os conceitos sozinhos, eles precisam sempre estar conectados as realidades sociais que nos cercam.

Percebe-se a partir desse levantamento literário realizado, que há uma infinidade de metodologias alternativas existentes, que podem ser utilizadas para a discussão em um enfoque CTS, o que nos limita a trabalhar com todas e ter que optar apenas por alguns tipos, não excluindo a possibilidade de serem abordadas em futuras produções acadêmicas, dando continuidade a partir daí a essa sempre necessária temática, que há muito

tempo é encorajada por documentos oficiais mas que ainda parece ser pouco inserida no cotidiano do ensino de Química de nosso país.

## **5 Considerações**

Ressaltamos aqui exclusivamente três possibilidades de enfoque CTS, nas quais é interessante salientar que consideramos que a proposta de utilização dos TDC em sala de aula, nos remete a uma logística mais simples por parte de infraestrutura física, porém de maior autopreparação logística para mediar as discussões. O site 'Ciência hoje' é um dos locais onde facilmente pode se encontrar esses materiais. cremos também que essa seja uma das ferramentas muito propícia para ajudar desenvolver o ativismo socio científico dos estudantes.

Constatamos que a experimentação é uma ferramenta chave do ensino de Química, mas para que ela alcance status de enfoque CTS, o professor deve utilizá-la contextualizada com questões sociais, científicas, tecnológicas ou ambientais. Essa maneira de usar a experimentação contextualizada ao CTS vai demandar de mais tempo do professor e isso poderá ser uma barreira na hora de implementar essas ações. Também foi visto que a falta de infraestrutura é um fator limitante nessa ação, sendo necessário maior demanda de energia por parte do docente para tentar superar as barreiras, algo que muitas vezes pode limitar sua efetivação.

Observamos ainda que a utilização de filmes com abordagem CTS parece ainda estar engatinhando, por não apresentar número expressivo de publicações voltado para essa finalidade em específico. É fato que muitas vezes ocorre desvio de finalidade por ele ser usado como recurso “tampa buraco” nas escolas. Isso acaba estigmatizando o uso dessa ferramenta, particularmente seria uma pena, pois ela é um meio de grande projeção para o público juvenil.

Acreditamos também que a abordagem CTS é um fio condutor importantíssimo para irmos em direção à alfabetização científica e tecnológica. Temos muitas mudanças a serem provocadas na área de ensino, e particularmente no ensino de Química. Podemos citar como uma delas em especial, o forte positivismo dessa disciplina, que em muito, ainda limita o espaço de abordagens alternativas que poderiam funcionar como parte da solução para a nossa presente situação educacional.

Advogamos que, para produções futuras possamos desenvolver e implementar sequências didáticas que envolvam esses e outros mais, métodos alternativos de abordagem CTS. Atentamos para o fato de que, o uso de imagens impressas em sala de aula pode vir a ser uma boa possibilidade alternativa ao enfoque CTS, devido as imensas limitações de infraestrutura de equipamentos eletrônicos e de laboratórios em grande parte dos ambientes de ensino do nosso país.

E por fim, devemos ressaltar que as metodologias alternativas são de grande valia para o processo educacional, e que por sua vez enriquecem o processo de ensino munindo o professor com um verdadeiro arsenal didático a seu favor. Para nós professores de Química, além de trabalhar a dimensão conceitual e procedimental do conhecimento, devemos utilizar tais metodologias alternativas de enfoque CTS para se alcançar a parte atitudinal do conhecimento, pois somos cada um de nós, a partir de nosso fazer pedagógico, corresponsáveis por uma parcela extremamente importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

AULER, D. **Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”?** Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.05, n.01, mar, 2003, p. 68-83.

BORGHI, G. V.; LEITE, S. Q. M. **Desenvolvimento de roteiros de estratégias de ensino de química de nível médio usando cinema**, VI Jornada de iniciação científica, desenvolvimento tecnológico e inovação, Vitória, ES, set, 2011. Disponível em: <[http://jic.ifes.edu.br/\\_legado/jornada\\_2010\\_2011/anais/T2534.pdf](http://jic.ifes.edu.br/_legado/jornada_2010_2011/anais/T2534.pdf)>. Acesso em: 17 Out. 2021.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

CANDÉO, M. **Alfabetização Científica E Tecnológica (ACT) Por Meio Do Enfoque Ciência, Tecnologia E Sociedade (CTS) a Partir De Filmes De Cinema.** Universidade

Tecnológica Federal Do Paraná. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2013.

CARSON, R. L. **Primavera silenciosa.pdf**. São Paulo: PORTICO, 1962.

CHAVES, M. A. L. **Aprendizagem de química no Ensino na Educação Básica: uma sequência didática utilizando Textos de Divulgação Científica**. Dissertação (mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

CHIARO, S.; AQUINO, K. A. S. Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: Uma proposta analítica. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 411-426, São Paulo, 2017.

FELICIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para Uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. XX, [S.l.] 2018.

FRAILE, O. O. **Educação para a participação em questões ambientais, em ciência e tecnologia com foco nas geociências**: caminhos em direção a uma educação CTS crítica com base no lugar, Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, 2015.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, E. M. DA S. S.; PEREIRA, K. S.; FIALHO, N. N. Metodologias alternativas para o ensino de química: um relato de experiência Edilaine. **VI seminário internacional sobre profissionalização docente**, Vitória, 2017.

LINSINGEN, I. VON. Perspectiva educacional CTS: aspectos

de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. Especial, p. 19, Santa Catarina, 2007.

NIEZER, T. M. **Ensino de soluções químicas por meio da abordagem ciência-tecnologia-sociedade (CTS)**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, 2012.

NIEZER, T. M. **Formação continuada por meio de atividades experimentais investigativas no ensino de química com enfoque CTS**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

PRSYBYCIEM, M. M. **A experimentação investigativa em um enfoque CTS no ensino das funções químicas inorgânicas ácidos e óxidos na temática ambiental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2015.

ROCHA, T. M.; SILVA, J. A. P. da; HEERDT, B. O uso dos filmes de ficção científica para o ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia e sociedade: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, PR, v. 5, n. 1, p. 129-151, abr, 2021.

SILVA, F. D.; SALES, L. L. M.; SILVA, M. D. N. O uso de metodologias alternativas no ensino de química: um estudo de caso com discentes do 1º ano do ensino médio no município de Cajazeiras-PB. **Revista de Pesquisa**, n. 2, suplementar, p. 333 – p. 344, Set, 2017.

SILVA, M. L. **Mapas conceituais por docentes das ciências da natureza e matemática: uma análise da sua elaboração**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semi-Árido, Mossoró, 2018.



# **MÉTODO POE: trabalhando a importância dos alimentos e nutrientes com os alunos do ensino fundamental<sup>38</sup>**

Camila Ewinny Costa Dunga<sup>39</sup>

Ervens Windson Dias Olimpio<sup>40</sup>

Andressa Karla Alves Lima Mousinho<sup>41</sup>

Ismênia Gurgel Martins<sup>42</sup>

## **1 Introdução**

Contrariando o senso comum, os alimentos não

---

38 Pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

39 Graduanda do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: cami-laewinny@alu.uern.br/cami.ewinny@gmail.com.

40 Graduando do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: ervensw-do@gmail.com.

41 Mestre em Ciências Biológicas pela UFRN e Docente das disciplinas de Ciências e Biologia no Centro de Educação Integrada Prof. Eliseu Viana – CEIPEV. E-mail: andressaklima@gmail.com.

42 Mestre em Psicobiologia pela UFRN e Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Naturais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: ismeniamartins@uern.br.

devem ser consumidos apenas para saciar a fome, uma vez que eles são importantes por possuírem propriedades que desempenham funções diversas e imprescindíveis ao corpo. Isso significa que cada nutriente possui uma função específica dentro do organismo, podendo ser do tipo plástico, por exemplo, para reparar tecidos lesados, crescer e manter-se funcionando corretamente. Existem os energéticos, que convertem os carboidratos em energia para permitir e garantir o funcionamento de todas as atividades metabólicas, incluindo o raciocínio e, também, possuem os nutrientes com funções reguladoras, como os sais minerais e as vitaminas, mantendo a harmonia e o bom funcionamento dos órgãos e sistema do corpo (CANTO; CANTO, 2018).

Estudos apontam que combinar esses elementos mantêm o bom funcionamento do organismo, previne doenças, melhora a qualidade e a expectativa de vida, regula o sono, fornece energia ao corpo, além de auxiliar no controle do peso (BAFFA, 2019). É justamente por sua grande importância para a saúde que se faz necessário refletir sobre os diversos benefícios que uma alimentação balanceada proporciona ao indivíduo.

Nesse sentido, alimentar-se bem não significa comer muito para garantir que todos os nutrientes sejam absorvidos simultaneamente. Alimentar-se bem significa ingerir alimentos variados, ou seja, proteínas, carboidratos, legumes, verduras, leite e derivados, leguminosas

etc., que compõem a pirâmide alimentar, proporcionando equilíbrio ao corpo, atendendo às necessidades nutricionais de um indivíduo. Nesse processo de ingestão alimentar balanceada, vale ressaltar a importância da mastigação, pois, comer devagar e mastigar bem ajuda no processo digestivo, já que, ao fazer isso, os alimentos são fracionados e se misturam à saliva, o que os tornam adequados para digestão.

Devido a sua grande importância, é imprescindível que as atuais e futuras gerações tenham conhecimento pleno dos benefícios de uma alimentação equilibrada, de modo que trabalhar a educação alimentar e nutricional, dentro das escolas, torna-se essencial para aquisição de bons hábitos. Tal medida é fundamental para contribuir com hábitos saudáveis, seguros e conhecimentos, os quais poderão perdurar por toda a vida de toda uma população. Ou seja, trata-se de conhecimentos que, se colocados em prática, trarão consequências benéficas não só para a população, como também para o Sistema de Saúde.

Corroborando as afirmações acima, segundo os pesquisadores Canto e Canto (2018), as habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, relacionadas à temática ‘Vida e Evolução’, estão intimamente relacionadas à qualidade de vida e à conscientização do adolescente e do jovem sobre a importância de conhecer seu corpo e cuidar dele.

Os conteúdos sobre alimentação e nutrientes envolvem temáticas que contribuem para a formação crítico-reflexiva do indivíduo. Nesse sentido, Loureiro (2004) destaca que a capacidade crítica se desenvolve através de uma reflexão sistemática sobre diferentes situações, consciencializando os seus próprios pensamentos e emoções e confrontando-os com o conhecimento adquirido sobre o assunto, já que a condição de 'ser consciente' consiste em dar à criança a oportunidade de aprender, observar, julgar e escolher por si própria.

Como se percebe, a adoção dessas medidas irá refletir diretamente em sala de aula e na qualidade de vida de cada um, por meio de bons rendimentos acadêmicos, disposição, sono regular, menor suscetibilidade a doenças e maior resistência imunológica. É nesse sentido que, o Programa Nacional de alimentação Escolar - PNAE, busca atender as necessidades dos alunos de escolas municipais e estaduais durante sua permanência na instituição.

É inegável a importância e relevância dessa temática, de forma que se faz necessário aplicar metodologias que possam facilitar o processo de aprendizagem sobre o tema de nutrição, mesmo considerando as limitações e as diversas realidades nas quais as crianças e adolescentes - colabores dessa pesquisa - estão inseridas.

Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação - FNDE (2006), a Portaria, nº 1010/06, elaborada conjuntamente pelos Ministérios de Estado da Saúde e Educação, concordam que:

O desenvolvimento de ações que garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar e avaliação de seu impacto a partir da análise de seus efeitos em curto, médio e longo prazo. Para tanto, são incentivadas: ações de Educação Alimentar e Nutricional, com respeito à alimentação (FNDE, 2006 *apud* BERTOL, et al.).

Feitas essas devidas considerações, constata-se que o Método POE – cujas etapas estão divididas em: PREDIZER, OBSERVAR e EXPLICAR, apresenta a abordagem ideal a ser adotada para o presente estudo. Em outras palavras, trata-se de uma técnica conhecida e aplicada por se constituir em uma metodologia ativa de aprendizagem que busca facilitar, dinamizar, e contribuir para uma aula lúdica, em que o aluno assume o papel de protagonista do seu próprio aprendizado.

Em seu artigo acerca do uso do laboratório de ensino de Química como ferramenta, os pesquisadores Schwahn e Oaigen (2008), esclarecem que essa estratégia é constituída por três etapas: o PREDIZER, momento em que os alunos, divididos em grupos ou individualmente, discutem o problema proposto e, através da troca de experiências, predizem o resultado esperado. Em um se-

gundo momento, os alunos deverão OBSERVAR o que ocorrerá durante a realização do experimento e, por fim, tentarão EXPLICAR os resultados obtidos, comprovando ou não o que foi predito no início. Os autores ainda esclarecem que o emprego dessa estratégia didática favorece tanto o caráter investigativo, quanto a capacidade de tomada de decisão, além de colaborar para a formação do pensamento crítico.

Portanto, infere-se que essa técnica atende satisfatoriamente ao atual formato de ensino remoto, o qual foi adotado devido às condições impostas pela pandemia da COVID-19, como também, observa-se que essa técnica remodela o conceito “engessado” de ensinar.

Assim, tem-se que esta pesquisa tem por objetivo geral fomentar a discussão sobre hábitos alimentares saudáveis e qualidade de vida, e, por objetivo específico observar/analisar como estudantes do ensino fundamental assimilam as informações acerca dos benefícios da alimentação nutricional, por meio da metodologia ativa POE.

## **2 Metodologia**

Constata-se que a presente pesquisa é de natureza qualitativa que faz uso de dados quantitativos, bem como exploratória, cuja principal finalidade se encontra no desenvolvimento e esclarecimento de conceitos e

ideias, de modo a tornar nossos alunos (colaboradores da pesquisa) mais aptos no que diz respeito a adesão a uma alimentação mais equilibrada de forma lúdica e compreensiva. Quanto ao método investigativo, entende-se que se trata de um estudo de caso.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana - CEIPEV- em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. A escola está situada no município de Mossoró/RN, cujo público-alvo foram alunos do 8º ano do ensino fundamental de ciências. Para coleta de dados, foi aplicado no mês de maio de 2021 a Metodologia de Ensino POE, descrita abaixo.

## 2.1 Método POE - Sondagem inicial

Inicialmente, aplicou-se um questionário prévio para **sondagem inicial** dos conhecimentos acerca da temática com alunos do 8º ano do ensino fundamental do CEIPEV/Mossoró. O questionário foi aplicado a 16 (dezesseis) alunos, através da plataforma virtual Educaplay, com perguntas objetivas relacionadas a função e importância dos nutrientes.

### 2.1.1 Etapa do Predizer

Seguindo as orientações do método POE, a etapa

do **Predizer**, foi iniciada pela apresentação de 2 (dois) vídeos que contextualizam o tema sobre nutrientes e alimentos. O conteúdo apresentado é direcionado para pleno entendimento quanto à distribuição e à quantidade de nutrientes indicada de acordo com a pirâmide alimentar, de que forma essa compreensão pode conduzir os alunos a uma conscientização acerca dos hábitos alimentares, de modo que essa conscientização tenha o poder de conduzir mudanças à saúde em prol de uma melhor qualidade de vida.

### 2.1.2 Etapa do Observar

No 2º momento, segue-se a etapa do **Observar**. Tendo como base os vídeos disponibilizados anteriormente, foram apresentados 3 (três) hipóteses em forma de perguntas, convidando os participantes à reflexão e, a partir dessa reflexão os alunos pudessem apresentar argumentar e explorar suas curiosidades a respeito das informações apresentadas. Posteriormente, foi proposta a montagem de uma pirâmide alimentar manual para trabalhar as categorias, conforme sua distribuição alimentar, consumo indicado e a leitura compreensiva dela.

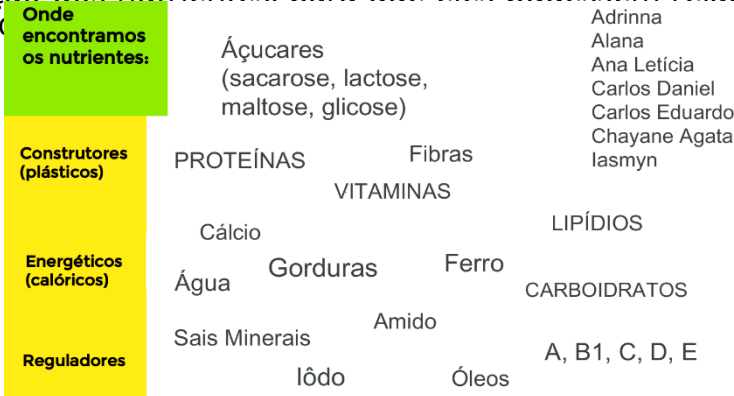
### 2.1.3 Etapa do Explicar

Em um 3º momento, segue-se a última etapa do



processo, o **Explicar**. É interessante atentar para o fato de essa etapa aconteceu durante a aula síncrona, através do Google Meet. Ela foi desenvolvida simultaneamente com a plataforma Jarmboard e dividida em 4 momentos:

Figura 1: Quadro do primeiro grupo, em que destaca a função dos nutrientes. para que eles pudessem relacionar



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021.

Figura 2: Tipos de nutrientes e, consequentemente, quais as possíveis definições quanto às suas principais funções



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021.

Figura 3: A terceira equipe relacionaria os nutrientes e as fontes, destacando as figuras alimentares que possuíam

| Nutrientes               | Principais fontes                                                                 |  |  | Luana Oliveira<br>Ronald, Sthefany<br>Ana Izadora, Ketilly<br>Vitória Emanuela<br>João Vitor |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construtores (plásticos) |  |  |  |             |
| Energéticos (calóricos)  |  |  |  |             |
| Reguladores              |  |  |  |             |

Fonte: Autores do estudo. Maio 2021

1. O **primeiro** consistiu em uma montagem, cujo comando pedia para listar algumas substâncias que caracterizavam o grupo de um determinado nutriente. Nesse sentido, foi distribuído imagens de diversas fontes, como proteínas, vitaminas, fibras, água, entre outros elementos, para que os alunos organizassem em uma categoria específica, conforme descrito na Figura 1.
2. No **segundo**, no qual foi aplicada concomitante com a primeira parte, foi pedido para que o segundo grupo definisse as funções que determinados alimentos possuíam em nosso organismo, conforme descrito na Figura 2.
3. Posteriormente, no **terceiro momento**, foram

dispostas imagens de alguns alimentos, de modo que, atendendo ao comando apresentado, os alunos deveriam indicar as suas propriedades, conforme as categorias estabelecidas.

4. Para finalizar esse experimento, no **quarto momento** de intervenção aconteceu uma exposição de imagens que continham quatro tipos de refeições. Nesta etapa, os alunos foram orientados a justificar suas escolhas, defendendo com argumentos o motivo pelo qual determina escolha continha uma alimentação mais adequada, ou seja, tal composição de alimentos apresentavam os nutrientes básicos e necessários para uma pessoa, contendo alimentos reguladores, plásticos e energéticos, conforme apresentado na Figura 3.

### 3 Resultados e discussão

A seguir, os dados refletem o desempenho dos discentes em variadas etapas do Método POE por meio de imagens, quadros e discussões. Desse modo, o primeiro contato se mostra mais direto e passa uma ideia geral sobre o tema, enquanto as outras trabalham de forma exploratória.

#### 3.1 Método POE - Sondagem inicial

Neste primeiro momento, fez-se uso de uma plata-

forma virtual, o Educaplay, para aplicar o questionário de sondagem inicial, com os alunos do ensino fundamental do 8º ano do CEIPEV. Após orientação prévia, os alunos foram convidados a interagir com o aplicativo: o jogo consistiu em 5 (cinco) questões objetivas, das quais apenas uma estava correta. O propósito final naquele momento era entender até que ponto os alunos compreendiam sobre o assunto em pauta. Essa atividade serviu para que os pesquisadores colocassem em prática uma sondagem quanto aos conhecimentos prévios.

A Tabela 1, apresenta as questões envolvidas, alternativas, e a porcentagem correta dos acertos em cada questão.

Tabela 1 - Perguntas e alternativas aplicadas na etapa de sondagem inicial com a turma do 8º do CEIPEV por meio do aplicativo Educaplay. Maio 2021.

| Questões                                                                                                                               | Alternativas                                                                                                                                               | % dos alunos que responderam corretamente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1. Os nutrientes são importantes para a saúde, metabolismo e as funções vitais. Qual alternativa compreende as funções dos nutrientes? | 1. Função nutritiva e energética.<br>2. Função de equilíbrio, força e resistência.<br>3. Função energética, plástica e reguladora.<br>4. Função metabólica | 19%                                       |

|                                                                                                                                                                                                |                                                                         |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. Uma alimentação equilibrada contém nutrientes que são essenciais para a manutenção e funcionamento do nosso corpo. Marque a opção que indica um nutriente que nos fornecem energia:         | 1. Carboidratos<br>2. Proteínas<br>3. Vitaminas<br>4. Água              | 50% |
| 3. Qual dos alimentos a seguir deve ser consumido em menor quantidade?                                                                                                                         | 1. Carne<br>2. Ovos<br>3. Doces<br>4. Batata                            | 94% |
| 4. Sobre a função dos nutrientes complete a frase: Alimentos ricos em proteínas tem função _____ pois atuam no crescimento e reparo do organismo, como o processo de cicatrização por exemplo. | 1. Plástica<br>2. Nutritiva<br>3. Energética<br>4. Reguladora           | 50% |
| 5. Qual nutriente tem função reguladora como principal função?                                                                                                                                 | 1. Água<br>2. Vitaminas e sais minerais<br>3. Fibras<br>4. Carboidratos | 75% |

Fonte: Autores do estudo. Maio de 2021.

