

# O professor e a educação para a diversidade:

DESAFIOS DIDÁTICOS ATUAIS

Angelo Antonio Puzipe Papim  
Alessandra Ferreira Di Roma  
Kátia de Abreu Fonseca  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
organizadores

**O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS  
DIDÁTICOS ATUAIS**

Volume 1

**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS DIDÁTICOS ATUAIS

Volume 1



**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*

© 2023 Dos organizadores

**Cultura Acadêmica** – [www.culturaacademica.com.br](http://www.culturaacademica.com.br)

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas –  
Professora Adriana Chaves (CDeP3)

Rua Dom Luis Lasagna 400 – CEP 04266-030 – São Paulo – SP

Tel. (11) 2066-5814

<https://www2.Unesp.br/portal#!/cdep3>

Expediente

Editora-chefe: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

Preparação do texto: Antonio Netto Junior

Design da capa: Bruno Mitsuru Nisieimon

Diagramação e arte final: André Neri Sampaio de Oliveira

Revisão: Rony Farto Pereira

### **CIP - Catalogação na Publicação**

---

P958

O professor e a educação para a diversidade [recurso eletrônico] :  
desafios didáticos atuais / Angelo Antonio Puzipe Papim,  
Alessandra Ferreira Di Roma, Kátia de Abreu Fonseca, Anna  
Augusta Sampaio de Oliveira (organizadores) – São Paulo :  
Cultura Acadêmica, 2023.  
2 v. ; livro digital (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5954-435-6 (impresso)

978-65-5954-436-3 (digital)

1. Educação - Brasil. 2. Ensino - Metodologia. 3. Ensino a  
distância - Brasil. 4. Formação de professores. 5. Educação  
inclusiva. 6. Pandemia – COVID 19. I. Papim, Angelo Antônio  
Puzipe. II. Di Roma, Alessandra Ferreira. III. Fonseca, Kátia de  
Abreu. IV. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de. V. Título.

CDD 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Pasqual Barretti

Vice-Reitora

Maysa Furlan

Chefe de Gabinete

Cesar Martins

Pró-Reitora de Graduação

Celia Maria Giacheti

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Maria Valnice Boldrin

Pró-Reitor de Pesquisa

Edson Cocchieri Botelho

Pró-Reitor de Extensão Universitária e  
Cultura

Raul Borges Guimarães

Pró-Reitor de Planejamento Estratégico e  
Gestão

Estevão Tomomitsu Kimpara

Secretário Geral

Erivaldo Antonio da Silva

Coordenadoria de Desenvolvimento  
Profissional e Práticas Pedagógicas -  
Professora Adriana Chaves (CDeP3)

Coordenação

Julio Cesar Torres

Vice-coordenação

Aleardo Manacero Junior

Coordenação Editorial

Maria Candida Soares Del-Masso

Tecnologia da Informação

Ana Paula Souza Nascimento

Anderson Norberto dos Santos

Fabiana Aparecida Rodrigues

João Antonio Fernandes Benine

Rafael Faine Lemos

Rodolfo Camarotto Santos

Rodrigo Patricio Carvalho

Wagner França Marques

Produção Pedagógica

Andréia Lopes de Carvalho

Fábio Arlindo Silva

Maria Luiza Ledesma Rodrigues

Soellyn Elene Bataliotti

Assessoria Técnica Administrativa

Anne Carolina Gonçalves de Aguiar

Celia Aparecida Gomes Fernandes

Gavaldão

Luciane de Oliveira Melo

Revisão

Antonio Netto Junior

Comunicação

André Neri

Bruno Mitsuru Nisieimon

CONSELHO EDITORIAL (Portaria Unesp 275/2014; Portarias Unesp 311 e 312/2016)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Candida Soares Del-Masso, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas, São Paulo, Brasil

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniela Melaré Vieira de Barros, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Jordi Quintana Albalat, Universidade de Barcelona, Faculdade de Formação de Professores, Ensino e Organização Educacional, Barcelona, Espanha

Prof. Dr. José Armando Valente, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto de Artes, Campinas, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Juan Felipe Córdoba-Restrepo, Universidad del Rosario, Bogotá, Colômbia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabeth Bianconcini Almeida, Pontifícia Universidade Católica (PUC), Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil

Prof. Dr. Mário Hissamitsu Tarumoto, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, Brasil

Comitê Científico do livro “O professor e a educação para a diversidade: desafios didáticos atuais”, 2 volumes

Anna Augusta Sampaio de Oliveira	<a href="http://lattes.cnpq.br/0053554769698449">http://lattes.cnpq.br/0053554769698449</a>	Doutora
Adelso Fidelis de Moura	<a href="http://lattes.cnpq.br/8088770977420210">http://lattes.cnpq.br/8088770977420210</a>	Mestre
Alessandra Ferreira Di Roma	<a href="http://lattes.cnpq.br/1281507569509345">http://lattes.cnpq.br/1281507569509345</a>	Doutora
Alessandra Moreira Cavalieri	<a href="http://lattes.cnpq.br/0115206695478945">http://lattes.cnpq.br/0115206695478945</a>	Doutora
Angelo Antonio Puzipe Papim	<a href="http://lattes.cnpq.br/5414579333122931">http://lattes.cnpq.br/5414579333122931</a>	Doutor
Camila Parpineli Cavalcante	<a href="http://lattes.cnpq.br/9778560030905845">http://lattes.cnpq.br/9778560030905845</a>	Doutoranda
Cassia Carolina Braz de Oliveira	<a href="http://lattes.cnpq.br/3106136147825986">http://lattes.cnpq.br/3106136147825986</a>	Mestre
Cássia Aparecida Magna Oliveira	<a href="http://lattes.cnpq.br/4272358211223545">http://lattes.cnpq.br/4272358211223545</a>	Mestre
Eliane Morais de Jesus Mani	<a href="http://lattes.cnpq.br/3262109594164736">http://lattes.cnpq.br/3262109594164736</a>	Doutora
Amisse Alberto	<a href="http://lattes.cnpq.br/7936737303018757">http://lattes.cnpq.br/7936737303018757</a>	Doutor
Fábio Arlindo Silva	<a href="http://lattes.cnpq.br/3975624288385169">http://lattes.cnpq.br/3975624288385169</a>	Doutor
Fábio Colasso Schwarz	<a href="http://lattes.cnpq.br/9489948128165026">http://lattes.cnpq.br/9489948128165026</a>	Doutorando
Fernanda Oscar Dourado Valentim	<a href="http://lattes.cnpq.br/5711222660873068">http://lattes.cnpq.br/5711222660873068</a>	Doutora
Gabriely Cabestré Amorim	<a href="http://lattes.cnpq.br/7313948778301083">http://lattes.cnpq.br/7313948778301083</a>	Doutora
Juliana Cristina Bomfim	<a href="http://lattes.cnpq.br/6940880835496541">http://lattes.cnpq.br/6940880835496541</a>	Doutoranda
Kátia de Moura Graça Paixão	<a href="http://lattes.cnpq.br/7418357475310238">http://lattes.cnpq.br/7418357475310238</a>	Doutora
Katia de Abreu Fonseca	<a href="http://lattes.cnpq.br/1500397314837210">http://lattes.cnpq.br/1500397314837210</a>	Doutora
Ketilin Mayra Pedro	<a href="http://lattes.cnpq.br/0991868156805558">http://lattes.cnpq.br/0991868156805558</a>	Doutora
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto	<a href="http://lattes.cnpq.br/4356150642542131">http://lattes.cnpq.br/4356150642542131</a>	Doutoranda
Mirela Francelina Medeiros Telles	<a href="http://lattes.cnpq.br/7414943033721475">http://lattes.cnpq.br/7414943033721475</a>	Mestre
Ricardo Ernani Sander	<a href="http://lattes.cnpq.br/3099210375012040">http://lattes.cnpq.br/3099210375012040</a>	Doutor
Rubia Carla Donda da Silva	<a href="http://lattes.cnpq.br/0642806335169586">http://lattes.cnpq.br/0642806335169586</a>	Doutora
Silvana Galvani Claudino Kamazaki	<a href="http://lattes.cnpq.br/4087962006409126">http://lattes.cnpq.br/4087962006409126</a>	Doutora
Vera Lucia Messias Fialho Capellini	<a href="http://lattes.cnpq.br/9928758732344366">http://lattes.cnpq.br/9928758732344366</a>	Doutora
Wagner Antonio Junior	<a href="http://lattes.cnpq.br/6882868539882874">http://lattes.cnpq.br/6882868539882874</a>	Doutor