Na primeira abordagem para a sondagem inicial, considerando 3 dos 16 estudantes, somente 19%, foram capazes de apontar de forma precisa a importância que os nutrientes possuem, tanto para um bom funcionamento do metabolismo, quanto para saúde humana e funções vitais. Com isso, fica evidente a necessidade de trabalhar de forma contínua a relevância dos nutrientes para o organismo, pois sabendo disso, eles conseguirão usar seus conhecimentos para benefício próprio, e isso agregará diretamente no seu cotidiano.

Com o decorrer das análises, observando as respostas obtidas no questionamento que envolvia o tipo de nutriente que fornece energia para o corpo, 50% dos participantes obtiveram êxito em selecionar corretamente os carboidratos como principal fonte energética. Dessa maneira, tornando necessário reforçar o estudo da fisiologia humana e todos os mecanismos que envolvem gastos energéticos e como obter esse nutriente através da alimentação. Sabendo disso, fica imprescindível que a presença desse tipo nutricional em doses equilibradas é de suma importância para a manutenção da saúde, uma vez que a manutenção de hábitos alimentares inadequados, principalmente quando combinados a um estilo de vida sedentário, constituem fatores agravantes para a saúde que, quando consolidados nos primeiros anos de vida, podem causar implicações metabólicas imediatas e potencializar o risco de doenças crônicas na vida adulta (PEGOLO; SILVA, 2010).

Ao examinar o questionamento sobre qual dos alimentos mostrados deve ser consumido em menor quantidade, percebe-se que 94% dos estudantes apontaram corretamente os doces como alimento que fornece energia extra, havendo a preocupação de monitorar seu consumo diário para que não se comprometa as condições de saúde, pois a deficiência ou excesso não é bom. Portanto, comer o fundamental fornece ao corpo o equilíbrio vitamínico necessário.

Esse dado é relevante, uma vez que os pesquisados se encontram em período escolar, sendo um momento adequado para o desenvolvimento da conscientização, valorização e mudanças de hábitos que visem escolhas de uma alimentação mais adequada (ZOMPERO; FIGUEIREDO; GARBIM, 2017).

Analisando o desempenho dos alunos quanto à pergunta seguinte, foi pedido que fosse indicado qual nutriente alimentar atuaria no reparo tecidual e crescimento do organismo. Nesta questão, somente a metade dos alunos, 50% responderam corretamente, atribuindo a função descrita aos nutrientes plásticos. Desse modo, fazendo-se indispensável potencializar a abordagem da função dos nutrientes nas etapas seguintes e, ao transcorrer da disciplina. Isso os farão assimilar o conteúdo à sua realidade, tendo em vista que, por meio desses conhecimentos, eles entenderão como se dá uma simples cicatrização - reparo do organismo, ou como esse tipo

alimentar servirá de matéria prima na produção e no crescimento de células e tecidos.

No último questionamento, os resultados mostram que 75% dos participantes responderam corretamente, indicando as vitaminas e os sais minerais como nutrientes com a função de regulação, sendo essenciais para a manutenção e funcionamento metabólico. Em vista disso, fica implícito que a grande maioria entende, a partir de quais meios alimentares pode-se adquirir as propriedades reguladoras básicas e essenciais a uma pessoa. Dessa maneira, ao observar esse dado é relevante perceber que os alunos adquiriram conhecimento sobre a importância dos nutrientes para o organismo, uma vez que a deficiência de alguns tipos de vitaminas pode acarretar repercussões clínicas importantes, por atuar em diversas funções fisiológicas (PEGOLO; SILVA, 2010).

### 3.2 Predizer

O primeiro vídeo passado para os discentes tratou sobre como elaborar de forma correta a construção de uma pirâmide alimentar, bem como, sobre a finalidade da sua organização de acordo com os nutrientes presentes, suas funções e informações sobre uma alimentação saudável e equilibrada. Já o segundo vídeo, versou sobre sua importância, na atualidade, de disseminar essas informações nutricionais, destacando os problemas liga-



dos à má alimentação e as consequências de uma dieta mal balanceada ou até mesmo a ingestão alimentar que ocorra de forma inconsequente.

Depois de analisados os vídeos, foram feitos os questionamentos e as respostas mais frequentes, estão destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Perguntas e respostas mais frequentes na etapa de questionamentos do Predizer. Elas foram aplicadas na turma do 8º do CEIPEV por meio do Google docs. Maio 2021.

| QUESTIONAMENTOS                                  | RESPOSTAS MAIS FREQUENTES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Qual a importância de se conhecer os nutrientes? | <p>“Conhecer os nutrientes é necessário para obter certos alimentos na quantidade apropriada para realização do metabolismo do corpo, e na manutenção e crescimento dos tecidos, além de fornecer energia”.</p> <p>“Os nutrientes são muito importantes para a realização do metabolismo do corpo e na manutenção e crescimento dos tecidos”.</p> <p>“É importante porque, nós devemos conhecer o que nós comemos, e nos conscientizar sobre, e também saber o que o nosso corpo precisa, e saber a função de cada nutriente”.</p> |

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Qual a relação entre manter uma vida saudável e obter um bom rendimento educativo/profissional?</p> | <p>“A relação entre eles é que, quando temos uma boa alimentação rica em nutrientes, e saudável, nós podemos ficar mais motivados e energéticos nas tarefas profissionais, educativas, pois nosso corpo depende muito de nossa alimentação”.</p> <p>“Um bom rendimento de um profissional está ligado a diversos fatores, como motivação, condições adequadas de trabalho e com hábitos saudáveis e focado no bem-estar”.</p> <p>“Eu acho que para ter um bom rendimento educativo ou profissional, precisamos estar bem e saudáveis, tanto fisicamente quanto mentalmente”.</p> |
| <p>Que hábitos alimentares errados podem conduzir à obesidade?</p>                                     | <p>“O que pode nos levar à obesidade é comer qualquer tipo de alimento em excesso, não praticar exercícios, atividades gerais, pois assim acumulamos gordura e nosso corpo acaba engordando”.</p> <p>“Pular refeições, comer alimentos ricos em gorduras, consumir alimentos industrializados em excesso e outras atividades desse tipo”.</p> <p>“O que pode nos levar a obesidade é comer em excesso qualquer tipo de alimento, você tem que comer tudo na quantidade certa para manter o equilíbrio assim não acumulando gordura”.</p>                                         |

Fonte: Autores do estudo. Maio de 2021.

Considerando 13 dos 16 alunos que responderam às questões, a maioria abordou de forma coerente o questionamento proposto, apontando características válidas sobre a importância dos nutrientes para o metabolismo e a manutenção do corpo. Em contrapartida, obtiveram-se relatos que demonstram fragilidades em compreender essa abordagem, tornando evidente que ainda precisam de um reforço. Entende-se que tal reforço se fará oportuno, de modo a proporcionar uma nova reflexão, num processo de reinterpretação das informações recebidas, conduzindo os alunos a aprimorar seus conceitos. A finalidade desse processo é garantir que os alunos possam entender o quão importante são os nutrientes e como eles agem.

Por conseguinte, os alunos discutem, paralelamente, a relação de saúde e rendimento profissional/acadêmico, e indicam que além de hábitos saudáveis e uma boa alimentação, esse fato também está relacionado a outros fatores, como condições adequadas de trabalho, saúde física e/ou mental. A alimentação se faz importante para manter a saúde e prevenir doenças, em suma a ausência destes constituintes pode causar transtornos ou distúrbios, podendo levar até a morte (BORGES et al, 2015).

Por fim, os alunos, nossos colaboradores da pesquisa, entraram em consenso que alimentos industrializados, fontes de açúcares e carboidratos tornam um in-

divíduo suscetível à obesidade, bem como os hábitos do sedentarismo e a falta de práticas esportivas agravam a comorbidade. A esse respeito, os exemplos derivados de uma alimentação mal balanceada são amplos e variados, uma vez que, cada vez mais, as escolhas por refeições rápidas e sabores atrativos - repleto de açúcares - têm predominado entre os jovens, acarretando várias doenças causadas por escolhas alimentícias inadequadas/insuficientes.<sup>43</sup>

Conforme apreciação dos dados, constata-se que nossos colaboradores demonstram compreender as consequências advindas de maus hábitos alimentares para com a saúde física e mental. Como consequência dessa compreensão, a pesquisa segue seu desenvolvimento tornando a abordagem do assunto ainda mais significativa, pois os dados gerados na pesquisa conduzem à reflexão sobre escolhas e temas transversais como os limites entre estética e saúde, entre outros parâmetros.

Portanto, pode-se perceber que, ao longo de todo o procedimento de resolução e assimilação de conteúdo com a temática alimentos e nutrientes, em relação à compreensão da temática por parte de nossos alunos,

---

43 O propósito central de projetos voltados para a educação nutricional é garantir a conscientização de que a alimentação, quando adequada e variada, previne as deficiências nutricionais e protege contra as doenças infecciosas, porque é rica em nutrientes que podem melhorar a função imunológica (BRASIL, 2005b, apud TOMASI e SPAZZIANI, 2008). É consenso na literatura dos estudos biológicos que uma alimentação saudável contribui para a proteção contra as doenças crônicas não-transmissíveis como obesidade, diabetes, hipertensão, doenças cardíacas e alguns tipos de câncer.

constatou-se que:

a) os conceitos pré-existentes foram aprimorados num processo de assimilação e reorganização das ideias;

b) Já os alunos que demonstraram fragilidades cognitivas, ou ausência de conhecimento prévio sobre a temática, foram convidados a um novo momento de reflexão no sentido de repensar esse conjunto de novas informações. A partir de então, eles puderam trabalhar e perceber a importância do conteúdo para com sua própria realidade.

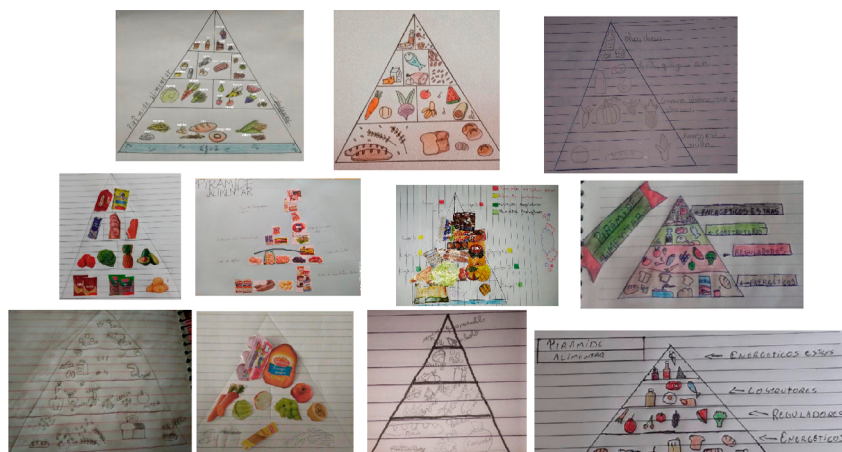
É interessante observar que há uma necessidade de modificar culturalmente - no sentido de conscientização - o conceito acerca dos alimentos que compõem o cardápio de nossa região. A compreensão dos alunos sobre a dieta alimentar passa, invariavelmente, pelo conhecimento de mundo e as influências advindas dos hábitos alimentares da própria família e da forte influência da mídia com seus apelos visuais, fortemente persuasivos.

Fato esse de extrema relevância, pois segundo Gowdak (2006) precisamos de alimentos porque neles encontramos tudo aquilo de que o nosso corpo necessita para a obtenção de energia, de nutrientes e de materiais de construção, de novas células de reparo e de componentes celulares para a regulação de funções e prevenção contra várias doenças.

### 3.3 Observação

A seguir pode-se observar as pirâmides desenvolvidas pelos alunos por meio de uma atividade proposta (Figura 4).

Figura 4 - Pirâmides alimentares construídas pelos alunos do 8º do CEIPEV, durante a etapa de observação, segundo o método POE.



Fonte: Autores do estudo. Maio de 2021

Somente 11 dos 16 alunos produziram a pirâmide alimentar, mesmo com a disposição dos vídeos, apenas 6 do total de participantes foram capazes de produzir de forma correta, bem como entendem, como dar-se-á a construção de uma pirâmide alimentar.

Dessa maneira, tornando majoritário, um estudo mais elaborado sobre como se dá a criação de uma pirâmide

mide funcional, tendo em vista que a compreensão dessa construção faz com que os alunos da educação básica possam levar uma vida mais saudável, e, por consequência, uma dieta correta contribui para prevenir a aquisição de doenças interligadas a uma alimentação não balanceada, (PHILIPPI, 2000).

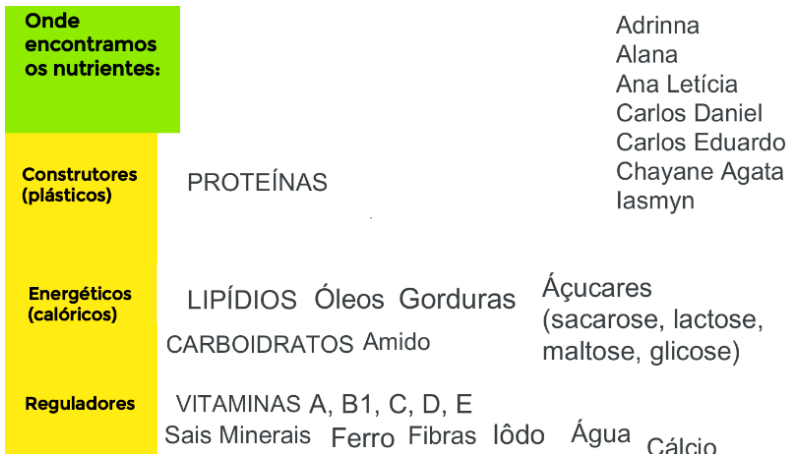
### 3.4 Explicação

Partindo para a última etapa do método, o **primeiro grupo** - responsável pela classificação dos tipos alimentares, ou seja, trata-se de uma orientação a respeito dos nutrientes básicos para o organismo (Imagem 5) - demonstra domínio parcial quanto à organização dos tipos alimentares, uma vez que misturaram alguns elementos, alterando a ordem final.

Em seguida, foi solicitado para que os componentes do **segundo grupo** definissem as funções que determinados grupos alimentares têm em nosso sistema (Imagem 6). Assim, observou-se uma troca parcial entre a função dos nutrientes citados, demonstrando que, embora eles compreendam a devida importância de se alimentar bem, não mentalizam a atuação direta das categorias principais<sup>44</sup>.

44 Costa, Ferreira e Silva (2020), discutem sobre os papéis vitais das categorias nutricionais em todo o sistema imunológico, reforçando que eles são obtidos por meio de alimentos variados, e a ausência de um determinado grupo compromete uma resposta imune efetiva, tendo em vista que o organismo trabalha coordenadamente. Assim, reforçou-se especificamente cada categoria nutricional,

Figura 5 - Categorias de nutrientes e suas respectivas fontes



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021

Figura 6 - Distribuição da função de cada tipo nutricional



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021

em conjunto com eles, para que pudessem questionar, tirar suas dúvidas e aprender sobre o tema.



Em seguida, na **penúltima fase**, foram mostradas imagens de alimentos que são de fácil acesso e presentes no cotidiano dos estudantes. Desse modo, o grupo responsável por esse momento deveria organizar os alimentos destacados nas suas devidas propriedades conforme as categorias estabelecidas (Figura 7). Conforme análise dos dados, observa-se que os alunos distribuíram corretamente os nutrientes de acordo com suas respectivas fontes energéticas, embora tenham se equivocado com algumas imagens dos grupos construtores e reguladores.

Para Zanin (2007), os alimentos construtores são aqueles ricos em proteínas e estão presentes em ovos, carnes, frango. Eles têm a função de construir novos tecidos no organismo, especialmente quando se trata de massa muscular e de cicatrização de feridas e cirurgias. Enquanto isso, os reguladores, como vitaminas e sais minerais, são necessários ao bom funcionamento do organismo, auxiliam na prevenção de doenças, no crescimento e estão contidas nas frutas, verduras, legumes e cereais (MAGALHÃES, 2011).

Na **última parte** da intervenção, aconteceu uma exposição de imagens que continham 4 tipos de refeições. A atividade consistia em que os alunos deveriam indicar a relação entre os alimentos e, em seguida, relacionar a foto que continha uma alimentação mais adequada, ou seja, escolher aquela com todos os nutrientes

básicos essenciais ao metabolismo (Figura 8).

Desse modo, foi observado que os alunos discutiram coerentemente cada refeição, destacando que o prato 1 é a única refeição completa, ou seja, aquela que contém alimentos com propriedades energéticas, plásticas e reguladoras. E, embora os demais pratos não sejam completos, são fontes necessárias e essenciais, que podem ser consumidos entre uma refeição e outra, ou em adição a ela, exceto o 3, que necessita de cuidado e moderação ao consumi-lo, mas não necessariamente se isenta desse grupo alimentar.

Figura 7 - Imagens alimentares com distintas composições nutricionais e calóricas.



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021

Figura 8 - Refeições variadas com propriedades distintas.

O que é se alimentar direito?



3



4



Fonte: Autores do estudo. Maio 2021

Frente ao exposto, é muito válido que os alunos tenham demonstrado compreensão de que somente a refeição do prato 1 é a completa, o que leva a subentender que os alunos apresentam um controle sobre a própria qualidade de vida, o que significa que ele tem conhecimento suficiente para adotar hábitos saudáveis com uma alimentação equilibrada e balanceada, o que poderá levá-los a ter um bom desenvolvimento físico, psíquico e social dos indivíduos.

#### 4 Considerações finais

Fica evidente a importância de trabalhar temáticas envolvendo educação alimentar, nutrição, hábitos e esti-

lo de vida durante os anos finais do ensino fundamental, pois é nesse momento que o corpo passa por saltos de desenvolvimento e desencadeiam uma série de mudanças físicas, comportamentais e metabólicas, trazendo à tona dúvidas e questionamentos sobre o próprio corpo e suas necessidades.

Logo, a metodologia aplicada mostrou-se eficiente, pois preocupou-se em explorar as dificuldades observadas, para então, solucionar de maneira mais elaborada esses obstáculos. Com isso, mediante as diferentes perspectivas apresentadas, os dados levam a acreditar que o trabalho cumpre o objetivo proposto.

## REFERÊNCIAS

BAFFA, C. **Qual a importância de uma alimentação saudável.** São Paulo - SP: Linking Sites, 2019. Disponível em: <<https://nutricamillabaffa.com.br/blog/a-importancia-de-uma-alimentacao-saudavel>>. Acesso em: 19 maio 2021.

BERTOL, C. E. et al. **Uma avaliação em torno da importância do programa nacional de alimentação escolar (PNAE) como contribuição ao desempenho escolar.** Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/uma\\_avaliacao\\_em\\_torno\\_da\\_importancia\\_do\\_programa\\_nacional\\_de\\_alimentacao\\_escolar\\_-\\_pnae.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/uma_avaliacao_em_torno_da_importancia_do_programa_nacional_de_alimentacao_escolar_-_pnae.pdf)>. Acesso em: 28 de Jun de 2021.

BORGES, E. M. *et al.* **Percepção dos hábitos alimentares dos estudantes de uma escola de ensino fundamental do município de Jaciara- MT. REMOA - v.14, Ed. Especial UFMT, 2015, p. 89-100**

BORGES, M. C. *et al.* A formação de professores na UFTM:

o PIBID como experiência desafiadora. **Revista Triângulo**, v. 3, n. 2, p. 163-176, 2010.

BRASIL. **Ministérios da Saúde e Educação**. Portaria, nº 1010/06. FNDE, 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/3535-portaria-interministerial-n%C2%BA-1010-de-8-de-maio-de-2006>>. Acesso em: 28 de Jun de 2021.

CANTO, E. L.; CANTO, L. C. **Ciências naturais**: aprendendo com o cotidiano. Manual do professor. 6. ed. - São Paulo: Moderna, 2018.

COSTA, F. S.; SILVA, F. F.; FERREIRA, R. O. **A Importância dos Nutrientes como Reguladores da Função Imune**: Revisão Integrativa. MACEIÓ – AL 2020. Disponível em: <[https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/3793/TCC%20-%20rosele\\_fabricio\\_%20fabiana.pdf?sequence=1](https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/3793/TCC%20-%20rosele_fabricio_%20fabiana.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 07 de Jul de 2021.

GOWDAK, D.; MARTINS, E. **Ciência**: novo pensar. Edição Renovada. 7ª série/8º ano. 2ª ed. São Paulo: FTP, 2006.

LOUREIRO, I. **A importância da educação alimentar**: o papel das escolas promotoras de saúde. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/16986/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p.43-55.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul de 2021.

LUZ, M.; OLIVEIRA, M. F. A. Identificando os nutrientes energéticos: uma abordagem baseada em ensino investigativo para alunos do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 8 No 2, 2008.

MAGALHÃES, L. **Nutrientes**. 2011. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/nutrientes/>>. Acesso em: 06 de Jul de 2021.

PEGOLO, G. E.; SILVA, M. V. **Consumo de energia e nutrientes e a adesão ao Programa Nacional de Alimen-**

**tação Escolar (PNAE) por escolares de um município paulista.** Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, 17(2): 50-62, 2010.

SCHWAHN, M. C. A.; OAIGEN, E. R. O uso do laboratório de ensino de Química como ferramenta: investigando as concepções de licenciandos em Química sobre o Predizer, Observar, Explicar (POE). **Acta Scientiae Canoas**, v. 10 n.2 p.151-169 jul./dez. 2008.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. – 4. ed. **rev. atual.** – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

TOMASI, L. C. T.; SPAZZIANI, M. L. S. **Construindo Atitudes Para uma Vida Saudável:** Uma Experiência Educativa com Alunos do Ensino Fundamental. 2008. Acesso em: <[https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/ARTIGO\\_EDU\\_construindo\\_atitudes\\_para\\_vida\\_saudavel.pdf](https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/ARTIGO_EDU_construindo_atitudes_para_vida_saudavel.pdf)>. Acesso em: 06 de Jul de 2021.

ZANIN, T. **Para que servem e quais são os Alimentos Construtores.** 2007. Disponível em: <<https://www.tua-saude.com/alimentos-construtores/>>. Acesso em: 06 e Jul de 2021.

ZOMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R. S.; GARBIM, T. H. Atividades de investigação e a transferência de significados sobre o tema educação alimentar no ensino fundamental. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 659-676, 2017.

# **ENSINO REMOTO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexões sobre a prática de estágio**

Antonio Augusto Vieira da Costa <sup>45</sup>

Flávia Maiara Lima Fagundes<sup>46</sup>

## **1 Estágio supervisionado e a prática de ensino: uma introdução à realidade escolar e reflexão enquanto professor**

O presente trabalho apresenta situações experimentadas e compartilhadas a partir da atuação pedagógica no contexto de Ensino Fundamental I proporcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O estágio supervisionado é um período importante dos cursos de licenciaturas por proporcionar aprendizagem docente necessária a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios da carreira docente, uma experimentação dentro de um dos cam-

---

<sup>45</sup> Licenciando em Música da UERN. E-mail: antonioaugusto@alu.uern.br.

<sup>46</sup> Mestra em música pela UFRN. Professora de Música da UERN. E-mail: flaviamaiaara@uern.br.

pos possíveis de sua atuação, em que ele se deparará com momentos que vão além da simples teoria, em que a prática e a experiência têm valor mais significativo. Grande parte dos caminhos a serem seguidos, aprendizados e indicações de escolha de ações a serem tomadas vêm por parte do professor supervisor de campo, que, a partir de sua experiência, expõe as melhores decisões em contexto de sala de aula. Além disso, a aplicação da teoria e a recepção e interação desta pelos alunos trazem reflexões sobre as práticas. Por fim, conviver em um possível campo de atuação da profissão, que poderá ser escolhido para e/ou oportunizado pela vida, é um momento de inspiração e reflexão bastante benéfico para a caminhada profissional.

O local escolhido para essa prática docente foi a Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel. Situada no bairro Lagoa do Mato na cidade de Mossoró, a escola tem uma longa história no cenário educacional brasileiro. A instituição oferta o ensino fundamental e o ensino médio, e seu quadro conta com muitos profissionais qualificados. A escolha se deu principalmente pela aproximação interpessoal com uma das professoras, sobrinha de alguém que trabalha com uma turma do 4º ano. Por conta do curto tempo para ministração das aulas e o fim do período na graduação, foi necessário atuar em duas turmas para cumprir a carga horária exigida pelo componente curricular da licenciatura. Dessa forma, as



turmas dos 3º e 4º anos foram as escolhidas para a prática. Outro ponto importante a ser citado é a escolha pela atuação em grupo, que se deu com um colega de turma da graduação que, dentre outros motivos, teve dificuldades de encontrar locais para o Estágio por conta da pandemia mundial pela Covid-19.

O Ensino Fundamental I é um dos prováveis cenários de atuação profissional para os estudantes de licenciatura em música e uma importante etapa de ensino e aprendizagem da educação básica. Nesse contexto, a atuação do professor quanto a escrita, teoria, metodologias e avaliações é planejada de forma singular. Nunes (2006, p. 14) aponta que o grande desafio e o ideal do trabalho pedagógico na educação infantil é o de “se descobrir parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o significado, desafio que se coloca também para a própria humanidade.” Como visto pela autora, a experiência ímpar de se voltar a um lugar vivido no passado se faz necessária àqueles que estão à frente desse trabalho.

Ainda sobre a importância da forma de atuação do professor na educação básica, segundo a legislação vigente, indicada na Lei nº 9.694/96, artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ad-

mitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Como visto, há algumas especificidades com certo propósito com o Ensino Fundamental I em relação às práticas e formas de atuação por aqueles que estão na tarefa pedagógica, e apenas a formação no ensino superior não garante uma boa atuação pedagógica dentro desse contexto, ou dos outros.

O professor, como alguém que tem a responsabilidade do fazer educacional ou aquele que através de formação institucional carrega tal alcunha, tem a missão de se reinventar e buscar evoluir dentro de suas realidades e experiências. Nesse sentido, Freire (1996, p. 18) fala que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

O professor, como um agente da educação, um alguém com um propósito, deve se posicionar e agir de acordo com o contexto em que está inserido e as diversas situações vividas. Quanto a isso, ele deve compreender o ensino com crianças não como ponto de realização de suas obrigações, mas como ambiente de ensino e aprendizagem com seres em desenvolvimento com grande importância social. O ato de construir uma relação próxima com as crianças e compreender como se dá o seu desen-

volvimento é fundamental para pensar as ações pedagógicas. Quanto a essas questões, Joly (2003, *apud* SOUZA; JOLY, 2010, p. 98) escreve:

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares.

Sobre a importância do professor como agente social, Carvalho (2016, p. 1) destaca que “ser Professor (a) é ter a certeza de que influenciaremos muitas vidas. Que, através das nossas orientações levaremos o conhecimento que constrói, aquele que promove mudanças em todos os níveis da existência.” Assim, é necessário refletir sobre ações, tomadas de decisões e o potencial de influência a partir da construção da trajetória pedagógica.

Além da importância de conhecer um pouco mais a fundo as crianças, suas características e personalidades, o docente precisa conhecer diferentes perspectivas metodológicas e estar atento ao que orientam os documentos normativos referentes à sua atuação. A nível de exemplificação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam alguns objetivos para propostas pedagógicas com crianças:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18)

O presente trabalho pretende, então, discorrer e apresentar as experiências didático-pedagógicas vivenciadas a partir do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I.

Como objetivo geral para as aulas, a ideia foi de proporcionar aos alunos uma experiência de conhecimento sobre assuntos básicos elementares da música a partir de experiências teóricas e práticas. Assim, buscou-se apresentar conceitos básicos sobre o que é o som e a música, bem como apresentar o conceito de ritmo através de atividades que movimentem o corpo. Buscou-se proporcionar, também, momentos de demonstração de conceitos sobre as propriedades do som, como a altura, o timbre e a intensidade, através de exemplos visuais e sonoros, e foram trabalhados o ritmo e a coordenação motora utilizando um método chamado “O Passo” (OFICINA, 2014). Objetivou-se, ainda, explorar alguns gêneros musicais brasileiros e exemplificar a utilização de seus respectivos instrumentos musicais, além de refletir sobre a prática pedagógica.

## **2 Período de observação: um momento de conhecimento sobre o local de atuação**

Em um período letivo anterior aos estágios do curso de Licenciatura em Música da UERN, há um estudo da prática de ensino destinado à observação do campo de atuação ao qual o licenciando será inserido, visto que a contextualização, o conhecimento e a ambientação desse cenário são de grande importância para as futuras experiências. Na observação do período do Estágio tratado neste trabalho, foi possível contemplar pontos significativos, como o novo formato de ensino adotado na triste realidade pandêmica que o mundo vive. Essa experiência demonstrou-se muito oportuna para o entendimento de como estavam sendo aplicadas as metodologias do formato de ensino. Sobre isso, o fato de a instituição não ter adotado aulas síncronas por plataformas de reunião online como principal meio de ministração de conteúdos veio como quebra de expectativa na formulação de nossas aulas, sendo este, então, um dos primeiros desafios.

## **3 Metodologia de ensino: um desafio a ser superado**

Na instituição de nossa atuação, as aulas estavam sendo aplicadas em formato de ensino remoto emergencial há mais de um ano. A escola, mais especificamente as turmas lecionadas durante o Estágio, utilizava uma me-

todologia de ensino diferente à utilizada na graduação. Tal procedimento tinha como ponto de ‘encontro’ principal os grupos de WhatsApp contendo todos os alunos da turma, mesmo que os aparelhos utilizados fossem dos parentes das crianças. Dessa forma, era enviado o link de um vídeo do YouTube contendo o assunto que seria tratado, seguido por pequenos áudios gravados pelos professores, denominados *podcasts*. O objetivo dos *podcasts* era explicar e auxiliar nas atividades em formato PDF enviadas aos alunos para que pudessem baixar, imprimir ou copiar no caderno. As crianças respondiam a essas atividades e enviavam uma foto aos professores comprovando sua presença e sua assiduidade nas aulas, além de seu nível de compreensão do assunto. Tal formato das aulas se deu por conta da percepção da ausência por grande parte dos alunos em momentos online, inicialmente utilizados pela plataforma do Google Meet, além de situações como internet com baixa capacidade, falta de conhecimento de manuseio da plataforma, por parte dos alunos ou de seus responsáveis, ou falta do aparelho no momento do encontro.

#### **4 Base teórica como agente norteador do fazer pedagógico**

Atuar com crianças na educação básica sempre nos pareceu um desafio, devido à falta de experiência

tanto na prática quanto na própria vivência pedagógicas. Com a possibilidade dessa atuação eminente na graduação, percebeu-se também a necessidade de preparação teórica, e foi nesse sentido que se tomou por base os pensamentos de Keith Swanwick (2003, p. 58), que, em seu livro intitulado *Ensinando música musicalmente*, aponta:

[...] o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final - isso é, realmente, musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito?

Essa visão de que o ensino de música deve ser permeado de musicalidade, de um ambiente de prática musical, norteou a elaboração das aulas. A ideia de paisagem sonora trazida por Schafer (2001), escritor e educador musical canadense, sobre a importância que se deve dar aos sons que nos rodeiam foi uma das estratégias também adotadas. Nesse sentido, foi trabalhado o conceito de som, como também de algumas de suas propriedades, como a intensidade, o timbre e a altura, partindo de atividades que trouxessem exemplificações sonoras e visuais que nos rodeiam, como o som do latido de um cachorro, de uma buzina de carro, de duas

colheres sendo batidas uma contra outra, de uma caixa de papelão vazia, entre outros. Além disso, outras atividades despertavam nos alunos a percepção de sons ao seu redor, como a de encontrar sons graves e agudos dentro de suas casas e uma atividade que promoveu o acompanhamento de uma música através de objetos de fácil acesso que tivessem em suas próprias residências. Assim, se configurou uma mistura entre os ideais de ensinar música musicalmente de Swanwick e a paisagem sonora de Schafer, proporcionando maior interação entre os alunos, mesmo que de forma remota por conta das condições impostas pela pandemia da Covid-19.

Ainda nesse pensamento do ensinar musicalmente e levando em conta a realidade da pandemia e o ensino remoto emergencial, que aproximou ainda mais os alunos à internet e às tecnologias, elaborou-se uma aula que utilizasse o site musical Zorelha, cujo principal foco é o público infantil e cujo intuito é disponibilizar acesso a alguns níveis de interação musical dentro de uma plataforma online acessível a todos. Jesus et al. (2008, p. 2) entendem que

O software foi construído sobre a abordagem pedagógica construtivista, propiciando a aprendizagem através da exploração sonoro-musical. Sendo assim, não são apresentados conceitos formais ou símbolos de representação musical ao aluno. A idéia [sic] principal do Zorelha é servir como um ambiente



de exploração musical onde a criança possa desenvolver alguns aspectos da sua percepção sob a metáfora de uma brincadeira musical.

Através dessa página, é possível executar canções populares infantis ‘tocadas’ por alguns instrumentistas, sendo que há algumas opções de comandos que podem ser seguidas, desde a modulação de intensidade, indo da mais forte à mais fraca, uma apresentação de seus instrumentos e até a possibilidade de tocá-los virtualmente. A plataforma ainda apresenta a opção de executar as canções em diferentes gêneros musicais, como o baião, o rock e o samba, e estimula a prática musical a partir da exploração de sons de diferentes partes do corpo. Essa ferramenta foi de grande proveito na aula, levando em conta a realidade de aulas gravadas pelo YouTube e o nosso objetivo de proporcionar atividades práticas.

Outro autor que inspirou as aulas foi Lucas Ciavatta e seu conhecido método “d’O passo”, que “trabalha na perspectiva de construir uma noção clara de ritmo” (OFICINA, 2014, 0:21-0:23). O passo é uma atividade criada por Ciavatta no ano de 1996 (PASSO, 2017), para que pudesse trabalhar o ritmo de forma prática e lúdica, e consiste em movimentos de passos para frente e para trás determinados por marcações como números e que podem originar diversas interações através de alterações de marcações nesses números. Para Ciavatta, o rit-

mo pode ser ensinado de forma teórica, mas não terá a real eficácia da forma prática de um movimento. O autor acredita que o ritmo será melhor entendido a partir da noção do 'swing':

[...] normalmente a gente pensa um ritmo como um "fazer ritmos", aprender um toque, aprender essa clave, outra clave, mas no fundo o que o Passo mostrou pra gente é que independente de como você esteja praticando isso, você pode estar perdendo um certo tempo, porque existe uma coisa que é o swing, que é uma compreensão, na verdade, corporal do ritmo que se você não aprende, você acaba realizando motoramente o ritmo, mas sem swing muita pouca coisa vai acontecer em termos de música, então você pode acabar realizando um exercício de coordenação motora [...] (OFICINA, 2014, 0:25-1:04)

Ele ainda entende que o ritmo deve ser algo ensinado através de movimentação, do sentir o 'pulso' dos movimentos e das músicas, e foi com essa ideia que as atividades das aulas do Estágio foram desenvolvidas.

## **5 O fazer pedagógico como contribuição para a formação do professor**

Com base nas ideias tratadas acima e dentre outros motivos, a elaboração das aulas buscou a atenção dos alunos, como também o dinamismo prático dentro

de nossas aulas, e esses foram objetivos desafiadores com vista no atual modelo de ensino remoto emergencial.

Como já dito anteriormente neste trabalho, o modelo de aulas na instituição parceira era diferente das expectativas. Na graduação em música pela UERN, na situação pandêmica, as aulas são ministradas sincronamente pela plataforma de reuniões online Google Meet, bem como por aulas assíncronas, tendo como validação as atividades enviadas aos alunos, através da plataforma de escola digital Google Classroom ou por WhatsApp.

Tendo esse formato de aula como modelo, o planejamento das aulas de Estágio inicialmente se deu a partir dessa lógica, mas não foi essa a realidade encontrada. Assim, o planejamento inicial, de uma expectativa de aula síncrona de tempo estimado de no mínimo 25 minutos, deu lugar a uma solução baseada na gravação dessas aulas, agora com tempo estimado de no máximo 6 minutos cada vídeo, segundo indicações das próprias professoras supervisoras de campo, que alegaram ser um tempo limite de maior atenção das crianças.

Como já abordado anteriormente neste trabalho, houve a necessidade de aplicar aulas em duas turmas para a complementação da carga horária exigida pela disciplina de graduação, e a partir disso, seguindo a metodologia da escola, foram gravados 5 vídeos, um para cada aula, e disponibilizados para as duas turmas.

Com a nova metodologia entendida e estabelecida, percebeu-se, então, o início da nossa trajetória como ‘youtubers educacionais’. Havia em mente um desenvolvimento crescente de conteúdo, falando sobre os assuntos mais básicos e elementares da música, como o próprio som, a música e dinâmicas de aprendizados sobre o ritmo.

Assim, estes foram os temas de nossa primeira aula<sup>47</sup>, em que foi apresentado o som como tudo aquilo que é percebido pelo nosso ouvido, bem como exemplos de instrumentos musicais, como o clarinete e a flauta, e, seguindo a ideia de paisagem sonora de Schafer (2001), de sons que nos rodeiam em nosso dia a dia, como um pote de vidro cheio de grão de milho, um pote de plástico cheio de palitos de dente, entre outros.

Para o conceito de música, foi explicada a organização dos sons, apresentada no instrumento do violão, em que foi tocada apenas uma nota como som e o conjunto delas como melodia de notas ou acordes como a música. Para o ritmo, foram trabalhados dois exercícios práticos e dinâmicos que consistiam em, primeiramente, apresentar o ritmo como uma forma de ‘passada’: o fato de que toda pessoa tem uma velocidade, assim como os próprios alunos acordando cedo pelo chamado da mãe para tomar banho, tempo em que logo é gerada aquela passada lenta e preguiçosa, ou quando eles são chama-

---

47      Link da primeira aula: <https://youtu.be/CDFIHq7rFYs>.

dos para brincar, que logo correm em uma rápida passada.

A seguir, foi feita a seguinte atividade: o professor estagiário tocava um acorde e, em seguida, fazia uma levada rítmica alternando apenas o baixo do acorde, gerando uma variação; a partir disso, os alunos iam se movimentando de um lado para o outro de acordo com essa variação, de forma mais lenta e por vezes de forma mais rápida. Tal atividade foi recebida com bom grado por parte dos alunos, que viram nela uma forma de distanciamento de todo aquele contexto de ensino formal e uma aproximação à sua realidade de brincadeiras.

A seguir, o ritmo foi apresentado a partir do acompanhamento à música *We will rock you*, da banda britânica Queen, que tem batida rítmica marcante e que foi acompanhada com batidas em dois tempos na perna, em paralelo com o bumbo da bateria, e um tempo batendo na palma da mão, em paralelo com a caixa da bateria. Foi mais um momento de apreciação por parte das crianças.

Por fim, foi realizada uma atividade escrita contendo questionamentos sobre o conteúdo tratado, e esse exercício foi enviado ao grupo de WhatsApp da turma, por onde ocorreu a correção.

Para a segunda aula<sup>48</sup>, seguiu-se o desenvolvimento crescente de conteúdo, trazendo como tema a propriedade do som altura. Foram tratados os conceitos de

---

48 Link da segunda aula: <https://youtu.be/unBrh6tEhak>.

agudo como um som fininho e algumas exemplificações de sons que estão mais próximas ao nosso cotidiano, como o som do miado de um gato e da sirene de uma ambulância. Explicou-se o som grave como aquele som mais pesado, mais forte e grosso, exemplificado com sons de alguns animais, como o rugido do leão e o mugido da vaca, e até o forte som da buzina de um navio.

Quanto à parte prática, foi apresentada uma brincadeira de infância muito conhecida como 'Morto-vivo', que consiste em alterar a posição do corpo em pé ao som do comando 'vivo' e de cócoras ao som do comando 'morto', adaptada para aquele momento na brincadeira 'morto-vivo musical', em que a alteração consistia na mudança dos comandos 'vivo' e 'morto' para a percepção auditiva de sons: agudos para a posição em pé e graves para a posição de cócoras.

No momento prático, os alunos ouviram vários sons aleatórios com alturas graves e agudas. A atividade seguinte visou à ideologia da paisagem sonora: uma prática de 'encontrar os sons', em que o professor estagiário explicava que dentro de casa existem vários sons e a missão dos alunos era sair pela casa em busca de objetos que tinham um som grave e um som agudo. Para melhor compreensão, as crianças ouviram o som de uma caixa de papelão vazia como exemplo de som grave e o de duas colheres batendo uma na outra como o de som agudo. Por fim, foi enviada uma atividade em formato PDF (Figura 1), para que elas pudessem mostrar o resultado de seu aprendizado sobre os conceitos apresentados.