## Prefácio

A obra destaca o contexto pedagógico, de um lado, permeado pelos impactos da pandemia do novo coronavírus, Covid-19; de outro, os desafios aventados pela educação para a diversidade. Ambas as situações forçam a adaptação dos contextos sociais, de sorte a repensar e a transformar os processos de ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender são ações complexas e desafiadoras, por natureza. Mas, ao serem associadas à realidade de afastamento social, que cancela as aulas presenciais e implanta o ensino remoto e emergencial, aumenta-se a complexidade e os desafios do ensino. Assim, inúmeras pesquisas indicam o quão afetada foi, e ainda tem sido, a educação de milhares de alunos, professores e famílias.

A educação, sem sombra de dúvida, foi uma das áreas mais afetadas e, conseqüentemente, teve de submeter-se a alterações substanciais, em seu planejamento, organização e rotina. Professores, alunos e famílias, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tiveram que se adaptar ao ensino no formato não presencial, mediado por tecnologias e, em alguns casos, marcado pela escassez delas, a depender da realidade de cada contexto.

No momento atual, dois anos após o início oficial da pandemia, no Brasil, é imperioso e urgente tecermos reflexões embasadas em alguns questionamentos, tais como: quantas e quais mudanças foram necessárias, no contexto educacional, especificamente, para atender às demandas do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no formato remoto? Como e quais metodologias e estratégias foram elaboradas e adotadas, para atender os alunos e seus processos de aprendizagem, nesse formato? Quais impactos vivenciamos, neste momento, no retorno às aulas presenciais e até quando estes terão efeito na rotina de professores, alunos e toda a sociedade? E, por fim, como se caracterizou e se estabeleceu a educação não presencial de alunos público-alvo da Educação Especial ou daqueles que requerem singularidades, em seu processo de ensino? Como se configurou o Atendimento Educação Especializado, nesse formato de ensino?

No sentido de refletir acerca de tais questões e tantas outras mais relacionadas ao tema, convido-o à leitura desta obra, tendo convicção de que os textos a seguir serão base para que você possa pensar acerca da realidade da educação, no formato remoto e emergencial, permeada de condições impostas pela pandemia, e de que, embora esta tenha apresentado indicativos favoráveis recentes, permanece volátil em



nosso cotidiano e continuará a deixar marcas salientes na educação e, mais do que nela, na vida de todos.

Fernanda Oscar Dourado Valentim

## INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus, caracterizada por peculiares e inéditas condições sociais, culturais, econômicas e políticas, assinala um momento de reflexão importante sobre a realidade educacional brasileira. Esta coletânea, a fim de contribuir com a compreensão de tal momento histórico, apresenta, em seu conjunto de artigos, a expressão que marca o cenário de desenvolvimento do ciclo educacional da pandemia, a partir das condições autóctones de professores e alunos, fincada na dependência da infraestrutura material do sistema educacional em que atuam.

Essas circunstâncias implicam, para seus atores, a superação dos próprios referenciais de pensamento e ação, bem como a abdicação de formular os problemas educacionais, no âmbito da visão histórica, produzidos com base em ângulos parciais, efeito de condições anteriores de nossa formação social. Porém, enquanto intérpretes únicos do contexto educacional e imersos na escassez dos recursos pedagógicos e das estratégias didáticas, revelados em seu entorno, confia-se aos professores e pesquisadores os resultados da mediação subsequente aos desdobramentos, mais preciosos, de suas práticas, seja para enfrentar as necessidades de sala de aula, seja na formação continuada, importante para esgotar a capacidade de análise e compreensão do espaço e do tempo histórico.