Figura 1 - Atividade escrita da segunda aula

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                         |                                                         |                                                         |       |      |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------|------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|  | <p style="text-align: center;"><b>ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR RAIMUNDO GURGEL</b></p> <p>Aluno (a): <input style="width: 80%;" type="text"/></p> <p>Professor (a):</p> <table style="width: 100%;"><tr><td>Bimestre</td><td>Ano</td><td>Turma</td><td>Turno</td><td>Data</td></tr><tr><td><input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/></td><td><input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/></td><td><input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/></td><td><input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/></td><td><input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/></td></tr></table> | Bimestre                                                | Ano                                                     | Turma                                                   | Turno | Data | <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/> |
| Bimestre                                                                          | Ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Turma                                                   | Turno                                                   | Data                                                    |       |      |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |
| <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/>                           | <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input style="width: 40px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/> | <input style="width: 80px; height: 30px;" type="text"/> |       |      |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |                                                         |

**ATIVIDADE DE ARTES**



1. Circle as imagens que representam **sons agudos** e marque com um X as imagens que representam **sons graves**:

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |    |
|   |   |   |
|  |  |  |

2. Desenhe um **objeto de som agudo** e um **objeto de som grave** que tem na sua casa:

Fonte: arquivo dos estagiários (2021).

Para a terceira aula<sup>49</sup>, o tema foi outras duas propriedades do som: o timbre e a intensidade. De início, foi introduzido o conceito de timbre como a característica do som que o marca e torna capaz a diferenciação quanto a outros. Para um aprofundamento maior desse conceito, foram apresentados alguns sons comuns em nosso cotidiano, como o latido de um cachorro e a buzina de um carro, porém, sem a apresentação visual destes.

A partir disso, foi questionado aos alunos se eles conseguiam identificar esses sons, e, com apoio nessa resposta, questionou-se também por que eles reconheceram esses sons sem observarem do que era. Finalizou-se, então, com a explicação prática do que é realmente o timbre. Para uma aproximação com a música e com o intuito de demonstrar o quanto duas coisas podem ter sons diferenciados, foram exibidos os sons de dois instrumentos com características sonoras bem diferenciadas: o violão e a bateria.

Logo após, foi apresentada a propriedade do som intensidade, exemplificando com sons, agora também visualmente, fracos como uma suave flauta e fortes como um apito tocado com vontade, bem como a buzina de um navio apresentada na aula anterior. Foi solicitado um resumo ao final da explicação de cada conceito para ajudar a fixar melhor o conteúdo.

Como avaliação, foi enviada uma atividade em for-

---

49      Link da terceira aula: <https://youtu.be/JhcaLhUcvkg>.



mato PDF de uma palavra cruzada, para que fosse avaliado o aprendizado dos alunos de forma mais dinâmica, de um jogo mais próximo da realidade deles. Alguns alunos encontraram certa dificuldade, porém, pela dinâmica da escola, as dúvidas eram sempre apresentadas pelos próprios nos grupos das turmas e prontamente os professores tinham a incumbência de sanar essas dúvidas.

Em nossa quarta aula<sup>50</sup> o tema foi o famoso método d'O Passo, criado por Lucas Ciavatta em 1996. Como já explanado, a missão é acompanhar comandos, nesse caso os números de 1 a 4, com o próprio corpo indo de um lado para o outro e realizar a ação pedida pela marcação desses números com alterações que iam desde círculos a letras X. Quando o número aparecesse circulado, a missão deles era bater na perna, e quando o número fosse marcado pelo X, então se deve fazer silêncio.

Após uma grande explicação do método e uma exemplificação de cada parte, a avaliação final, após uma conversa com as professoras das turmas, se deu a partir da sugestão de uma gravação de vídeo executando dois exemplos do método estudado, sendo eles uma apresentação visual dos números e suas marcações e a sugestão de acompanhamento prático.

O resultado observado dos vídeos foi o acompanhamento do que foi pedido de forma correta por grande parte da turma, porém, em alguns casos, o acompanha-

---

50 Link do vídeo da quarta aula: [https://youtu.be/7\\_fBt7LWG-Gs](https://youtu.be/7_fBt7LWG-Gs).

mento, que deveria ser ao final do vídeo, se deu sobre as partes de explicação e a exemplificação dos significados apresentado no meio dos vídeos.

Figura 2 - Print da atividade do vídeo da quarta aula



Fonte: Arquivo dos estagiários (2021).

Por fim, a quinta e última<sup>51</sup> aula teve como tema a explanação de alguns gêneros musicais e alguns de seus principais instrumentos, tendo como suporte o Zorelha, site de interação musical voltado ao público infantil. Como de costume, foram apresentados os gêneros musicais, e, para maior contextualização, houve uma breve explicação sobre as diversas funcionalidades do Zorelha, como os comandos de uso durante a aula, que era o de escolha das músicas e o de escolha dos gêneros.

A apresentação sobre um breve contexto históri-

<sup>51</sup> Link da nossa quinta e última aula: [https://youtu.be/Px-sEUikZM\\_0](https://youtu.be/Px-sEUikZM_0).

co do que é o rock foi o próximo ponto abordado, onde e quando o gênero foi criado e suas características sonoras. Foi tocada no Zorelha a versão rock da música *O sapo não lava o pé* pela função possibilitada do aplicativo, mostrando alguns de seus principais instrumentos.

Os assuntos foram sempre tratados de forma oral, sonora, mas também visual, como na apresentação escrita na tela de conceitos, a colocação de imagens do que era dito como a bandeira do Estados Unidos e Brasil para diferenciar os idiomas, e uma amostra visual dos instrumentos exibidos pelo site.

Outro ponto introduzido não somente nessa aula, mas nessa especificamente, foi a presença de uma música de fundo, com o objetivo de deixar as aulas mais atraativas e evitar o cansaço mental das crianças. Indo mais a fundo nesse sentido, além da música de fundo costuma, foi executada uma música a cada um dos gêneros apresentados. Assim, enquanto o assunto era rock, um som de rock estava ao fundo; quando era sobre samba, uma música de samba tocava ao fundo; e assim foi também com o baião.

Dessa forma, foi possível ambientar os alunos sonoramente. Depois, o gênero e os principais instrumentos do samba foram apresentados, um pouco da história desse gênero e um exemplo sonoro com a música *Cai, cai, balão* em samba, no site Zorelha. O baião foi o último gênero musical apresentado, junto a uma música de um

de seus principais nomes, Luiz Gonzaga com *Asa Branca*, e à música *Marcha, soldado* tocada em baião no site.

A aula foi finalizada com uma atividade prática de acompanhamento do exemplo musical contido no Zorelha, a música *Marcha, Soldado* em baião, mas com objetos de casa, na apreciação acompanhada com o bater de colher na lateral e na parte de cima de um copo plástico.

## 6 Considerações finais

Levando em conta a falta de experiência dos estagiários, apesar da diferença na metodologia esperada, as aulas foram elaboradas de uma forma mais ‘segura’ que um momento síncrono pelo Google Meet, com uma gravação mais tranquila de um vídeo em relação aos imprevistos do momento presencial ou síncrono.

Não é o ideal, já que o estágio tem esse cunho e objetivo de aprendizado prático das teorias aprendidas, mas várias situações, como gosto dos alunos, a forma de elaboração da aula, a interação em momentos assíncronos, e até o uso das tecnologias, foram de grande importância para a bagagem pedagógica desses estagiários.

Além disso, avaliou-se que as aulas ocorreram em acordo com o contexto da instituição com boa base teórica, ideia de dinamismo aceita pelos alunos, diversidade de temas importantes da temática musical trabalhada, crescimento gradativo desses temas, além de avaliações

práticas recebidas com entusiasmo.

Os alunos foram muito proativos ao se expressarem quanto a dias de aula, dúvidas sobre avaliações, conceitos das aulas, horário das aulas, necessidade de escrever no caderno ou imprimir, entre outros. A forma de avaliação, práticas escritas ou gravadas em formato de vídeo, auxiliou a percepção da real assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Isso foi observado a partir das respostas dos alunos às atividades avaliativas, e tais respostas se dividiam em 4 tipos: a perceptível sinceridade do aluno quanto ao seu real entendimento sobre o questionado; a resposta copiada de sites de busca, como o Google; as muitas respostas copiadas entre as crianças; e as gravações de vídeos de execução prática dos conteúdos abordados.

Com isso, percebeu-se uma assimilação proveitosa por grande parte dos alunos, mas, por outro lado, certa deficiência, o que se pode atrelar a diversos motivos, como a realidade das aulas remotas; a falta de auxílio familiar, com alguns casos até conversados com a professora supervisora; a falta da imagem visual de um professor ali no momento da aula para possibilitar a percepção de real obrigação e esforço na resolução das tarefas e atenção necessária ao aprendizado; e, por último, até a metodologia aplicada pelos professores estagiários atuantes, pois a vida é um eterno aprendizado.

Como autoavaliação, é possível observar que os

professores necessitam de um dinamismo, um ‘jogo de cintura’, um entusiasmo característico que vai depender de experiências teóricas e práticas, bem como de aspectos pessoais e psicológicos que abarcam o papel de educador. Com o passar do tempo, essa experiência foi aprendizado adquirido de grandiosa importância para a possível caminhada profissional destes autores, pois quebrou alguns estereótipos, ensinou caminhos e ideias a seguir e explorar efetivamente, alguns ensinamentos e reflexões pessoais sobre as próprias formas de ministração de aulas, e, por fim, trouxe incentivo a estudar esse contexto que tem grande potencial de destino dos licenciandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A76](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art26%C2%A76)>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Gzcs9GXOig3-KhdCdK2VOru4nd8XDtCN/view>>. Acesso em: 05 maio 2021.

CARVALHO, M. O educador se eterniza em cada ser que educa. **SEPE** [online], Goiânia, 16 nov. 2016. Seção Notícias. Disponível em: <<https://www.sepego.com.br/noticias/artigo-o-educador-se-eterniza-em-cada-ser-que-educa/>>. Acesso em: 10 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JESUS, E. A.; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 69-78, set. 2008.

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil**: instituições, funções e propostas. São Paulo: Autores Associados Ltda, 2012. Disponível em: <<https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%-C3%87%C3%83O-INFANTIL-INSTITUI%C3%87%C3%95ES-FUN%C3%87%C3%95ES-E-PROPOSTAS.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2021.

OFICINA “O Passo” - Prof. Lucas Ciavatta (MaracatuBrasil). Rio de Janeiro: **Youtube**, 18 jul. 2014. (8min50seg.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=914sOlXq3vI>>. Acesso em: 29 maio 2021.

PASSO, Instituto D’O. **O que é**. 2017. Disponível em: <https://www.institutodopasso.org/o-metodo>. Acesso em: 29 maio 2021.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica**, Araras, SP, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SOUZA, C. E.; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical na Educação Infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, SP, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan. 2010.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna Ltda, 2003.



# **AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO PARA ALUNO SURDO NO SERTÃO POTIGUAR: narrativas de professora e intérprete sobre suas práticas**

Francisca Keite Pereira de Oliveira Souza<sup>52</sup>

Isabelle Pinheiro Fagundes<sup>53</sup>

## **1 Introdução**

O afeto é um assunto que precisa ser conversado no processo educativo institucionalizado, bem como na educação, pois é tão relevante quanto as metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar. Segundo alguns teóricos da psicologia do desenvolvimento, tais como Piaget (2014), Vigotski (2008) e Wallon (1979;1995), o afeto ocupa um espaço significativo na construção do conhecimento e é fundamental no desenvolvimento da pessoa.

---

52 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusão pela Faculdade da Região Serrana (FAVENI). E-mail: keitesouza05@gmail.com.

53 Doutoranda em Ensino e Linguagem pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Mestra em Ensino pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Graduada em Letras Português pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora da licenciatura em Letras Libras da UFERSA; Membro Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas (Auto)biográficas em Educação (GPENAE/UFERSA/CNPq). E-mail: isabelle.fagundes@ufesa.edu.br.

Refletir sobre a afetividade no ensino é necessário, porém quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de um discente que já é marginalizado linguisticamente e metodologicamente pelo sistema, torna-se uma discussão ainda mais relevante e necessária. Acreditamos, com base em Wallon (2007), na importância da afetividade no desenvolvimento humano, pois a partir dela há um estabelecimento nas boas relações sociais e na construção do sujeito.

No que concerne ao educando surdo, é relevante pontuar que sua língua natural é a Libras, portanto, esta deveria ser também sua Primeira Língua (L1). Contudo, esses discentes, que já são marginalizados linguisticamente e metodologicamente, ao entrarem na escola, se deparam com o ensino de Língua Portuguesa através da Língua Portuguesa, não da Libras, causando uma “frustração” no aluno surdo.

Isto posto, surgiu em nós uma curiosidade epistêmica de compreender a seguinte questão: como é praticada a afetividade no processo de ensino para aluno surdo no Ensino Fundamental na cidade de Caraúbas - Rio grande do Norte. Dessa maneira, para tentarmos responder a essa inquietação lançamos mão de um objetivo geral, o qual consiste em analisar a afetividade no processo de ensino para surdo no Ensino Fundamental da cidade de Caraúbas; e como objetivos específicos, verificar como se dá esse processo de en-

sino para surdo no Ensino Fundamental e identificar por meio de narrativas (auto) biográficas, elementos relevantes para pensar a afetividade no processo de ensino do aluno surdo.

Se entendermos a afetividade também como um processo de empatia, perceberemos que não há uma empatia metodológica e linguística no caso do ensino para surdo nas escolas regulares. Dessa maneira, é através do afeto que se constrói uma relação positiva que poderá levar o discente a uma melhor aprendizagem baseada no respeito, na confiança e na liberdade para que esse aluno se entregue ao prazer de aprender.

Analisar a afetividade no processo de Ensino Fundamental do aluno surdo da cidade de Caraúbas nos permitirá identificar algumas práticas afetivas já utilizadas no processo de ensino e, com isso, refletir sobre elas. Essa reflexão nos permitirá perceber na ação do professor, enquanto mediador de conhecimento, e o quanto a afetividade é relevante, pois é através do afeto que o professor criará um vínculo positivo com esse aluno, o qual por muitas vezes fora deixado à margem do processo de ensino-aprendizagem.

A afetividade precisa estar constantemente presente na vida da criança, independentemente de cor, raça, religião ou estado físico, mas ainda há uma objeção na valorização desta em sala de aula, haja vista que as escolas ainda estão muito fechadas com o método tradi-

cionalista do ensino, o qual não valoriza as experiências da vivência na formação do aluno surdo. O aluno surdo é mantido em sala de aula apenas para se cumprir a “inclusão”, sendo muitas vezes impedido de expressar-se por limitações de comunicação com professor.

Talvez um dos fatores que corrobore com isso seja a falta de formação continuada, que a princípio não nos aprofundaremos nessa questão, mas para se ter domínio de uma segunda língua e estratégias metodológicas que viabilizem o ensino para surdo são necessários cursos, contato com a comunidade surda, entre outros aspectos.

No entanto, se o professor não se dispuser a buscar solução ou outras estratégias, se mantendo apenas no seu método tradicionalista, infelizmente ele não conseguirá incluir de fato o aluno surdo na sala de aula. Portanto, é através do afeto que o professor se coloca no lugar do outro, buscando conhecer sobre o seu aprendiz, sobre a cultura a que ele pertence e, dessa forma, cria estratégias de ensino para seu aluno, buscando relações na comunidade de seu educando para assim criar-se um vínculo linguístico e cultural. Nesse sentido, o afeto é um instrumento que proporciona a integração do aluno surdo com a sensibilidade, através da motivação e da conscientização, buscando formar um cidadão crítico e reflexivo.

## 2 Afetividade e sua relevância no ensino

A afetividade é um termo que deriva da palavra afetivo e afeto. Denomina a característica que engloba todos os fenômenos afetivos. Para Wallon (1934, p.49) “a afetividade concerne na aptidão do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por fenômenos referentes a nuances agradáveis e desagradáveis. Ser afetado é reagir com ações internas/externa a situação despertada”.

Wallon (1945) não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva que coexistem de forma integrada. Ou seja, recusando-se abordagens que reduzissem o desenvolvimento humano apenas a uma dessas dimensões, assim, uma das principais bandeiras defendidas pelo autor é de que a escola deve oferecer formação integral aos estudantes, quer dizer formação afetiva, intelectual e social sua teoria representa um marco importante no pensamento pedagógico pois até então a afetividade era uma variável pouco considerável no processo educativo.

A relação social a qual a criança está inserida é fator fundamental no processo de desenvolvimento dela, o contato com um adulto que carrega um vasto conhecimento cultural é de suma relevância. Assim, sendo um

facilitador desse desenvolvimento, é partir daí que a criança desenvolve o processo de organização do controle de comportamento individual.

Nesse seguimento, podemos afirmar que a relação entre professor e aluno é fator essencial no processo de aprendizagem e no caso das crianças surdas, essa relação será bastante complexa caso não haja empatia por parte do professor em querer buscar uma comunicação dentro da realidade cultural do aluno surdo para, assim, estabelecer uma relação de afeto e compreensão.

Wallon (1946, p. 59), revela ainda que “o estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo”. Por meio dessa afirmação, é possível dizer que a criança não é resultado linear do meio que ela vive, porque a criança muitas vezes convive nesses vários meios, meios muitas vezes heterogêneos e é essa relação com esses vários meios que vai contribuir na sua construção enquanto sujeito.

Quando se fala desses vários meios, podemos destacar o meio da família, onde acontece o primeiro contato social no qual a criança interage; o escolar, que é essencial na construção educacional e desenvolvimento da criança; e de outros meios, que correspondem aos dos valores, podendo ser valores familiares, culturais, sociais, religiosos, etc. Dessa maneira, faz-se necessária a

relação afetiva na formação, na construção de identidade da criança e de sua cognição, na qual a afetividade é fator fundamental do desenvolvimento humano.

O afeto é de suma relevância no desenvolvimento humano e é por meio dele que se instiga a busca pelo conhecimento. A relação de aluno professor é o que determina o sucesso das ações tanto do professor, enquanto mediador do conhecimento, quanto do aluno, na busca pelo conhecimento e pelo saber, assim como no seu agir enquanto ser reflexivo. O afeto não modifica as estruturas cognitivas, mas é como se fosse um energético das condutas. Piaget (2014) agrega elementos à relação de afetividade e cognição: os valores. Segundo Piaget, os valores aparecem na troca afetiva que o sujeito realiza com o mundo exterior, seja objeto ou pessoas. A consequência dessa relação, ele intitula de intelectualização dos sentimentos, cognitivamente ordenados, constituindo um sistema de valores particular.

Isto significa que Piaget vem ressaltar a relevância das experiências afetivas na construção do ser humano com senso crítico reflexivo. É possível perceber isso ao longo da fala dele quando apresenta fatos sobre como a relação afetiva contribui no desenvolvimento cognitivo na vida de uma criação tomada por exemplo, que é a partir da relação com o outro com o mundo externo que a criança amadurece, se desenvolve e vai desenvolvendo suas subjetividades suas particularidades enquanto sujeito.

Greenberg *et al.* (1996) abordam a temática sobre afeto e mostram uma concepção distinta entre a relação cognição e emoção. Os autores resumem que existe uma complexidade imbricando essas categorias: afeto, cognição, motivação e ação. Assim, ao passo em que a emoção indica o que está sendo afetado, estabelece uma meta para que se possa alcançá-la. Por outro lado, a cognição auxilia a dar sentido à experiência e a razão ajuda a atinar a melhor maneira de alcançar a meta.

Em síntese, o afetivo estabelece as dificuldades para que o cognitivo os resolva. O afeto e a cognição, representados aqui por Greenberg *et al.* (1996), apresentam relevância no desenvolvimento do ser reflexivo, dando mecanismos para refletir sobre determinadas situações ao longo de sua vida. Quando os autores nos dão pontos referentes a essas ações e possíveis soluções acerca de situações problemáticas, no qual o afeto, juntamente com outras categorias buscam a solução. É notória a cumplicidade de um mecanismo com o outro para o discernimento reflexivo em distintos momentos do ser humano.

O desenvolvimento de uma criança não acontece de forma linear, mas é resultado de vários meios as quais ela tem contato desde as primeiras horas de vida. Esse mix de informações histórico-sociais, familiares, religiosas, escolares, culturais, etc. ao qual ela é exposta ao longo de sua vida, é o que vai moldá-la. As experiências



afetivas vivenciadas por ela, sejam positivas ou negativas é que vão influenciar em suas emoções e consequentemente em suas ações, pois é por meio de suas reações que ela pode exteriorizar seus sentimentos em se tratando de suas experiências vivenciadas.

Wallon (1979) apresenta-nos que a cognição e afetividade se constituem reciprocamente, em uma complexa relação de interdependência, visto que uma relação negativa de afeto impacta de maneira prejudicial no desenvolvimento intelectual do sujeito muitas vezes de forma irreversível, causando bloqueios no seu desenvolvimento. Para algumas crianças, a aprendizagem depende da relação afetiva entre professor e aluno. Dessa forma, faz-se necessário dizer que o sujeito é resultado do meio em que vive e de suas experiências de vida social e cultural.