Em cada capítulo, fica patente que não faltou aos autores o instrumento conceitual indispensável, que só a pedagogia poderia ter proporcionado, para transcender o plano no qual se situam as necessidades do ensino e da aprendizagem e ultrapassar o finitismo de uma visão educacional tradicional. Em cada página, criam-se os instrumentos teóricos, organiza-se o conjunto de categorias fundamentais e estabelecem-se as palavras por meio das quais se consegue abarcar, de um ponto de vista objetivo, o problema educacional de determinada comunidade escolar e, nela situada, a construção do plano expressivo do significado, mediante a interpretação dos dados do plano empírico.

Assim, no capítulo 1, os autores, ao considerarem o período de distanciamento social, o ensino remoto e as várias modificações educacionais vivenciadas pelos professores, nos diferentes âmbitos do ensino, analisam o material, organizado em livro, que teve por objetivo fomentar discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, no decorrer do primeiro ano de pandemia, a partir de três características: a comunicação, a criatividade e a empatia. A análise do material

permitiu identificar e verificar similaridades nas formas de se relacionar e comunicar, no contexto de ensino remoto, além de organizar maneiras criativas para enfrentar as dificuldades vivenciadas por professores, alunos e pais.

A tônica imposta pelo Ensino Remoto aos professores de Educação Infantil, tema do capítulo 2, instaura uma nova ótica para pensar, por uma perspectiva prática e real, o papel social da criança na Educação Infantil, em face dos desafios de inserir atividades lúdicas que contemplem o desenvolvimento cognitivo, físico, socioemocional dos alunos, tendo em vista um ambiente doméstico, não escolar. Para compreender esse processo, são examinados os relatos de vivências de professores e familiares, colhidos durante o ano de 2020, com turmas de alunos da Educação Infantil de 4 e 5 anos de um colégio particular. As experiências práticas relatadas indicam o movimento de adaptação de professores, crianças e familiares, para promover um ensino e uma aprendizagem mais significativa, que suscitou, em tempos de distanciamento social, a aproximação e a cooperação desses atores.

O capítulo 3, com o intuito de apresentar metodologias, teorias e perspectivas pedagógicas que ampliam a formação, tanto inicial quanto continuada de professores, os autores efetuam uma análise histórica da primeira até a quinta edição do Painel Pedagógico, evento educacional organizado por estudantes de Pedagogia da Unesp, Câmpus de Marília, em parceria com o Conselho de Curso de Pedagogia e demais professores de todo o território nacional. Os relatos de três discentes do curso de Pedagogia, os quais participaram da organização de todas as edições do evento, ressaltam a importância da interação da comunidade acadêmica em discussões de temas relacionados à gestão democrática, à formação integral, dialógica e participativa, entre outros aspectos que compõem a identidade e a atuação do professor.

A fim de discutir a importância da Educação Infantil, na qualidade de processo que envolve o ensinar, o aprender e o desenvolver, no capítulo 4, discorre-se sobre as ações pedagógicas enquanto atividade motivadora, isto é, que propicia à criança uma participação ativa na aprendizagem e, conseqüentemente, no próprio desenvolvimento, de forma que a intenção didática, ação ativa do professor, direcione o ensino para esse objetivo. Logo, a organização do trabalho pedagógico, quer com alunos do Ensino Regular, quer com alunos da Educação Especial, serve para superar as dificuldades encontradas por professores na promoção da Educação Inclusiva.

Assim, são indicadas as mudanças necessárias para o espaço educativo incorporar novas teorias e concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Face ao desafio pedagógico de transpor a teoria para prática, no capítulo 5, discute-se o papel da Didática, área de estudo da Pedagogia responsável por esse movimento, com o compromisso do professor em promover a transformação sociocultural do contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, avaliaram-se as estratégias didáticas adotadas por professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública e sua influência na atuação dos profissionais formados, ao organizar as suas estratégias pedagógicas. Verificou-se que os egressos entrevistados apontam que houve influência da atuação dos professores formadores, em suas práticas pedagógicas atuais, aventando um maior investimento nas atividades de pesquisa e extensão relacionadas ao dia a dia do exercício da profissão, no contexto escolar.