A afetividade tem fator de suma relevância no processo de ensino, pois do ponto de vista epistemológico afetivo e intelectual, as duas formas acontecem de maneira integrada, uma vez que as duas dialogam entre si, sendo decisivo na metamorfose do fisiológico para o psicológico, ou seja, passando de uma necessidade física para um estado de fenômenos emocionais, o qual podemos chamar de afetividade, pois é através da afetividade que exteriorizamos nossas emoções.

Analisando o estudo da emoção, pode-se, segundo Vasconcelos (1995), considerá-la como sendo funda-

mental no entendimento do convívio social, visto que a emoção ocasiona reflexos análogos no outro, tais trocas contribuem na cognição, considerando que o outro a quem admiramos torna-se modelo a ser seguindo. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão da ação dos professores enquanto mediadores de conhecimento.

Vygotsky (1966) ressalta que o indivíduo é resultado do meio em que ele vive, da relação com o outro e com a cultura. Essa relação que constitui a construção do psicológico do sujeito e que é fundamental para sua aprendizagem, em que o sujeito se sente capaz e seguro de si.

Salientamos que é através do afeto que se constrói uma relação positiva que poderá levar o discente a uma melhor aprendizagem baseada no respeito, na confiança e na liberdade para que esse aluno se entregue ao prazer de aprender. Briggs (2000) ressalta a influência do afeto na construção do desenvolvimento da criança, atestando que ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é fundamental para uma aprendizagem bem-sucedida. Dessa maneira, a relação entre professor e aluno será positivamente produtiva quando se é respeitada a subjetividade e particularidade de um todo.

Os humanistas veem a relação interpessoal como sendo o centro do processo ensino-aprendizagem, tem uma experiência subjetiva, particular e afetiva no processo de ensino. A didática deve buscar mecanismos

para solucionar possíveis ações negativas na relação professor-aluno e aluno-professor, fazendo uso da empatia e considerando as subjetividades de seus alunos.

Assim sendo, Almeida (1999) nos diz que as relações afetivas evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento, implicando necessariamente em uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa a pessoa, o afeto está presente. Ou seja, a relação interpessoal respeitosa, confiável e empática é de suma relevância no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal de qualquer indivíduo.

O ensino afetivo é a via de acesso que deve ser adotada em sala de aula, demonstrando afeto por meio do respeito; respeito enquanto a aceitação das diferenças como um todo, demonstrando responsabilidade, dedicação e amor. E, tratando-se de responsabilidade, pode-se efetivar por meio da busca em solucionar possíveis dificuldades interacionais com seus educandos.

No que concerne ao aluno surdo, pode-se buscar conhecer e aprender sua língua natural, que é a língua de sinais, para assim resolver a falha comunicacional entre eles, a qual dificulta o aprendizado desse aluno surdo. E quando se fala de amor e carinho, a atitude da busca pela comunicação acessível para o aluno surdo já demonstra uma forma de afetividade, pois o professor propondo-se a imergir em uma cultura nova, diferente da sua, que é ouvinte, para buscar mecanismos para ensinar seu edu-

cando surdo, demonstra um esforço para alcançar a todos sem distinção em seu fazer pedagógico.

O resultado dessa demonstração de afeto para com seu aluno resultará na confiança, admiração, respeito, carinho, segurança que o aluno precisa ter para com seu professor (a), dessa forma, pode despertar no educando o interesse e o prazer pelo estudo, pela aprendizagem, porque tem o professor como modelo a seguir.

Sattine (2008) nos fala que o professor, além do domínio da teoria, precisa relacionar-se com seu aluno com maior intimidade para assim entendê-lo, demonstrar disposição para possíveis mudanças ao perceber que está acontecendo algo a provocar o distanciamento entre eles, seja por uma falha interacional, ou qualquer que seja o equívoco, que venha ocasionar o distanciamento entre professor e aluno.

Faz-se necessário reconhecer quando existe alguma falha em sua metodologia, o aluno deve ser visto como cidadão participativo que é, o qual tem o desejo de aprender de maneira satisfatória, não sendo apenas um receptor dos conteúdos mecanicamente programados. É necessário que haja uma preocupação por parte do mediador do conhecimento em saber se o aprendizado está acontecendo de forma satisfatória a partir do que lhe foi ensinado. Por essa razão se faz necessário compreender a subjetividade humana para assim podermos praticar um ensino pautado no afeto.

O afeto é uma importante ferramenta que auxilia o professor. Os sentimentos sendo trabalhado em sala de aula para manter o foco do aluno no que lhes é transmitido em sala de aula, certamente pode ocasionar uma boa receptividade do mesmo, em querer aprender e simultaneamente ser participativo.

O afeto tem o poder de romper com empecilhos emocionais, de solucionar bloqueios psicológicos e também promover bem-estar no aluno, fazendo sentir-se acolhido aceito e, sobretudo, respeitado, deixando-o seguro e apto a aprender. Porque bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a particularidade do seu pensamento, assim, sua aula é um desafio que os instiga a querer resolver, não porque é difícil, mas porque instiga os alunos a acompanharem o movimento do pensamento e suas idas e vindas do fluxo de pensamento, proporcionando ao aluno refletir acerca do que lhe é transmitido.

Antunes (2007) sustenta a tese de que a afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas, pois a função pedagógica torna-se dificultosa se o professor e aluno não mantiverem uma ligação afetiva satisfatória. Isso ocorre porque o aluno necessita estar emocionalmente envolvido, não só com o professor, mas com as demais pessoas do convívio escolar, como colegas de sala de aula e os que compõe o quadro de funcionários da instituição para que ele venha se sentir motivado para

que a metodologia do ensino-aprendizagem ocorra de maneira positiva.

Portanto, a relação com o outro é importante no desenvolvimento humano, pois essa relação fortalece o vínculo afetivo entre os indivíduos, principalmente nos anos iniciais da vida escolar, os quais favorecem avanços cognitivos de maneira satisfatória. Faz-se necessário essa interação com o outro, o ouvir, o falar, a compreensão e faz-se necessário que haja uma relação de confiança e intimidade no ensino da pessoa, uma vez que o professor não deve se colocar de maneira superior, na posição de detentor de todo conhecimento, porque não é. Paulo Freire (1996) nos diz que ninguém é ignorante tudo e ninguém sabe tudo, por isso, aprendemos sempre. Ou seja, é através da relação com o outro que estamos em constante aprendizado e professor aprende com aluno, assim como aluno aprende como o professor, sendo essa troca de saberes fundamental no desenvolvimento humano.

### **3 Percorso metodológico da pesquisa**

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo em educação porque não está preocupada com questões numéricas, mas sim com a compreensão de como se dá o processo de afetividade no ensino para alunos surdos no município de Caraúbas, que corresponde a um grupo social. Acreditamos que seja uma escolha consentânea

para compreender qual a significação que os professores dão à afetividade no processo de ensino do aluno surdo.

A pesquisa fora fundamentada nos princípios das narrativas (auto)biográficas, uma vez que a investigação narrativa oportuniza, portanto, o sujeito a entrar em um processo de construção de uma identidade por meio da qual uma ordenação e uma lógica serão conferidas aos eventos vividos (RICŒUR, 1985; JANNER-RAIMONDI, 2019).

Tal método respeita a particularidade, subjetividade e complexidade do sujeito. Passeggi (2010, p. 27) afirma que “a partir das narrativas (auto)biográficas, o sujeito consciente do seu poder e do poder de querer do outro sobre sua vida e, por esse viés, a reflexividade (auto)biográfica constitui-se um processo emancipador, provocador do desejo de cuidar melhor de si e do outro”. Nesse segmento de cuidar melhor de si e do outro, podemos abordar a reflexão na ação do professor na educação do surdo pelo viés da afetividade, pois é através da empatia que se constrói uma relação de confiança e respeito.

Fundamentados em Jovchelovitch e Bauer (2002), os quais afirmam que as entrevistas narrativas visam a estimular e encorajar um entrevistado ou colaborador da pesquisa a falar sobre sua história ou sobre algum acontecimento importante de sua vida e/ou de seu contexto social, que realizamos as recolhas das entrevistas a

serem analisadas. E, seguindo as indicações de Schütze (1977), que sugere a sistematização das narrativas com a finalidade de realizar a pesquisa no campo social, buscou-se neste trabalho, a partir das narrativas de professores ouvintes, construir espaços de legitimação de suas narrativas que expressam como acontece a afetividade no processo de ensino de alunos surdos.

Para realizar as entrevistas narrativas, fizemos uso das propostas dispostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), que consistem em cinco fases: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora e uma intérprete, considerando que ambas trabalham com uma criança surda na mesma sala de aula, com o perfil selecionado a partir dos seguintes critérios: ser professora ouvinte de aluno surdo no Ensino Fundamental e intérprete ouvinte atuante na educação do Ensino Fundamental. A partir desses critérios, nossas colaboradoras formaram um grupo homogêneo, composto por duas mulheres, com idades entre 22 e 37 anos, a primeira sendo Pós-Graduada em Educação, e a segunda Graduada em Letras Libras na modalidade presencial pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, oriundas da mesma cidade, mas com experiências profissionais distintas. Por questões éticas e para manter o sigilo concernente a identidade das colaboradoras, durante as entrevistas, pedimos para que elas escolhessem pseudônimos



para serem referenciadas na transcrição e publicização de suas falas, com isso, a professora escolheu como nome fictício Flora e a intérprete escolheu Eva.

#### **4 Análise das narrativas**

Diante do que foi exposto e teorizado sobre afetividade, compreendemos que esta é construída por meio das vivências e experiências de cada um, com manifestações e comportamentos de intenções, crenças, valores, sentimentos, e desejos, e estes aspectos influenciam nas relações, e automaticamente reflete no ensino aprendizagem também. No entanto, a vida do ser humano em geral, permanece ligada aos processos psicológicos, envolvendo situações sociais de desenvolvimento em que a pessoa está envolvida.

*“A afetividade é muito importante para que possamos criar um vínculo mais forte entre nós e nossas crianças, para que ambas possam se sentirem seguras e confiantes em nosso meio”* (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA DA PROFESSORA FLORA, 2021). Ressaltamos que a afetividade entre professor e aluno é um dos fatores que pode favorecer ainda mais a aprendizagem na escola.

Dalbosco (2011) nos apresenta a participação afetiva como fundamento da ação humana, de modo que, segundo o autor, o vínculo emocional-afetivo é fator decisivo na construção do mundo humano significativo,

pois é a carga de emoções que nos permite ser quem somos, que dá forma às nossas subjetividades e tal relato tem uma tonalidade agradável sobre a relação efetiva e ensino.

Os benefícios pedagógicos que se podem obter no processo de ensino-aprendizagem com a utilização do afeto como ferramenta utilizada por essas profissionais são inúmeros e esses relatos vêm nos apresentar que condições favoráveis de ensino-aprendizagem foram criadas neste contexto, proporcionando um clima de descontração e confiança entre alunos e suas professoras. *“A afetividade na sala de é permitir que o aluno seja personagem de sua própria aprendizagem, para que ele possa se desenvolver com autonomia”* (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA INTÉRPRETE EVA, 2021).

Favorecer a autonomia do sujeito, oferecendo-lhes mecanismos para seu desenvolvimento, é, de fato, um motivo agradável no ensino da pessoa surda, uma vez que o surdo por vezes é visto como incapaz. Conforme justifica Crochik (2011, p. 38) “a educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes às minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam anteriormente presentes nas escolas e salas de aulas regulares”.

De modo que compreendemos que os alunos surdos não devem ser rotulados como incapazes de conviver com a sociedade, porque temos conhecimento de sua capacidade em sala de aula diariamente. Assim sen-

do, acreditamos que a escola é um espaço de trocas de experiências e a conservação do sucesso do aluno se dá por meio do afeto, respeito.

*Na nossa sala sempre priorizamos o respeito entre ambos todos interagem um com o outro independente de suas limitações; sempre tentamos transmitir que todos nós precisamos da ajuda um do outro para que possamos atingir o que queremos, e isso se dá através do respeito, atenção, carinho entre nós em sala de aula e também no mundo lá fora (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA DA PROFESSORA FLORA, 2021)*

Diante desse relato, foi possível perceber nuances agradáveis em que a relação professor-aluno passa, sobretudo, pelo respeito, compreensão e carinho nas relações interpessoais. Freire (1996-2015) nos revela e reconhece o ser humano como ser em constante mudança, incompleto em uma realidade também inacabada e juntamente com ela, Freire (1996) considera que os homens se tornam conscientes de suas limitações, por serem seres que se superam, pois para os mesmos a acinesia é uma intimidação fatal, o passado é o meio pelo qual o homem faz uso para compreender com nitidez quem são e o que são para construir um futuro com mais sabedoria enquanto seres em sociedade.

*A interação afetiva nesse ambiente é muito importante no processo educacional des-*

*se aluno, mantendo-se um envolvimento interativo entre professor e aluno e a comunidade escolar como um todo, fazemos adaptações de atividades, produzimos vídeos junto com a intérprete e planejamento e a flexibilidade nas dificuldades da nossa aluna; (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA DA PROFESSORA FLORA, 2021)*

*Para facilitar o processo afetivo e de aprendizagem também, me desprendo de fato da profissão de intérprete e sou mais professor, pois a aluna não é alfabetizada em Libras nem em português, levamos em consideração que primeiro essa aluna surda precisa aprender Libras para poder entender a interpretação. Para que isso seja possível futuramente realizamos um trabalho conjunto, todo planejamento relacionado as aulas acontece entre professora e intérprete, é nítido que a professora tem preocupação com sua aluna, apesar que isso deveria ser o básico, muito vemos que alguns professores veem o aluno surdo como um aluno que tem sua aprendizagem por responsabilidade do intérprete, a mesma tem preocupação em junto com o profissional de Libras adaptar as atividades, trabalhamos na tentativa de quando percebermos que certa forma não está sendo proveitosa, procuramos outras, tentamos atividades que complemente conteúdo do plano de aula (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA INTÉRPRETE EVA, 2021).*

Nesse sentido, a afetividade no espaço escolar como metodologia é uma ferramenta fundamental para o ensino aprendizado e sua falta pode prejudicar o edu-

cando. Em se tratando do educando surdo, a falta dessa ferramenta acarretaria em um desânimo no querer aprender, uma vez que não houve estímulo afetivo no ensino. Diante do que foi apresentado pelos autores e confrontado com os relatos da professora e da intérprete, é possível encontrar tonalidades agradáveis e favoráveis a uma metodologia afetiva para o surdo.

A afetividade é elemento imprescindível no processo ensino aprendizagem de qualquer indivíduo, independentemente do lugar que ele ocupa na sociedade. Porém é necessário refletirmos se essa afetividade é exercida de maneira igualitária ou se há variáveis que nos condicionem a aplicá-la de maneira diferente. Diante disso, as nossas colaboradoras nos revelam que:

*Sim, eu acredito que exista diferença pois a maioria dos alunos surdos vem de lares em que a família não se comunicam com eles em Libras ou muitas vezes nem mesmo existe uma comunicação que permita que o sujeito surdo cresça com conhecimento de mundo, essa realidade familiar se confronta com a realidade escolar, o que requer dos educadores mais atenção, paciência e vontade de buscar novas estratégias para que possibilite o aluno surdo entender o que está acontecendo na sala de aula e aprender, ou seja o professor precisa ser mais afetuoso para entender que o aluno surdo tem a mesma capacidade do ouvinte em aprender (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA INTÉRPRETE EVA, 2021).*

*Ainda sim existe diferenças nesse processo, existem dificuldades na interação e incertezas de como adaptar e conseguir elaborar estratégias para melhorar e incluir esse aluno, porque o que se deseja realmente (meu caso) é que esse aluno não seja apenas incluído a uma sala de aula regular, mas que se encontrar dentro daquele ambiente e se familiarizar com todos ao seu redor[...] sou professora de uma aluna auditiva e recebi essa linda missão de tê-la na minha turma de alfabetização[...] trabalhar com essa criança de forma afetiva nos ajuda a ter uma compreensão nos anseios dessa criança e permite que a mesma se sinta acolhida por nós e seus colegas para que se sinta num ambiente pertencente a ela, (EXCERTO RETIRADO DA NARRATIVA DA PROFESSORA FLORA, 2021).*

Diversos estudos vêm mostrando a questão da subjetividade e sua relação com o ensino-aprendizado, deixando em evidência cada vez mais sua relevância nos mais diferentes aspectos. Osti e Brenelli (2013) afirmam que uma grande porcentagem de alunos demonstra uma visão negativa de si mesmo.

Durante os estudos, fez-se uma reflexão da suposição de que um indivíduo necessita conviver em grupo em uma sociedade e conservar relações para assim se compreender enquanto ser humano e desenvolver consciência multidimensional, aberta para diversidade da convivência social. De modo que se tornam indispensáveis as relações afetivas positivas e significativas, não só

fora do ambiente escolar, como dentro dele para que se possa adquirir conhecimento mediante a construção do seu eu. Com isso, podemos falar em uma pedagogia do amor como assim defende Freire em seus escritos.

## **5 Considerações finais**

A questão norteadora desta pesquisa surgiu muito antes de pensar em escrever o texto de conclusão de curso de uma das pesquisadoras. Devido ao fato de ter passado por experiências positivas e negativas, no que diz respeito à afetividade durante a graduação e seu envolvimento com a comunidade surda, passou a refletir sobre essas experiências a partir de um outro viés: o viés do educador para com seu aluno surdo, já que ela mesmo logo estará atuando como professora de Libras.

O afeto é um tema que precisa ser dialogado no processo educativo nas instituições de ensino, pois é uma ferramenta muito relevante para que o professor possa obter um resultado satisfatório no desenvolvimento do seu aluno. Para isso, faz-se necessária uma relação de confiança, respeito e de segurança entre professor e aluno, que pode ser exercida por meio do afeto.

Para realizarmos este estudo, fizemos uso da metodologia qualitativa em educação fundamentadas nos princípios epistemológicos das narrativas (auto)biográficas e como procedimentos metodológicos de recolha do

*corpus* as entrevistas narrativas. Dessa maneira, a partir desses relatos foi possível analisar a afetividade no processo de ensino para o surdo no Ensino Fundamental da cidade de Caraúbas.

A pesquisa nos revelou resultado satisfatório no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem. Depreendemos, a partir das falas das colaboradoras, que há um tom agradável no emprego da afetividade como ferramenta no processo de ensino para surdos, por meio do grande esforço que as profissionais têm feito para conseguir resultados satisfatório no processo de aprendizagem de sua aluna surda.

A partir das nossas compreensões das leituras e exposições no referencial teórico, foi possível perceber também nas narrativas das colaboradoras que há por parte delas empatia, respeito, busca por alternativas voltadas para solucionar as dificuldades da aluna e a inclusão dela no âmbito escolar, valorizando as particularidades e subjetividades da aluna. Por fim, podemos considerar que existe afeto no ensino para surdo no Ensino Fundamental do município de Caraúbas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, (1999).

BRIGGS, D. CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008. C. A autoestima do seu filho. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



DALBOSCO, C. A. "Reificação, reconhecimento e educação". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, 2011, p. 33-49, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento). In: Y, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GREENBERG, L. S. *et al.* **Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico ponto por ponto**. Barcelona: Paidós, 1996.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. IN: BAUER, M, W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e Som: um manual prático**, 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. "Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem". **Psico-USF**, Itatiba, v. 18, n. 3, 2013, p. 417-426.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (Org). **Intervenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência**. Tradução de Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2014.

VASCONCELLOS, V. M. R. O processo da criança: noções fundamentais presentes nas teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget. In: **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. In: **Psicologia e educação da criança**. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, H. Les origines deu caractere chez i ´ enfant. Paris: Presses Universitaires de France. (original em 1934). In. Vasconcelos, Maria Ramos. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WALLON, H. Les origines de la pensét ches i ´ enfant. Paris: P. U. F. (original em 1945). In. Vasconcelos, Maria Ramos. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WALLON, H. Le rôle de i ´ autre' dans la conscience du i ´ moi'. *Enfance*, 3-4, pp.279-286. (original em 1946). In. Vasconcelos, Maria Ramos. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

# **DA VIVÊNCIA AO RELATO: reflexões acerca do estágio supervisionado na educação infantil**

Antonio Anderson Brito do Nascimento<sup>54</sup>

Maria Cleoneide Soares<sup>55</sup>

## **1 Introdução**

O Estágio Supervisionado é, na maioria das vezes, a primeira experiência do professorado para os alunos dos cursos de licenciatura. Esse momento é considerado por muitos como um dos acontecimentos causadores de *mix* de sentimentos dentro do eu. Também é um dos principais marcos para a descoberta do aluno enquanto professor, sem invalidar um ao outro.

Desse modo, tendo percebido a importância dessa prática para a formação do pedagogo, neste trabalho, temos por objetivo narrar, de forma reflexiva, as expe-

---

54 Mestrando em Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla entre UERN/UFERSA/IFRN, bolsista CAPES. Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN/MO. Graduado em Pedagogia pela UERN/MO, bolsista PET/SISu/MEC/FNDE. E-mail: andersonb.nascimento@gmail.com

55 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN. Graduada em Pedagogia pela UERN. Professora do curso semipresencial de Pedagogia da UNINASSAU/MO. E-mail: cleoneide\_s@hotmail.com

riências vividas no primeiro Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em uma Unidade de Educação Infantil (UEI), na cidade de Mossoró/RN.