Por sua vez, com a pandemia, o Ensino Remoto de qualidade se tornou um grande desafio à prática docente. As metodologias ativas, base para se pensar o processo educativo, mostraram-se, para certos cenários do Ensino Superior, um caminho para a superação das adversidades desse momento. Assim, no capítulo 6, são focalizadas as aplicações práticas de metodologias ativas realizadas por um grupo de docentes do Ensino Superior de uma faculdade particular, situada no interior do estado de São Paulo, a fim de compreender os desafios didáticos perpassados pelo grupo pesquisado. As respostas obtidas revelaram que há uma complexa divisão, na qual, de um lado, está a necessidade de ministrar as aulas de forma prática e, de outro, a ausência de explicações, reflexões e detalhamentos dos motivos e intenções pedagógicas para o emprego das metodologias ativas.

Em virtude disso, a inovação docente suscitada no ensino remoto obriga o professor do Ensino Superior a orientar sua intenção pedagógica por metodologias que direcionam a aprendizagem do estudante, durante sua formação profissional, de forma ativa. Esse fator implica a compreensão do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento social, cultural e histórico do aluno como uma unidade indivisível. Assim, a didática, processo de organização do contexto e da situação social de aprendizagem, se utiliza da experiência estética, revelando as impressões culturais individuais do aluno, de maneira a transformar um saber cotidiano em conhecimento científico, metodologicamente produzido.

Ao considerar esses elementos, no capítulo 7, o autor explora a aula dialogada, a fim de criar a oportunidade para, junto com os alunos, construir caminhos sem receitas e perspectivas utilitárias de conhecimento, de sorte a formar o conhecimento pretendido, compreendendo que a interação social é determinada por fatores específicos e diferentes de qualquer padronização técnica. Desse modo, o relato de experiência sobre a vivência de professor e alunos de uma disciplina de aprofundamento do Curso de Pedagogia de uma universidade pública, na qual a estrutura didática tinha por intenção promover a experiência estética, enquanto meio para compreender conceitualmente os temas propostos para as aulas, inova a relação entre o professor e os alunos.

No lastro da inovação, o capítulo 8 apresenta a prática do Yoga como potencial para ser adaptada à infância e ao contexto escolar. Nessa perspectiva, os autores relatam o desenvolvimento de estratégias de ensino com exercícios e técnicas do Yoga, adaptados às crianças de cinco anos, aplicadas nas aulas de linguagens e cultura corporal, com o objetivo de observar possíveis avanços nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos. As técnicas do Yoga, na escola, na qualidade de recurso pedagógico, complementar ao processo de ensino e aprendizagem, corrobora, de forma lúdica, com o desenvolvimento do aluno, em sua integralidade.

Na sequência, os autores discutem, no capítulo 9, os desafios didáticos encontrados na disciplina de licenciatura sobre inclusão e diversidade, ocorrida durante o 1º semestre da pandemia do novo coronavírus. Os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados sobre os processos e estratégias avaliativas, os desafios para executar as atividades propostas, tendo sido solicitadas sugestões para a realização de disciplina na graduação. O gerenciamento do tempo, as questões emocionais, o acesso ao conteúdo remoto, entre outros desafios enfrentados, foram a base para ações de flexibilização dos prazos e do cronograma, das atividades individuais e em grupos, do uso de estratégias diferenciadas que suscita a criação de estratégias e ações para reduzir as dificuldades, no processo pedagógico.

No capítulo 10, são apresentadas reflexões sobre a formação em serviço de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, os quais têm o desafio de aprender recursos e estratégias didáticas para ensinar o público-alvo da Educação Especial. A partir desse contexto, o professor demanda espaços de formação que visam a ampliar as possibilidades da prática pedagógica e, por conseguinte, do conhecimento e do desenvolvimento profissional.