Por intermédio das experiências vivenciadas em 2018, antes, durante e depois do primeiro estágio na educação infantil, componente curricular obrigatório do quinto período do curso, decidimos escrever esse processo, pois, como Zabalza (2004, p. 10) reflete, é “uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.” Assim, percebermo-nos enquanto eternos aprendizes, somos seres inacabados, como nos diz Freire (1996), rendemo-nos a esse procedimento da escrita não só como meio de reflexão, mas também como um processo descritivo.

Reiteramos que nossa pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza autobiográfica e faz uso de bibliografias em que foram realizadas leituras na disciplina já citada anteriormente. Além disso, também utilizamos outros autores buscando fundamentar os pensamentos aqui explanados como Monteiro (2001); Hoffmann (2009); Barbosa (2010); Josso (2004); Freire (1996); Nascimento et al (2017), entre outros trabalhos. Entre os materiais já citados, também fizemos menção de alguns documentos norteadores para fundamentação do que já se tem instituído.

Dar-se-á a condução deste estudo em três tópicos norteadores: **percepções e inseguranças**, o qual aborda as concepções prévias da Educação Infantil; **estágio**, em que apresentamos os nossos primeiros passos e a observação na UEI com a análise do contexto a partir da observação; e, por último, mas não menos importante, a **reflexão** sobre a atuação em sala, que aborda as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados e o retorno das ações desempenhadas.

Ao longo do texto, prezamos desenvolver os relatos de um dos autores de forma reflexiva<sup>56</sup>. Além de tudo que foi planejado e estabelecido durante a escrita deste trabalho. Portanto, estaremos sempre com intuito de ressignificar conceitos e esperamos que a prática aqui apresentada seja de grande valia para os leitores que futuramente terão acesso a essa escrita e que vivenciaram a atuação na educação infantil.

## 2 Percepções e inseguranças

Independentemente do tempo que você atuou de forma informal ou formal em sala de aula, regressar

---

56 Vale destacar que as experiências aqui tecidas correspondem a do primeiro autor, especificamente e, por isso o texto se apresenta na primeira pessoa. Entretanto, a segunda autora esteve como coordenadora responsável, junto a outra docente, do componente curricular, o estágio supervisionado. Assim, além desta acompanhar e orientar todo percurso vivenciado, colabora com as reflexões, as discussões teóricas e demais características que compõe o texto científico.

ao ambiente educacional é sempre uma nova experiência. Participei de grupos sociais religiosos tanto na igreja católica quanto na evangélica, nos quais era responsável pelas lições bíblicas e explicações para fazer a mediação das escrituras para as crianças. Essa atuação informal foi gratificante e significativa. Essa experiência, talvez, tenha se tornado um pontapé inicial para cursar Pedagogia e, conseqüentemente, atuar no âmbito da educação formal. Ademais, não poderia deixar de levar em consideração a inspiração de familiares, pedagogos e de muitos professores que tive, sobretudo o fato de que o primeiro contato com ambiente escolar foi enquanto aluno.

Por essas experiências, ao ser questionado sobre a visão que se tinha da escola antes da etapa de observação e regência do estágio, talvez fosse de um universo subjetivo, desafiador, causador de expectativas, ansiedade e/ou curiosidades para saber como seria minha atuação enquanto pedagogo em processo formativo. Antes de adentrar ao *lócus*, é comum começarmos a conjecturar o cenário em nossa imaginação.

Nessa etapa, acho eu, refletimos sobre nossa formação e os nossos desejos, pois, assumimos uma sala de aula, geralmente numerosa, com diversos pensamentos, comportamentos e contextos distintos e diferentes dos nossos. Além disso, há uma professora, que também possui a função de observar o nosso desempenho, e a

insegurança nos faz acreditar que sua função é apenas apontar os “erros” e “acertos”. Assim, durante o período de regência, tudo isso colabora para esta apreensão.

No entanto, a docente da instituição onde é realizado o estágio, possui o papel de colaboradora, muito mais do que observadora dessas questões, haja vista que, com sua experiência, consegue visualizar o todo, ou seja, a sala de aula com sua complexidade, e entender que, muitas vezes, é nossa primeira ocasião para lecionar.

Toda essa ansiedade e insegurança é normal, ainda que eu tenha atuado em um ambiente informal de educação. A formação em caráter informal não pode ser comparada com aquela que é adquirida durante, por exemplo, os quatros períodos do curso de Pedagogia, anteriores ao do primeiro estágio. Os conhecimentos dela advindos são necessários e podem ser relacionados em vários momentos da observação, da regência e do planejamento, pois apresentam subsídios a compreensão de como acontecem os processos educativos e do funcionamento ou rotina da sala de aula – além de demais questões referentes a esse campo de atuação.

Partindo do pensamento de que é o primeiro Estágio Supervisionado e que estaria inseguro por intermédio desses argumentos citados acima, cheguei à conclusão de que todos os questionamentos referentes a essa insegurança, a essa curiosidade só obteriam respostas

no decorrer da prática, em sala, apesar de ser uma experiência acontecida em um espaço curto de tempo.

Questões como “por que você vai ser professor?”, “por que não foi para uma outra profissão que ganhe mais dinheiro?”, “mas você sabe ensinar?”, “você só entrou nesse curso porque sua nota não equivale à demanda de outro curso?” poderão ser respondidas ou darão início ao processo (auto)avaliativo e reflexivo acompanhado de vários outros sentimentos.

É nesse momento que tentaremos mediar tudo que aprendemos, mas não limitando o estágio a somente desenvolvimento de técnicas, pois entendemos que, conforme as diretrizes da referida disciplina:

O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de investigação na ação. Uma atividade teórico-prática, em interação com os demais componentes do curso, portanto, desenvolvido em sintonia com a totalidade das ações do currículo. (UERN, 2012, p. 54).

Nesse espaço, eu, como aluno, terei algumas percepções do que realmente quero profissionalmente, se



é na educação infantil ou se irei atuar dentro de outro campo de atuação do licenciado em Pedagogia. Não se pode negar que nessa docência é, também, o lugar em que vou ser contemplado com oportunidades de associar teoria e prática sempre com respeito às singularidades e diversidades das crianças e ao contexto que elas estão inseridas.

Com isso Hoffmann (2009, p. 37) destaca que:

A ação mediadora do educador resulta, igualmente, num trabalho pedagógico que valoriza as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, etc., como elementos constitutivos do espaço institucional, ao mesmo tempo em que percebe a criança sofrendo as influências desse meio e constituindo-se como sujeito a partir dessa interação.

Pensando nessas experiências trazidas, busquei construir a minha atuação. Ressalto a insegurança disseminada, muitas vezes, pelos próprios colegas de curso. Os alunos que vão para esse contexto por vezes são inseguros, pois, além de ser uma experiência nova, levando em consideração seus conflitos internos sobre a própria formação, muitos dos discentes dos períodos posteriores, já tratam o professorado como algo muito mais complexo. Isso faz com que o sujeito receptor dessa mensagem fique mais ainda intimidado e tenha maior temor nesse atuar.

Enquanto identifico meu gênero como o masculino, atuar em universo considerado feminino se tornou mais desafiador. Existe todo um contexto que se perpetua no âmbito da Educação Infantil, no qual os homens no máximo atuam enquanto porteiros ou profissionais semelhantes, menos como professores. Tal situação naturalizada ainda precisa ser desconstruída. O caráter profissional não deve ser generalizado nem sofrer com determinações sexistas.

Tinha e tenho a convicção de que há muito a aprender para atuar em sala de aula, pois é o ensino um universo cheio de desdobramentos e que necessita de muitos estudos para uma prática significativa e da preparação psicológica para os paradigmas que durante a atuação acontecerão. Porém, pelo pouco que sabia, eu esperava ter uma boa atuação, propiciando aos alunos aprendizagens necessárias para conviver em sociedade. Também fiz jus ao direito de brincar e nutri desejo de, nos próximos estágios, estar mais bem preparado e seguir em frente construindo cada degrau como discente-docente.

### **3 O estágio, os nossos primeiros passos e a observação**

O Estágio Supervisionado inicia com os estudos dos aportes teóricos, para compreender o porquê é par-

te da formação inicial dos cursos de licenciatura, é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia. Estas asseguram que asseguram que:

[...] estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...]. (BRASIL, 2006)

Seguindo tal exigência, realizamos o Estágio Supervisionado na educação infantil com o intuito de vivenciar experiências profissionais na área de formação, agregando conhecimentos, habilidades e competências para o exercício docente. Durante os estudos teóricos, refletimos sobre atividade na perspectiva de Pimenta; Lima (2005, 2006, p. 06), que reiteram:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Assim, compreendemos o estágio como campo de conhecimento, formação, pesquisa e desenvolvimento de práticas educativas, e não como mero local para realizar a docência de forma técnica. Então, esse momento se constitui de muito mais do que somente mediar os conteúdos. Nele se reflete sobre a atuação e sobre as teorias estudadas, levando-se em consideração a práxis pedagógica.

Diante dos estudos teóricos sobre o estágio, refletimos sobre a avaliação na educação infantil, inicialmente pensamos de forma tradicional: “como avaliar, se na educação infantil não se realiza prova?”. Com os estudos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DC-NEI), vimos que o documento orienta que as “instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 04).

Tendo estudado e refletido a partir dos teóricos que pensaram sobre o estágio e a educação infantil, os professores formadores<sup>57</sup> orientaram a turma para o início da observação, com postura ética e profissional.

Assim, no primeiro dia na escola, fomos munidos de muitos questionamentos, mas foram se despidendo ao longo da tarde, período em que atuamos. Ao chegar à instituição, esperamos a diretora da UEI, para entregar

---

57 Professor do Curso de licenciatura em Pedagogia.

os documentos necessários para a formalização do estágio e posteriormente ser encaminhado para a sala de aula em que ocorreu a observação.

Entre esses documentos que devemos portar ao iniciar o estágio, dois deles são fichas, as quais, segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da UERN (2012, p. 142), o professor supervisor<sup>58</sup> deve “III- preencher e assinar as fichas de avaliação e frequência dos alunos estagiários.”; e temos o Termo de Compromisso do Estagiário (TCE).

Ainda segundo Projeto Político Pedagógico do curso:

Art.51. O estágio curricular supervisionado só poderá ser realizado mediante formalização de Convênio entre a Universidade e instituições campo de estágio, de acordo com as normas da UERN, aprovadas pelos conselhos superiores.

Art. 52. A realização do estágio se dá mediante Termo de Compromisso do Estagiário – TCE celebrado entre o estudante e a parte concedente, com intervenção obrigatória da UERN.

Art. 54 É atribuição do Departamento de Apoio ao Estudante – DAE representar a UERN na formalização do Termo de Compromisso.

Art. 55 É atribuição do Departamento de Educação o preenchimento do Termo de Compromisso de Estágio emitido

---

58 Art. 68. O Supervisor do Campo de Estágio Curricular é um profissional da área objeto de formação, lotado na instituição de realização do estágio, responsável naquele local, pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade, conforme Resolução 36/2010 CONSEPE. (UERN, 2012, p. 142)

do pelo DAE e encaminhá-lo aos órgãos competentes. (UERN, 2012, p. 139)

Resolvidas as questões, ao chegarmos na sala, somos recebidos pelas professoras. No desenrolar da interação, as docentes explicaram como era sua organização didática e pedagógica, ouvi atentamente, assim como observava com atenção aquele ambiente novo. A professora ainda mencionou seus anseios, desafios da sala de aula e o contexto da turma<sup>59</sup>.

A organização didática e pedagógica das professoras se refere também ao planejamento diário, do qual a professora falava com muita naturalidade. Dessa forma, construí meus planos de aula a partir da metodologia das professoras e atendendo às peculiaridades dos alunos. Assim Bhering e Fullgraf (2011, p. 48), dizem que:

Planejar na Educação Infantil significa olhar para frente baseado naquilo que vivenciamos anteriormente. É formatar possibilidades e traçar caminhos, decidir e escolher, desenvolver intencionalidades para acompanhar os interesses e raciocínio das crianças para, então, agir e interagir, e promover atividades, como a brincadeira, tanto na creche como na pré-escola.

As professoras também explicaram que realizam

---

<sup>59</sup> A escola é localizada em zona periférica, consequentemente, muitos dos alunos vêm de famílias desestruturadas. Contudo, isso reflete no desenvolvimento educacional dessas crianças.

atividades com pinturas, colagens e atividades lúdicas e acentuam a essencialidade de ter um planejamento diário. Percebo, então, que o planejamento é muito mais do que um “roteiro” para a aula, pois possibilita traçar caminhos e desenvolver habilidades de diversas formas.

Após essas considerações, o desenvolvimento da aula aconteceu de forma tranquila e seguia uma sequência, ou seja, a aula era realmente planejada e havia um objetivo a ser alcançado. Notei que a professora realizou uma atividade lúdica com música “A canoa virou, pois deixaram ela virar”, deixando as crianças interagirem umas com as outras, e, como ressalta Kishimoto (1998), emanando prazer enquanto se aprende.

No segundo dia, as professoras me receberam com toda destreza e não pouparam perguntas para me conhecer. Perguntaram sobre a aula anterior, a recepção, as ideias que eu já tinha, o planejamento. Ressaltaram ainda a rotina e a sua importância na educação infantil. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) assegura que a “rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”. (RCNEI, 1998, p. 54).

Os dias foram passando e fui tomando as docentes como espelho e tendo ideias sobre o planejamento,

as atividades lúdicas e todo o desenvolvimento da aula. Recordo-me que as professoras já estavam perto de se aposentar. Em conversa informal, comentaram-me que uma delas já era para assim estar, porém, acontecendo na época desta vivência, ela perderia muitos direitos, de modo que optou por permanecer em sala para a conservação de alguns acréscimos. Já a outra professora se aposentaria nos próximos três anos, ou seja, em meados de 2021. Ambas afirmaram estar exaustas e não pensam em fazer uma formação continuada. Uma delas possui especialização em Psicopedagogia e disse que até pretendia fazer o mestrado, porém a carreira profissional ocasiona uma limitação corporal para adicionar mais essa atividade em sua vida.

Percebi algumas questões que se materializaram na fala das professoras. Há crianças ainda não diagnosticadas com deficiência na sala. No entanto, a docente menciona que a aceitação de um possível diagnóstico não é das melhores, quando recomendam que é importante levar o filho ao pediatra para ele direcionar os próximos passos. Os pais resistem e, muitas vezes, são grosseiros, não levando em consideração o olhar do professor.

Nascimento et al. (2017, p. 06), fala que:

Como o professor passa mais tempo com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, acaba identificando de forma mais detalhada as dificuldades dos alunos nas práticas das atividades.



Entretanto, por não fazer parte do seu papel esse diagnóstico, cabe ao mesmo comunicar indícios de possíveis limitações aos familiares, orientando-os buscar a melhor forma de auxílio.

Nessa observação participativa na qual eu fui um dos protagonistas, pude perceber os vários desdobramentos ocorrentes em sala de aula – percebi não todos, mas alguns. “Nesse sentido, penso que ‘aprender a ver a escola da/na escola’ requer uma vontade de entender a complexidade presente nas diferentes imagens com as quais nos deparamos nos inúmeros contextos em que tecemos nossas redes de saberes.” (MONTEIRO, 2001, p. 38). Diante de tudo isso, percebi que muito do que acontece nessa escola se assemelha a outros *lócus* de atuação e que cabe ao profissional também se preparar pessoal e profissionalmente para conseguir lidar com essas peculiaridades do ambiente escolar. Tal processo não é simples devido à complexidade do ser humano.

No que se refere à observação da prática pedagógica, há interpretações que levam a acreditar que, quando estivermos em sala de aula durante esse período, seremos apenas observadores, do tipo telespectador, que estão no ambiente como plateia, observando os “erros” ou “acertos” decorrente da atuação da professora titular em sala. No entanto, Monteiro (2001, p. 28) nos chama a atenção para:

Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para a inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las.

Portanto, é preciso conscientizar-se da não-prática de um olhar enquanto espectador e iniciar o processo de um ver mais profundo. Essa atitude consequentemente o torna mais sensível à percepção das ações e de seu contexto no qual o participante está inserido e apreende as características, os sentidos e os significando de tais ações. Na observação, aprendemos com os pares. Nessa perspectiva, encontro-me nas palavras de Tardif (2008), quando ressalta que é através das relações com os pares que os saberes adquiridos com a experiência são capazes de informar ou formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas.

Monteiro (2001, p. 30) nos lembra de um “[...] olhar-espectador e um olhar participativo”. Em minhas observações, considero-me como observador participativo, que, além de estar atento aos procedimentos que

acontecem em sala, auxiliava na prática da professora sem modificá-la e no auxílio aos momentos necessários.

Apesar de existir duas professoras em sala de aula, dois olhares sobre minha atuação, o trabalho foi algo que me deixou contente, pelo número de alunos em sala. Estive a todo momento dando suporte, para assim, poder estar mais próximo das características e da realidade da turma no meu período de regência.

A sala a qual foi observada era o maternal II<sup>60</sup>, cujas professoras apresentavam as idades de 58 e 62 anos. Apesar da formalidade de intitular uma delas como titular, foi deixado bem claro que não existia tal necessidade. Isso me remete a Monteiro (2001, p. 37), a qual relata que a educação “[...] precisa superar as dicotomias, hierarquizações, classificações e tantos outros mapas traçados pela visão cartesiana dominante na modernidade”. Além disso, cabe ressaltar sua finalidade, como está na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 22), é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Consideramos que a importância de relatar a experiência da observação corrobora com Josso (2004, p. 09), quando menciona que “a narrativa permite explicitar a singularidade, e com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida”. Nes-

---

60 Crianças de 3 (três anos) de idade.

se sentido, ao término da observação, percebi que, em meio a tantos desafios que o professor encontra, ainda há esperanças de dias melhores e a crença no potencial daquelas crianças. Os professores fazem o melhor para que elas avancem dentro do seu processo de ensino aprendizagem. Antes do período da regência, teve início a construção do planejamento levando-se em consideração todo o conhecimento adquirido no período da observação.

#### **4 Refletindo sobre o atuar em sala**

Cada professor possui sua metodologia, suas concepções de mundo, os reflexos de sua origem e de seu processo formativo. Na sala de aula, esse profissional em formação, no sentido de pensarmos como seres inacabados que somos, desenvolverá diversas atividades, portar-se-á perante situações mais variadas possíveis em que precisará tomar decisões que sempre serão cobradas a ele.

Na educação infantil, essa situação não seria diferente. Como uma das modalidades da atuação docente, a cada dia, mais ela é estudada ou discutida em eventos, trabalhos, entre outros espaços. Ter essas inúmeras percepções dessa realidade vem ajudando a nortear sobre as peculiaridades desse espaço, suas fragilidades, seus desafios, sua importância e exigências. Isso também co-

labora para as reflexões dos alunos, enquanto atuantes em seu primeiro estágio em pedagogia, sobre como se portar em determinadas situações que venham acontecer dentro desse universo plural e que, ao mesmo tempo, é tão singular pelas subjetividades que engloba.

Em todo espaço social, podemos encontrar situações subjetivas. Ter essa percepção enquanto pesquisador, aluno, profissional, professor e ser humano é entender sua importância antes de atuar em sala de aula, de estar disposto a se submeter a fragilidades que esse ambiente possui. É também preciso enxergar a contribuição que propiciará. Foi com essas percepções, bagagem teórica, estudos e toda a preparação falada nos tópicos anteriores que iniciei minha atuação em sala de aula.

Com mais de vinte alunos, porém nem todos frequentam assiduamente, passei durante duas semanas tentando me provocar, ao extremo, para tentar entender à necessidade de cada um deles. Tudo ali era muito importante. Era o meu momento de fazer acontecer. Contudo, a realidade vivida não é tão condizente com a que idealizamos.

Foi na sala de aula que percebi um processo semelhante ao que acontece na minha cozinha, o famoso “cozinhar a banho Maria”. Como assim? Cozinhar da forma citada é um meio de cozimento mais demorado, porém o procedimento aprimora o sabor do alimento e conserva os seus benefícios vitamínicos. Na sala de aula, também

podemos perceber isso. Os resultados das nossas ações muitas das vezes acontecem lentamente, e isso não tira a beleza ou a beneficência do que foi realizado – faz parte mesmo de sua construção. Além disso, podemos fazer referência ao nosso atuar, pois também será aprimorado com a prática contínua e desejamos que, na primeira vez, seja tudo impecável.