Frente ao contexto pandêmico, o capítulo 11 reflete sobre os impactos que o ensino remoto trouxe para o currículo escolar e as práticas educativas, bem como no papel social da escola e da organização do currículo, de forma a pensar a escola como um espaço de aproximação dos alunos, da comunidade e das políticas públicas ao currículo pós-pandêmico, de sorte a priorizar as escolas como estratégia de ensino que recupere os conteúdos, a partir de contextos práticos.

Por fim, no capítulo 12, discutem-se as possibilidades de formação continuada para a atuação no ensino remoto, a fim de lidar com a realidade de muitos alunos que não têm acesso à internet ou não possuíam os meios tecnológicos para realizar as atividades acadêmicas, mediante o fechamento das escolas, por mais de 40 semanas. Apesar de toda a movimentação das Secretarias de Educação, não foram todos os alunos contemplados nos municípios com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, para compor uma rotina escolar eficaz e pertinente à realidade do corpo escolar, formado por docentes e discentes.

Espera-se, assim, que os leitores encontrem, nas páginas a seguir, a inspiração e boas referências para suas reflexões, seja no dia a dia do exercício profissional em sala de aula, seja para o referencial de suas pesquisas, de modo a avançarem e produzirem bons resultados, no campo do ensino e da aprendizagem.

Os organizadores

## SUMÁRIO

SER PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE: COMUNICAÇÃO, CRIATIVIDADE E EMPATIA.....	16
PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL .....	28
HISTORIOGRAFIA DO PAINEL PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	42
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS.....	57
A DIDÁTICA DESENVOLVIDA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EX-ALUNOS.....	73
COMPLEXIDADE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO .....	93
A ESTÉTICA E A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	127
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: YOGA NA ESCOLA E AS RELAÇÕES POSSÍVEIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA .....	145
DESAFIOS DIDÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.....	157
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES .....	174
ESCOLARIZAÇÃO: PAPEL SOCIAL NA ERA DIGITAL .....	182
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FERRAMENTAS DIGITAIS COMO APORTE PARA A DIDÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA.....	195
Os organizadores:.....	208
Os autores:.....	209

## Capítulo 1

# SER PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE: COMUNICAÇÃO, CRIATIVIDADE E EMPATIA

Adriana Alonso Pereira  
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

## 1 INTRODUÇÃO

Em decorrência da pandemia da Covid-19, diversas foram as modificações vivenciadas no contexto escolar. Dentre elas, a necessidade de reorganização dos espaços, tempos escolares, bem como dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, toda a comunidade escolar teve que se reorganizar, para dar continuidade à formação do(a)s aluno(a)s (Castaman; Rodrigues, 2020; Souza *et al.*, 2021).

Alguns dos grandes afetados, durante a pandemia da Covid-19, foram justamente os professores, pois tiveram de se organizar e empregar estratégias e métodos diferentes do que estavam acostumados. O ensino remoto foi uma das alternativas fixadas pelas Portarias do governo federal (Brasil, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), as quais autorizam, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas remotamente, por meios digitais.

Diante desse cenário, os professores precisaram ressignificar as suas práticas didático-pedagógicas, a fim de ministrar aulas remotas, submetendo-se a modelos baseados em metodologias ativas de ensino, além do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e de ferramentas de Ensino a Distância (EaD).

Em pesquisa realizada por Pereira, Souza e Conceição (2020), que objetivou investigar as percepções de professores sobre as relações interpessoais no pós-pandemia, foi aplicado um questionário aos docentes. Os resultados indicaram que 43% dos professores demonstraram preocupação com o retorno presencial das aulas e que anseiam por um retorno mais seguro. Além da preocupação latente com um retorno presencial seguro, quando questionados se acreditam que haverá mudanças no ambiente de trabalho e na gestão escolar, 52% responderam que sim. Dentre as mudanças, entendem que haverá alterações voltadas para suprir as necessidades do momento atual, como formações pedagógicas direcionadas para a nova realidade do



ensino remoto, além de novas formas de organizar o trabalho pedagógico (Pereira; Souza; Conceição, 2020).

De acordo com Masetto (2000), tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que sempre se integraram e estão presentes, nas discussões pedagógicas. Porém, a questão do uso de tecnologias no processo educacional esteve ligada à polêmica do seu uso desvinculado do desenvolvimento das pessoas. Ou seja, com a discussão acerca do emprego de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, abriu-se espaço para refletir sobre a necessidade de integração do uso das tecnologias com a mediação pedagógica dos professores.

Diante desse cenário, o desafio está em pensar de que forma o professor irá atuar como mediador, frente ao contexto atual de ensino remoto e à necessidade de utilizar ferramentas e recursos tecnológicos, visto que, com o desenvolvimento da cultura digital, as formas de pensar e refletir sofreram modificações, sendo preciso que os professores conheçam, adotem e se adaptem aos recursos tecnológicos.

Para Masetto (2000), não basta apenas acreditar que a escolha de recursos tecnológicos, ou não, será capaz de criar encontros mais interessantes e inovadores entre alunos e professores. A escolha das estratégias deve também respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Mediante esse contexto, buscamos, neste texto, investigar a atuação docente na perspectiva de três competências: 1) a comunicação, 2) a criatividade, e 3) a empatia.

## **2 MÉTODO**

Em tempos de crise mundial, muitos foram os desafios lançados à comunidade escolar. Podemos listar uma série de dificuldades, provenientes das desigualdades sociais, das limitações tecnológicas, entre outros fatores. No que se refere ao professor, especificamente, é possível mencionar os desafios pessoais relacionados à sua saúde mental, os conflitos referentes à formação profissional, por exemplo.

Em complemento, Vacilotto e Souza (2021, p. 101) afirmam:

Nessa nova modalidade educativa, os docentes vêm enfrentando dificuldades que os impedem de realizar o seu trabalho de forma

equitativa. De um lado, para quem promove o ensino remoto, as maiores dificuldades incluem: escolas, ou mesmo cidades inteiras, sem estrutura tecnológica para ofertar o ensino remoto e a falta de formação dos docentes sobre como preparar e transmitir aulas virtuais. Do outro, para quem recebe o ensino remoto, as dificuldades são: serviço de internet indisponível em sua região, falta de equipamentos eletrônicos (celular, tablet, computador) por dificuldades financeiras, acesso à internet pelo celular, quando os softwares usados funcionam apenas em computadores, entre outros.

Considerando esses aspectos, para discussão neste capítulo, escolhemos trazer os desafios didáticos, e mais do que isso, vamos compartilhar como professores em tempos de crise têm desenvolvido estratégias didático-metodológicas para enfrentar essa situação.

Por isso, analisamos os treze capítulos do livro *De repente, uma pandemia* (2021), material que teve como objetivo fomentar discussões acerca dos processos educacionais, durante o período de distanciamento social, abrangendo desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Superior, perpassando todas as modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial.

Dentre os tantos relatos feitos pelos autores dos capítulos do livro analisado, selecionamos três competências para destacar; obviamente, é possível observar outras competências, gerando então outras categorias de análise. Ressaltamos que foram separados para a análise capítulos que contemplam discussões acerca dos seguintes eixos: 1. Comunicação; 2. Criatividade; e 3. Empatia.

Escolhemos focar essas três competências, em função de alguns fatores: 1) com a BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), passou-se a exigir dos professores o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para contemplar e desenvolver novas áreas de competências, dentre as quais aquelas escolhidas como eixo de análise; 2) na atualidade, compreendemos que, sem o estabelecimento da comunicação, não conseguimos nos aproximar e desenvolver qualquer tipo de atuação profissional, precisando da comunicação para estabelecer o processo de mediação; 3) a criatividade é um dos aspectos mais negligenciados, quando fazemos a relação com a *práxis* educativa, sendo, de fato, uma das áreas mais estimuladas em nossa atuação, porque necessitamos da criatividade para desenvolver planos de ensino, planos de aula, adaptações curriculares, acomodações de recursos etc.; 4) por fim, em tempos de inteligência emocional, precisamos dessa competência, descrita também na BNCC (2018), para promover autoconhecimento pessoal e, com

isso, passar a desenvolver as habilidades socioemocionais exigidas desde o surgimento da base curricular.