Nesse percurso, as personagens que me marcaram e me fizeram amadurecer diante da realidade do que poderia acontecer no espaço de atuação foram as professoras titulares. Em todas as tardes, uma delas se sentava ao meu lado e perguntava de forma natural sobre o que eu tinha achado da aula. Eu sempre era bem sincero, e ela, como boa observadora não deixava de me ler através de gestos e palavras. Sempre me dizia que se identificava muito comigo, no sentido de querer dar o melhor, ficar se cobrando, de ter o cuidado de que aquele momento propicie significados para os alunos. Fez-me ainda refletir sobre o planejamento, por exemplo, da aula que tinha tudo para ser interessante para os alunos e, no final, não agradar tanto a eles a ponto de se dispersarem. Desse modo, sempre reiteraram que tudo o que estava acontecendo era importante, mas que eu sempre absorvesse o vivido para refletir sobre o meu fazer pedagógico, sem culpa.

Esse diálogo sempre me reabastecia para o outro dia, pois, por mais que a aula não fosse das melhores

para as crianças, como eu iria lidar com essa eventualidade era o que importava naquele momento. Esse diálogo com a titular da sala me faz remeter a Freire (1996, p. 23), quando o autor nos lembra que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Através da parceria que existe entre professor da educação básica e aluno estagiário, aluno estagiário e professor universitário, os processos educacionais vão fazendo toda diferença na vida formativa e, conseqüentemente, na atuação do profissional.

No entanto, o ser humano não foi ensinado nem preparado a lidar com a rejeição. Somos seres “programados” para sermos sempre exitosos em tudo que nos for proposto a fazer e, se não conseguirmos, somos considerados fracos, despreparados e falhos.

Nesse sentido, Barbosa (2010, p. 35) diz que:

Sempre nos ensinaram, nossos professores e nossos pais, que não devemos mostrar nossas fraquezas, nossas imperfeições, nossos medos... Mas se tratando de nossa formação, com sentido principalmente para nós mesmo, esses cacos e amontoados de coisas também fazem parte da construção. Da nossa construção. Aliás, nós somos o que conseguimos nos tornar com nossos cacos e nossas imperfeições. Mesmo que não queiramos, nossos “cacos” estarão sempre presentes.

A emoção toma conta do meu ser ao escrever

esses relatos, pois é nesse momento que se intensifica a percepção do valor significativo que o professor tem na vida do aluno. Podendo ser tanto construtivo quanto destrutivo. Na sala de aula, enquanto a docente me dava os incentivos necessários para atuar, sentia potencialidade para recompensá-la desenvolvendo nas aulas cada vez mais de mim e estando sempre preparado para possíveis desdobramentos.

Durante o planejamento das aulas, sempre tive o cuidado de ter comigo uma literatura infantil, ferramenta que considero essencial para aluno e para o professor, conforme Moraes (2010, p. 04):

A literatura infantil, ao contrário da literatura adulta, pelo conjunto de suas características, permite que seu leitor faça mais leituras, pois além do texto escrito há as diversas possibilidades de leituras inusitadas que as ilustrações - quando bem feitas - podem proporcionar. Desta forma, a interação leitor-livro torna-se mais significativa, pois a literatura infantil prima por uma característica marcante que é a ludicidade na forma de lê-la, de manuseá-la.

Explorar o livro para as crianças de forma mais profunda, interativa, que os leve a pensar, imaginar-se na história, sempre me ajudou muito. Todo o desenrolar das atividades eram a partir da história que era contada. Por ser um método tão comum, perpassa as várias ge-



rações e pode ser muito prazeroso (para quem lê e para quem escuta).

A certeza de que estamos sempre em um processo de aperfeiçoamento e os conselhos experientes da professora me fizeram entender que as aulas, mesmo não fossem tão atrativas para os alunos, eram algo a que eu precisava ser submetido para devolver novos métodos, questionar o que aconteceu, o que poderia ser mudado. Já as aulas que foram interativas, inquietaram-me a tomar como ponto de partida para as próximas. Isso me remete a Nascimento et al. (2017, p. 10), quando ele diz:

Como observamos no texto, essa construção identitária do pedagogo, vai percorrendo um grande percurso para poder estabilizar-se e retomar uma nova construção. Vai sempre existir essa necessidade de adequação as realidades vivenciadas, como também, essa percepção de principais facilitadores na construção de novas identidades durante a sua atuação.

Tudo que acontece dentro e fora de sala, ou melhor, em todo ambiente escolar, há aprendizado. A “boa” atuação pode sempre melhorar, precisamos sempre aperfeiçoar, pois é um processo contínuo. Também levando em consideração os ônus, cabe a mim, você, nós, como profissionais, saber reconhecer e tomar como aprendizado. São situações que somos submetidos diariamente, tanto como profissionais, quanto como seres

humanos. É como foi escrito anteriormente, o que importa é como você vai lidar com esses acontecimentos.

## **5 Considerações finais**

Os processos educacionais são constantes independentemente se somos professores ou alunos. Durante o estágio, percebo o quanto temos que aprender e o quanto o profissional que se aventura a ser facilitador nesse espaço tem a oferecer. Estar nesse ambiente é se despir – ou ao menos tentá-lo – de todo olhar preconceituoso e ritualista. É estar apto a viver e a conhecer a realidade por outro ângulo, apreciá-la e estar propício a perceber e entender as variáveis existentes dentro do âmbito escolar. Isso significa também estar ciente de que cada um tem sua função estabelecida, porém todos desempenham inúmeras delas, o que possibilita uma união, ou melhor, a fusão de todos os membros, tornando-os um só. Tal fato nos possibilita chamar esse resultado de escola.

Estar nesse ambiente como observador participativo e não apenas como crítico com o papel de estabelecer nomenclaturas do que é “certo” ou “errado” me possibilitou não generalizar a realidade, mas perceber o que lhe é singular em toda a sua complexidade. Entendi que os pontos negativos existem, porém não é somente por meio da crítica que se soluciona os problemas, mas tam-

bém pela busca de soluções. A escola não se singulariza em apenas pontos ruins, mas também existem inúmeros pontos plausíveis que trazem resultados perceptíveis para o desenvolvimento da instituição e de seus membros.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. 18 ed.- Remi Hess - Brasília: Liberlivro, 2010. 103p.

BHERING, E.; FULLGRAF, J. Intenções, reflexes e desejos. **Revista educação infantil**. 2ed. São Paulo: Segmento, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, Resolução n.1 – 15 de maio de 2006. Diário Oficial, n 92, Brasília, 16 mai. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 107p.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 15 ed.– Porto Alegre: Mediação, 2009. 92p.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 288p.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. 1 ed. - São Paulo: Cengage Learning, 1998. 172p.

MORAIS, J. O. Literatura Infantil: Uma Arte Menor?. In: I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários - CIELLI, Maringá – PR, 2010. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/14637304/literatura-infantil-uma-arte-para-criancas-cielli>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

NASCIMENTO, A. A. B.; SILVA, P. P.; NASCIMENTO, F. M. F.; SILVA, A. L. O.; OLIVEIRA, M. E. B. **Processo de construção da tríade profissional:** formação, exercício e identidade. In: III Encontro Nacional de Jovens Investigadores - JOIN. Campina Grande: Edição Brasil, 2017. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO\\_EV081\\_MD1\\_SA33\\_ID252\\_21082017142935.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/trabalhos/TRABALHO_EV081_MD1_SA33_ID252_21082017142935.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 323p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Via Imprensa. Mossoró/RN, 2012. Disponível em: <<http://fe.uern.br/default.asp?item=Projeto-Pedag%F3gico-do-Curso>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

# **CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICA DAS EMOÇÕES DE PROFESSORES AO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Karoline Zilah Santos Carneiro<sup>61</sup>

## **1 Introdução**

Há menos de uma década, pesquisadores da área da Linguística Aplicada (LA) alertavam para o que teria sido, até então, uma marginalização histórica do tema “emoções” em detrimento da valorização de aspectos racionais nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas (BOLER, 1999; ZEMBYLAS, 2003, 2005; ARAGÃO, 2011; PAVLENKO, 2013). Nesse contexto, a visão predominante sobre emoções as tratava como um assunto particularmente feminino, que teria origem em estados inatos e individuais da mente, os quais não seriam afetados por eventos/processos coletivos (BENESCH, 2012).

---

61 Professora especialista em Ensino de Língua Inglesa (UECE) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (IFRN/UERN/UFERSA), sob a orientação do prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN). Bolsista CAPES e membro do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN/CNPq). Pesquisa sobre emoções de professoras da rede básica no contexto do ensino remoto de Língua Inglesa na pandemia de COVID-19. E-mail: karoline.zilah@gmail.com.

Em consequência, na avaliação de Nias (1996), as investigações que partiam dessa perspectiva na esfera das emoções não chegavam a representar achados significativos para os estudos em LA.

Uma “virada afetiva” na LA (PAVLENKO, 2013), no entanto, instaurou uma dimensão social e discursiva às pesquisas sobre emoções, trazendo à baila sua contextualização diante de acontecimentos e relações sociais, questões indenitárias e de crenças na formação dos professores. Dimensão esta que, por sua vez, se refletiu no aumento do interesse das pesquisas em emoções na LA brasileira última década (ARAGÃO; BARCELOS, 2018). Neste escopo, há uma recente preocupação com as ligações entre emoções, relações de poder e ideologia na sala de aula de Língua Inglesa (LI) – a denominada abordagem crítica, crítico-discursiva ou político-cultural (ZEMBYLAS, 2003, 2005, 2007; AHMED, 2004; BENESCH, 2017, 2019). A área em questão ainda é pouco explorada no Brasil, mas algumas primeiras discussões têm sido propostas em programas de pós-graduação da área de Linguística, como diagnosticado por Aragão e Barcelos (2018) e como veremos neste trabalho mais adiante.

Nesse cenário, o presente trabalho discute as contribuições feitas à Educação Básica pelas pesquisas brasileiras fundamentadas na abordagem crítica das emoções de professores de LI. Mais especificamente, busco explorar como as emoções presentes nos discursos dos

professores da Educação Básica representam as relações de poder no ensino de inglês no Brasil, pressupondo que emoções são constituídas social, cultural, política e ideologicamente. A perspectiva crítico-discursiva eleita como critério de inclusão dos trabalhos levantados baseia-se, principalmente, em debates presentes nas obras de Hochschild (1979), Nias (1996), Zembylas (2003; 2005; 2007) e Benesch (2012; 2017; 2019).

É importante ressaltar que este trabalho é motivado por debates em torno de pedagogias críticas fomentados pelo Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN/CNPq), no qual são produzidas pesquisas sobre abordagens críticas envolvidas no ensino de inglês na escola pública (CARNEIRO, 2021; SILVA, 2021), ensino remoto de inglês durante a pandemia de COVID-19 (BASTOS; LIMA, 2020), ensino de inglês com tecnologias (LIMA; MENDES, 2020; DANTAS; LIMA, 2019), entre outras. A presente iniciativa nasce, ainda, dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado sobre as emoções de professoras de LI do Ensino Médio diante do ensino remoto emergencial na esfera pública durante a pandemia de COVID-19<sup>62</sup>. Portanto, esta proposta deriva do exercício de revisar a literatura com o interesse de explorar e dialogar com a produção de conhecimento brasileira sobre emoções de

---

62 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ao qual sou grata. Processo nº. 88887.610899/2021-00 (Karoline Zilah Santos Carneiro).

professores de inglês, especificamente na realidade da Educação Básica pública.

Ao longo deste trabalho, apresento as correntes teóricas dos estudos sobre emoções de professores de línguas e advogo pela abordagem crítico-discursiva, discorrendo também sobre as noções de trabalho emocional e regras emocionais (HOCHSCHILD, 1979; ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2012, 2017, 2019), que norteiam as problematizações nesta perspectiva. Em seguida, detalho os procedimentos metodológicos adotados no levantamento bibliográfico e apresento a discussão dos trabalhos selecionados à luz dos conceitos eleitos. Por fim, teço as últimas reflexões acerca das contribuições feitas pelas pesquisas analisadas (Cf. OLIVEIRA, 2019; REZENDE, 2020; OLIVEIRA, 2021a, 2021b) ao ensino de inglês sob a perspectiva crítica das emoções de professores na escola pública brasileira.

## **2 A perspectiva crítica das emoções de professores de línguas**

Os estudos sobre emoções no contexto de ensino-aprendizagem de línguas abarcam os mais diversos interesses de pesquisa, estendendo-se desde a perspectiva dos aprendizes até as experiências de professores em formação, em serviço e em cursos de aperfeiçoamento. Os destaques no Brasil têm sido as pesquisas que relacionam emoções às crenças e identidades de professo-



res, investigando como esses três aspectos interagem na prática docente (ARAGÃO; BARCELOS, 2018). Nesse sentido, não há consenso em torno de uma definição sobre o que sejam emoções ou como elas agem (BENESCH, 2012; OLIVEIRA, 2021a), mas há correntes que conduzem essas pesquisas a diferentes direções, cada uma com seu suporte epistemológico, por influência das Ciências Biológicas, Sociais, Humanas, da Educação ou da Linguística Aplicada, resultando em variadas nuances e contribuições para o campo.

Para Benesch (2017), as principais correntes teóricas das emoções são: 1) a *biológica*, que concebe emoções como estados inatos e universais, geneticamente determinados; 2) a *cognitiva*, tendência dominante na literatura sobre emoções no ensino de Língua Inglesa, que reconhece o aspecto físico das emoções como características da mente humana; e 3) as *abordagens pós-estruturalistas/discursivas*, que discutem como as emoções são construídas e representadas nos discursos dos professores. Essa última perspectiva pode assumir, também, um posicionamento crítico/político-cultural ao considerar “emoções” não como coisas internas ou estados possuídos por humanos, mas, sim, o efeito de um encontro com objetos, incluindo ideias, memórias, pessoas, eventos, atividades, lugares e assim por diante”<sup>63</sup> (BENESCH, 2017, p. 28). Segundo a autora, o caráter po-

---

63 Essa e as demais traduções ao longo deste trabalho são de minha autoria.

lítico das emoções aborda como as relações de poder moldam discursos por meio da imposição de normas sociais e investiga como o surgem atitudes de resistência e transformação provocadas por emoções.

Dessa forma, pesquisadores que enxergam as emoções dos professores de línguas sob o prisma da corrente político-cultural (AHMED, 2004; BENESCH, 2019; OLIVEIRA, 2021a, 2021b) não se preocupam em categorizar o léxico das emoções ou em atribuir-lhes significados, mas em analisar as representações das relações de poder que constituem tais emoções e o trabalho emocional que surge de regras emocionais presentes em discursos na esfera do ensino (ZEMBYLAS, 2007; BENESCH, 2017). Ao adotar o viés crítico na análise discursiva, esses pesquisadores questionam como o poder age no ensino de línguas, se professores obedecem ou resistem às regras emocionais e quais são as recompensas ou consequências da obediência e da resistência (BENESCH, 2017).

Além das três abordagens listadas por Benesch (2017), Aragão e Barcelos (2018) propõem uma classificação ligeiramente diferente em sua revisão de estudos sobre emoções de professores no Brasil. Para os autores, as três principais correntes teóricas que influenciam os trabalhos nacionais são: 1) *o pós-estruturalismo*; 2) *a biologia do conhecer*; e 3) *a teoria sociocultural*. Todas essas três concepções adotadas nas pesquisas brasileiras se distanciam da abordagem biológica, que conceitua

emoções como estados mentais inatos, passivos e universais fisicamente manifestados (BENESCH, 2012, 2017; PAVLENKO, 2013). Torna-se mais evidente nos estudos brasileiros, portanto, a visão das emoções como processos (não como estados) socioculturalmente construídos, influenciados por complexas redes de relacionamentos e interações com o mundo.

Na avaliação de Aragão e Barcelos (2018), apenas três dos doze estudos levantados são denominados como pós-estruturalistas, corrente que referencia com maior ênfase, no Brasil, as obras de Hochschild (1979), Zembylas (2003; 2005) e Hargreaves (1998; 2000). Aqui, apesar das diferentes designações, considero que esses três trabalhos enquadram-se no escopo do que chamo de “abordagem crítica das emoções”, termo adotado por Benesch (2017) ao alinhar-se à perspectiva pós-estruturalista/discursiva. Isso porque os três estudos brasileiros analisados (RODRIGUES, 2015; ANDRADE, 2016; PADULA, 2016) assumem concepções de emoções que as consideram moldadas em/por relações de poder, e discutem um conceito-chave para esta corrente, o chamado *trabalho emocional*.

As primeiras noções sobre trabalho emocional foram propostas originalmente por Hochschild (1979, p. 561) como sendo “o ato de tentar mudar em grau ou qualidade uma emoção ou sentimento”. Este que ocorreria em resposta a convenções socialmente compartilhadas.

das sobre o que é considerado apropriado sentir ou não no ambiente de trabalho, as chamadas *regras emocionais*. Apesar de não ter sido inicialmente pensado para a esfera do ensino-aprendizagem de línguas, o pressuposto de Hochschild (1979) influenciou mais debates por parte de pesquisadores da Linguística Aplicada pós-estruturalistas, especialmente aqueles preocupados com as desigualdades de poder nas relações de trabalho. São feitas, inclusive, críticas à sua visão de trabalho emocional como uma imposição unidirecional de regras emocionais a trabalhadores complacentes (ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2017).

Estudando o caráter sócio-político das emoções de professores, Zembylas (2005, p. 59) entende o trabalho emocional como sendo “[...] continuamente construído e reproduzido por meio de interações de dominação e resistência” – um conceito de características dinâmicas, multidirecionais e multidimensionais. Para o pesquisador, o trabalho emocional pode ser fonte de resistência e de reformas para condições desfavoráveis, na tentativa de subverter regras emocionais disfuncionais tanto para professores, quanto para aprendizes (ZEMBYLAS, 2005).

Assumindo uma perspectiva crítica fundamentada nas dinâmicas entre emoções, ideologias e poder, Benesch (2012; 2017; 2019) também explora o conceito de *trabalho emocional*. A autora compreende o ensino de LI como uma forma de trabalho afetivo e busca en-

tender como as emoções dos professores são reguladas conforme as *regras emocionais* do ambiente de trabalho. Trabalho emocional, para Benesch (2017), representa a tensão, o esforço empenhado pelos professores para administrar ou alinhar suas emoções ao que é considerado adequado conforme as orientações institucionais, na tentativa de minimizar sentimentos de frustração, raiva, impaciência, culpa e incapacidade. Essas normas podem ser consideradas tanto aquelas explicitamente presentes nos discursos que normatizam as esferas de trabalho do professor, quanto aquelas “[...] expectativas tácitas sobre como reagir em situações específicas no ambiente de trabalho” (BENESCH, 2017, p. 1). Assim, o trabalho emocional acontece quando a ética, o treinamento profissional e as crenças do professor colidem com tais expectativas, ou as atendem apenas parcialmente.

Regras emocionais e trabalho emocional são, portanto, dois conceitos-chave para a abordagem crítica das emoções no ensino de LI, pois ao relacionar “emoção” a “trabalho”, essa corrente considera o papel das relações de poder no ambiente profissional, separando-se da perspectiva biológica de emoções como estados exclusivamente inatos. Nas palavras de Benesch (2017, p. 37-38), a expressão *trabalho emocional* “[...] reconhece que os humanos negociam ativamente a relação entre como se sentem em determinadas situações de trabalho e como deveriam se sentir, conforme expectativas sociais”.

### 3 Metodologia

Com base na perspectiva crítica das emoções e nos conceitos de trabalho emocional e regras emocionais, apresento, a seguir, uma pesquisa de levantamento bibliográfico de caráter qualitativo e interpretativo (YIN, 2016) em torno de estudos sobre as emoções de professores de LI da escola pública brasileira. O levantamento foi realizado nos meses de maio e junho de 2021, a partir de buscas nas bases de dados *open-access* Google Acadêmico, SciELO e CAPES (banco de teses e portal de periódicos), que possibilitam a localização e o acesso gratuito a trabalhos científicos disponíveis em websites de periódicos indexados e de repositórios institucionais acadêmicos. Os critérios adotados para a seleção dos estudos foram os seguintes: 1) deveriam suscitar debates sobre as emoções de professores de LI sob uma perspectiva crítico-discursiva, conforme discutido anteriormente; 2) deveriam ter sido realizados no Brasil; 3) deveriam ter sido produzidos com professores da educação básica pública.

Para chegar aos resultados, apliquei as palavras-chave “emoções”, “ensino” e “inglês”, com interesse específico em publicações datadas do período de 2018 a 2021, a fim de dialogar com e dar continuidade ao mapeamento feito por Aragão e Barcelos (2018), os quais classificaram e resenharam estudos sobre emoções de

professores de inglês no Brasil de 2007 a 2017 de acordo com suas correntes teóricas. Importante notar que minha proposta se difere, em parte, ao focar especificamente em estudos ancorados teoricamente na abordagem crítica e realizados no nível básico da educação pública.

Com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, filtrei aqueles que, de fato, se referiam a pesquisas com professores na escola pública e adotavam uma abordagem crítica às emoções. Cheguei, portanto, aos quatro títulos analisados, entre eles, duas teses de doutorado, uma dissertação de mestrado e um artigo publicado em periódico. A partir da leitura integral dos trabalhos, categorizei informações referentes às suas bases teóricas, aos seus objetivos e/ou perguntas de pesquisa, à metodologia adotada e aos resultados alcançados. O objetivo deste mapeamento é explorar como as emoções presentes nos discursos dos professores da Educação Básica problematizam as relações de poder no ensino de LI no Brasil.

Ressalvo que outros estudos semelhantes foram localizados na busca, mas foram excluídos por se referirem ao ensino de outras línguas, por exemplo, de Português como Língua de Acolhimento, ou se referirem a pesquisas sobre o ensino de LI desenvolvidas no Ensino Superior, mais especificamente no âmbito da formação inicial. A seguir, discuto os dados coletados nos quatro trabalhos selecionados.

## 4 Discussão dos dados

Inicialmente, é necessário ressaltar que foi desafiante adotar filtros tão específicos para esta busca, ao passo em que foi um exercício necessário para verificar os avanços no interesse da comunidade acadêmica brasileira pela corrente crítica das emoções no ensino de línguas. Portanto, minha primeira constatação é de que houve um aumento na produção: enquanto no período de dez anos, de 2007 a 2017, apenas três trabalhos poderiam ser incluídos na corrente pós-estruturalista/discursiva ou crítica, esse volume aumentou em relação ao período de quatro anos pesquisado, de 2018 a 2021, somando as quatro publicações aqui discutidas.

Temos, portanto, os seguintes trabalhos: a dissertação de mestrado de Sarah Linhares Oliveira (2019), defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a tese de doutorado de Thalita Rezende (2020), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e a tese de doutorado e um artigo de Ana Cláudia Turcato de Oliveira (2021a, 2021b), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG.

Em ordem cronológica, o primeiro achado é a dissertação de Oliveira (2019), que desenvolve uma pesquisa etnográfica acompanhando uma professora de



inglês atuante em várias turmas de uma escola pública estadual. Com base em notas, entrevistas, observações e gravações de aulas, a pesquisadora investe, primeiro, em identificar as emoções da professora, adotando como parâmetro um inventário de cerca de 100 emoções, as quais são categorizadas em positivas, negativas e neutras. Tal referênciação, contudo, é evitada na perspectiva crítica de Benesch (2017) por acreditar que emoções são fluidas, não estáticas, como explica a seguir:

[...] para que o potencial político do trabalho emocional seja liberado, a noção de emoções positivas e negativas, tão predominantes no conhecimento educacional, deve ser abandonada. Este binário implica que certas emoções devem ser intensificadas enquanto outras devem ser reduzidas em contextos de ensino. [...] o binário de emoções estáticas positivas e negativas é rejeitado [neste livro] em favor de uma teoria das emoções como passíveis a ajustes e mudanças dentro e entre contextos sociais. (BENESCH, 2017, p. 7)

Oliveira (2019) não deixa claro qual é a sua real inclinação, pois resenha e compartilha das compreensões de autores filiados a diferentes correntes. De um lado, trabalha com premissas da perspectiva sociocultural, que se engaja nos estudos sobre emoções e crenças, construção de identidades e na transformação do processo de ensino-aprendizagem por meio das emoções.

Por outro, recorre a concepções propostas pela vertente pós-estruturalista e político-cultural ao considerar as dimensões ideológicas, de poder, culturais, discursivas e sociais das emoções (NIAS, 1996; HARGREAVES, 2000; ZEMBYLAS, 2003, 2005, 2007).

Apesar do diálogo com diferentes abordagens, Oliveira (2019, p. 121-122) considera que “emoções são socialmente construídas e embutidas no espaço da sala de aula”, corroborando com Nias (1996) e Zembylas (2003) e dando espaço à inserção do viés crítico. Assim, a pesquisadora passa a discutir a noção de trabalho emocional em um segundo momento, constatando que as emoções da professora participante são impactadas pela quebra de expectativas que ocorre quando suas crenças e suas representações sobre escola, aula, ensino e alunos entram em conflito com a realidade. Trabalho emocional este que chega a afetar a professora até fisicamente, quando sequer “dormia à noite” (OLIVEIRA, 2019, p. 86).

Baseada na Análise de Discurso pecheutiana, a pesquisadora discute emoções como irritação, raiva, estresse, aborrecimento, satisfação, contentamento e alegria, todas relacionadas ao lugar que a professora acreditava ocupar em sala de aula. Em dado momento, a participante do estudo se preocupa com “determinado comportamento como sendo divergente daquilo que ela espera/deseja do aluno em sala de aula” (OLIVEIRA, 2019, p. 118) – ou seja, divergente das regras emocio-

nais. Em seguida, passa a ressignificar sua prática a fim de resguardar sua saúde emocional e física. O trabalho emocional e reflexivo, conforme aponta a autora, nasce das relações de poder entre docente e discentes, e das noções que a professora tem sobre o que é ou não sua responsabilidade, fazendo-a empreender “esforços – por meio de estratégias disciplinares – para solucionar o problema e assegurar o bom funcionamento da aula, a partir do que para ela representa uma boa aula” (OLIVEIRA, *ibidem*). Esse reposicionamento no fazer docente dialoga, portanto, com as noções pós-estruturalistas e críticas de Zembylas (2003) em torno de emoções como produto de relações sociais, culturais, políticas e ideológicas e como potenciais promotoras de transformações.

Por fim, Oliveira fortalece a ideia de que compreender as emoções em sala de aula “pode ser extremamente significativo e benéfico para o processo de ensino e aprendizagem de LI, já que este não pode ser dissociado do processo de *ser e sentir*” (OLIVEIRA, 2019, p. 122, grifos da autora). A pesquisadora compreende que o processo reflexivo leva a entender o lugar do professor de LI nas variadas interações em sala, sendo uma ferramenta para tomadas de decisões.

O segundo trabalho analisado é a tese de Rezende (2020), que se propõe a problematizar as influências provocadas nas emoções dos professores por narrativas dominantes sobre como devem se sentir e se expressar. Os

participantes da pesquisa de doutorado são professores de LI de escolas municipais e estaduais da Grande Vitória (ES), reunidos em um curso de formação ofertado em ambiente universitário, onde são coletadas gravações em áudio e vídeo, feitas anotações de campo e aplicados questionários com os participantes.

Apoiada nos conceitos de trabalho emocional (ZEMBYLAS, 2005) e de regras emocionais (HOCHSCHILD, 1979), Rezende (2020) questiona as construções sociais que não permitem professores sentirem determinadas emoções e os incentivam a suprimir sentimentos de culpa, inferioridade e tristeza. Para a autora, é como se estes professores da escola pública não tivessem o direito de sentir essas emoções, enquanto para pessoas de outra classe social, cor de pele e gênero, tais emoções pudessem ser consideradas permitidas. As narrativas dos professores revelam que eles vivem, em comum, emoções de culpa, solidão, exaustão e angústia em relação à atividade docente, levando a pesquisadora a indagar a suposta natureza inata e universal das emoções, de que seja possível categorizar e controlar. Assim, a autora se afasta das abordagens biológicas e cognitivistas, outrora predominantes nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas produzidas na LA brasileira (Cf. ARAGÃO; BARCELOS, 2018), e reforça as premissas de Boler (1999), Zembylas (2005) e Benesch (2012; 2017) de que emoções envolvem questões político-culturais e merecem ser in-

terpretadas no contexto de “diferentes sociedades, culturas, ideologias, valores e relações de poder” (REZENDE, 2020, p. 16).

Com base nas narrativas dos professores participantes, Rezende (2020) contribui com importantes questionamentos sobre emoções que são consideradas opressoras, como o discurso do amor à docência relacionado a um processo de feminização do magistério no Brasil. Também discute a angústia e a frustração ligadas a questões de invisibilização e inferioridade dos professores de inglês de escolas públicas. Um terceiro tópico diz respeito às emoções de resistência nos contextos políticos, de educação linguística e da formação de professores. Apoiando-se em Boler (1999), a pesquisadora ratifica seu entendimento de que “as emoções são contextualmente construídas por narrativas hegemônicas que nos ensinam o que podemos sentir e expressar” (REZENDE, 2020, p. 16). Sinal, portanto, de *regras emocionais*.

As contribuições mais recentes identificadas no presente levantamento são a tese de Ana Cláudia Turcato de Oliveira (2021a) e um artigo da mesma autora (OLIVEIRA, 2021b) publicado em periódico brasileiro, que também reporta os resultados do doutorado. No estudo original, a pesquisadora investiga como se constitui o trabalho emocional de uma professora de inglês que se propõe a implementar seu próprio projeto de ensino crítico da língua em uma turma do 9º Ano do Ensino

Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte (MG). Além de compreender os processos de trabalho emocional, a tese se propõe a estabelecer relações entre esses conflitos e as normas hegemônicas de poder vigentes na docência, analisando possibilidades de resistência e transformação no ensino de línguas.

Nesse estudo de caso, a pesquisadora examina entrevistas narrativas, diários reflexivos da professora participante e seus próprios diários de campo, buscando entender como os discursos neoliberais presentes na educação se cristalizam também no ensino de LI e constituem o trabalho emocional da participante. As análises de Oliveira (2021a, 2021b) se ancoram em uma perspectiva crítico-discursiva, para a qual a autora também adota a denominação de corrente político-cultural das emoções (AHMED, 2004; BENESCH, 2019). A pesquisadora adota o princípio de Benesch (2012) de não rotular ou classificar emoções como positivas ou negativas, concentrando-se no propósito de compreender como a professora participante agencia suas emoções no contexto sociopolítico de suas relações profissionais e dos discursos de poder presentes no espaço escolar, como explica abaixo:

Em sua essência, a concepção crítica para o ensino de línguas compreende a língua como uma prática social e, portanto, está diretamente relacionada com a construção de sujeitos. Nos dias atuais, optar por uma perspectiva de trabalho que privilegie práticas de letra-

mento crítico e a criticidade nos alunos, não só na LI, mas em qualquer disciplina, implica em ter que lidar com discursos contrários que provocam tensões e emoções “ruins”, como aconteceu com a professora Maria. Como visto, a relação complexa de suas emoções varia entre satisfação, cansaço, ansiedade, medo, esperança, (re)constituindo-se continuamente na sua subjetividade. (OLIVEIRA, 2021b, p. 100-101)

As narrativas sobre emoções produzidas pela professora participante e analisadas por Oliveira (2021a, 2021b) geram os seguintes temas de debate: a pressão por produtividade e eficiência no ensino; a sobrecarga de trabalho docente e a representação do professor como doador; a invisibilidade docente na sociedade; os discursos negativos sobre o ensino e o professor de inglês da escola pública; os conflitos na relação professora-alunos; e a esperança de promover mudanças por meio de um ensino crítico.

Assim como em Oliveira (2019) e Rezende (2020), as discussões de Oliveira (2021a, 2021b) também reforçam a concepção de que emoções não surgem apenas de forma privada ou individual, mas, sim, que se constituem socioculturalmente por meio da linguagem em ampla rede social (ZEMBYLAS, 2005; BENESCH, 2017). Nesse olhar, as regras emocionais moldam processos de autorregulação e autorreflexividade da professora em seu exercício profissional. Portanto, Oliveira (2021a) defende que

o trabalho emocional faz parte do exercício da docente, que busca desconstruir, por meio do ensino crítico de LI, as ideologias neoliberais e coloniais que disciplinam sua profissão, além de promover negociações e mudanças no ambiente escolar.

Ao enfrentar dificuldades, tal como a falta de incentivo institucional para implementar um ensino crítico, a professora se depara também com discursos que desafiam as suas éticas pessoal e profissional, gerando um trabalho emocional que varia entre alteridade e empatia, angústia e frustração. Tal processo culmina no questionamento e na resistência da professora a tais discursos de poder socialmente construídos, refletidos em regras emocionais assimiladas ao longo de sua formação e atuação profissional.

Dessa forma, Oliveira (2021a, 2021b) corrobora com o pressuposto de que o trabalho emocional é gerado no conflito entre o que se sente de fato e o que os discursos sociais estabelecem que se deve sentir (HOCHSCHILD, 1979; BENESCH, 2012). As emoções presentes nos discursos da professora participante variam entre a satisfação, a insegurança, o medo e a esperança ao adotar um projeto de ensino progressista. A pesquisadora observa nessas emoções um processo de agenciamento e negociação (BENESCH, 2019) de contradições que emergem da tentativa da professora em equilibrar regras emocionais e trabalho emocional, como uma for-



ma de manter-se envolvida na profissão. Ao passo em que as narrativas da participante refletem dinâmicas de mudança, rompimento com o tradicional e transformação no contexto escolar, elas também reforçam práticas neoliberais incoerentes com o ensino crítico pretendido pela professora, demonstrando a força da reprodução de discursos dominantes.

Desse modo, compreende-se que nos contextos educacionais, em sociedades democráticas, onde o poder é produtivo, sempre haverá possibilidades de manifestações de resistência às normas sociais, às regras emocionais, sinalizando que o trabalho emocional faz parte de uma dinâmica de poder inserida na natureza da profissão docente. Mais além, advoga-se aqui que as subjetividades da professora de LI se (trans)formam de modo contraditório, revelando que a contestação de algumas regras pode ser mais difícil de ser realizada, visto que o poder disciplinador neoliberal instrumentaliza e reproduz corpos. Romper com o tradicional, com a norma, pode causar insegurança, incerteza, e ao mesmo tempo estimular a sua transformação. (OLIVEIRA, 2021a, p. 177)

Oliveira (2021a, p. 23), portanto, cumpre com seu propósito de fomentar, também, uma discussão política acerca do “poder inerente às emoções em ambientes educacionais”, inclusive nos cursos de formação de professores, onde as emoções consideradas mais inquietan-

tes podem ser problematizadas para ajudar os futuros docentes a compreender os meandros da profissão.

Além de contribuir com uma discussão teórica aprofundada sobre a concepção crítica das emoções no ensino de línguas, os trabalhos de Sarah Linhares Oliveira (2019), Thalita Rezende (2020) e Ana Cláudia Turcato de Oliveira (2021a, 2021b) ilustram na prática as tensões sugeridas nas teorias sobre trabalho emocional e regras emocionais. As lentes adotadas pelas pesquisadoras em suas análises revelam possibilidades de compreensão das experiências vividas por professores da escola pública básica sob a ótica discursiva das emoções, encorajando importantes questionamentos que ultrapassam a esfera privada e adentram discussões públicas. Entre elas, essas pesquisas podem motivar professores de LI a refletir sobre: quais emoções sentem ao ensinar LI; quais são as normas tácitas ou explícitas que regem os discursos sobre o que se deve sentir ao lecionar; quais fatores históricos, sociais e culturais constituem suas emoções no ensino; quais conflitos surgem quando professores se desafiam a desnaturalizar discursos hegemônicos sobre suas práticas docentes; e como essas emoções podem se tornar ferramentas de mudanças nas ações em sala de aula.

## **5 Considerações finais**

A missão proposta neste trabalho não foi fácil,

como já antecipara o levantamento de Aragão e Barcelos (2018) ao apontar a escassez de estudos que tematizam as emoções no campo do ensino-aprendizagem de LI sob a perspectiva crítica dos estudos da linguagem. Oliveira (2019, p. 19) também corrobora essa constatação, ao considerar que “poucos são os trabalhos que contemplam as emoções de professores em serviço com foco nas emoções que emergem em seu local de atuação, ou seja, na sala de aula da escola pública.”

As buscas por trabalhos brasileiros nos bancos de dados foram repetidas à exaustão e a adoção de filtros tão específicos reduziu o número de possibilidades de resultados. No entanto, o objetivo inicial desse exercício pode ser considerado cumprido. Apesar de poucos, os trabalhos levantados mostram que existe, sim, uma corrente de pesquisadoras que apostam na vertente crítica, discursiva e política-cultural para investigar como as emoções se constituem no ensino de LI na escola pública no Brasil. Considero, portanto, que tivemos um avanço nesses últimos quatro anos, na expectativa de que outros frutos destes trabalhos, ou pesquisas inspiradas, neles sejam publicados em breve.

Em geral, observei nos trabalhos avaliados que a adoção dessa perspectiva problematiza como as relações de poder agem sobre as emoções no ambiente escolar, por meio de discursos hegemônicos que ditam o que e como os professores devem fazer, influenciando,

consequentemente, discursos sobre como os professores devem se sentir. Nesse viés, essas pesquisadoras extrapolam a visão das emoções como eventos individuais/ pessoais e as colocam como questões coletivas e de interesse público, como produtos de relações políticas, sociais, culturais, históricas e ideológicas. Assim, os trabalhos levantados mantêm o compromisso de não negligenciar as emoções nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, como alertava Benesch (2012); em vez disso, trazem-na a espaços relevantes de discussão científica.

Os trabalhos aqui analisados se mostram como expoentes dessa veia crítico-discursiva que pulsa nos últimos cinco anos na produção de conhecimento sobre emoções no ensino de línguas no Brasil. Apesar da forte influência da literatura internacional – figurando, entre os autores mais citados, Hochschild (1979), Boler (1999), Zembylas (2003; 2005; 2007), Ahmed (2004) e Benesch (2012; 2017) – encontrei nesta revisão pesquisadoras brasileiras engajadas em analisar as emoções de professores de LI sob uma ótica localmente contextualizada. São mulheres que se interessam em desterritorializar tais teorias e reinterpretá-las conforme suas realidades locais, gerando, então, suas próprias contribuições para o debate político-cultural das emoções de professores de inglês.

Como encaminhamento, reforço o pleito das três

pesquisadoras acerca da importância do incentivo à produção de pesquisas na Educação Básica que examinem o fenômeno das emoções de professores de LI na teia de relações de poder, viabilizando reflexões que questionem o discurso romântico sobre o magistério.

## REFERÊNCIAS

AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. New York, NY: Routledge, 2004.

ANDRADE, N. C. **Emotions and motivation to teach english at a brazilian public school**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/9772>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, vol. 39, n. 3, p. 302-313, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ARAGÃO, R.; BARCELOS, A. M. F. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, Oct. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BASTOS, R. L. G.; LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. *In*: OLIVEIRA, K. C. C. et al. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1, p. 75-92, 2020.

BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. Nova York: Routledge, 2012.

BENESCH, S. **Emotions and English language teaching: Exploring teacher's emotion labor**. Nova York: Routledge, 2017.

BENESCH, S. Exploring Emotions and Power in L2 Research: Sociopolitical Approaches. **Modern Language Journal**, v. 103, n. 2, [s.p.], 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/modl.12575>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BOLER, M. **Feeling Power: Emotions and Education**. New York: Routledge. 1999.

CARNEIRO, K. Z. S. Abordagens críticas sobre o ensino de inglês na escola pública: Tendências de pesquisas na RBLA. In: ZACCHI, Vanderlei J. et al. **Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA)**: panorama dos estudos teóricos e práticos em linguística aplicada. [livro eletrônico] Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 1025 - 1038.

DANTAS, S. G. M.; LIMA, S. C. A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado. **Revista Diálogo das Letras**, v. 8, n. 3, p. 157-176, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDI/article/view/526>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules and social structure. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

LIMA, S. C.; MENDES, E. S. S. Whatsapp e fake news no

ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **TEXTO LIVRE**, v. 13, p. 182-200, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2Tz1bsx>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 293-306, 1996.

OLIVEIRA, S. L. **EMOÇÕES RESSOANTES NO DISCURSO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA**: Uma Escuta Etnográfica. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32697>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. C. T. **O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública**: um olhar crítico para as emoções. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/35868>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, v. 21. n. 1, 2021b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202117125>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PADULA, B. C. **Emoções de uma professora de Inglês de escola regular**: o papel do coaching. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/8208>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Org.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Toronto: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <<https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=14082>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

RODRIGUES, N. N. **Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6301>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SILVA, E. B. **Da Revolução dos Bichos à escrita de resenha para fora da escola**: Uma proposta de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dissertação (no prelo) (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. ePUB.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: a post-structural perspective. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 9, n. 3, 2003, p. 213-238. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13540600309378>>. Acesso em: 08 mai. 2021.

ZEMBYLAS, M. **Teaching with emotion**: a postmodern enactment. Greenwich: Information Age Publishing, 2005.

ZEMBYLAS, M. The Power and Politics of Emotions in Teaching. In: SCHUTZ, P. A.; PECKRUN, R. (Ed.). **Emotions in Education**. New York: Academic Press. 2007. p. 293-309.





Tipografias utilizadas:  
Open Sans  
Eraser Dust

Papel da capa:  
Cartão Supremo 300g

Papel do miolo:  
Polen Soft 80g



Falar sobre assuntos que permeiam a educação e o ensino nunca será suficiente. A demanda, pelo contrário, apresenta-se como contínua, cresce diante de mudanças positivas e negativas que atingem essas esferas. Assim, este livro surge em decorrência de tal necessidade, a de dar continuidade e visibilidade a diversas pesquisas que trazem ao debate assuntos entremeados nas grandes áreas de conhecimento. São zelosas produções de pesquisadores que buscam, do seu local de fala, contribuir para questões curriculares, metodológicas, formativas, nos aspectos da docência e da sua prática, perante os processos de ensino-aprendizagem nas instituições superiores e da educação básica.