Por esses fatores, enfatizaremos as três competências que mais foram mencionadas e desenvolvidas, no livro estudado.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para melhor compreensão das etapas de análise, apresentaremos as categorias de respostas a partir dos três eixos mencionados anteriormente, seguidas das discussões acerca de cada temática.

#### **Comunicação**

Neste eixo, buscamos apreender as alternativas de enfrentamento às dificuldades que a pandemia impôs aos processos de ensino e aprendizagem. Para tal, fizemos um levantamento destinado a identificar quais foram as formas com que o professor estabeleceu comunicação com seus alunos.

Dessa maneira, ao analisar os capítulos do livro *De repente, uma pandemia*, pudemos perceber que os treze capítulos fazem menção ao modo como a comunicação entre professor/aluno e comunidade escolar sofreu drásticas modificações. Dos capítulos examinados, três mencionam plataformas educacionais, como o *Google Classroom* (Kusunoki; Conceição; Pereira; Modesto; Vacilotto; Souza, 2021).

Além disso, os estudos citam outros recursos, como videoaulas gravadas, aulas *on-line* e atividades impressas. Assim, pode-se depreender que os tipos de recursos utilizados para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, em sua maioria, são os mesmos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Conforme Pereira e Modesto (2021, p. 53), é importante destacar que vivemos em um momento histórico em que as formas de comunicação têm sofrido diversas modificações. No ambiente escolar, essas mudanças têm-se mostrado cada vez mais aparentes. “Entretanto, não basta acreditar que as novas tecnologias ou o uso de TDICs serão capazes de resolver os problemas de ensino que as escolas públicas brasileiras enfrentam há décadas.”

Dentre os capítulos que mencionam algum tipo de comunicação, há prevalência maior do uso de plataformas educacionais, bem como atividades impressas,

orientações por *WhatsApp*, em relação à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante esse levantamento, podemos tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, que a comunicação é imprescindível todos nós já sabemos; nessa linha, a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 09) traz como quarta competência os tipos de linguagens que podemos adotar para desenvolver comunicação:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A partir dessa variabilidade de diferentes linguagens, podemos acreditar que, mesmo em tempos de crise, todos esses aspectos continuam sendo contemplados, independentemente de se o ensino tem sido desenvolvido presencial ou remotamente, não é mesmo?

Um segundo aspecto a ser observado refere-se aos meios usados para o estabelecimento dessa comunicação: conseguimos atingir nossos objetivos educacionais, utilizando os recursos que mencionamos anteriormente?

A quinta competência descrita na BNCC (Brasil, 2018, p. 09) já buscava focalizar essas questões, mesmo empregando as mídias digitais. Vejamos o trecho com a descrição:

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Mesmo ao considerar os diversos usos das tecnologias, temos conseguido auxiliar nossos alunos no estabelecimento de comunicações críticas, significativas e reflexivas? Ao fazermos isso, temos conseguido fornecer os recursos digitais adequados para cada faixa etária, sendo inclusivos, ao respeitarmos o tipo e o ritmo de aprendizagem de cada um?

Além disso, deixamos um questionamento para reflexões acerca da temática: é possível lecionar com qualidade, sem estabelecer uma comunicação assertiva e baseada em um vínculo de confiança?

## **Criatividade**

Neste eixo, procuramos observar alternativas criativas para a resolução de problemas. Assim, ao analisar os capítulos do livro *De repente, uma pandemia*, pudemos perceber algumas estratégias, no que diz respeito às alternativas criadas para o enfrentamento dos problemas relativos ao ensino remoto.

Nesse sentido, salientamos algumas delas. Alguns capítulos enfatizam a criatividade relacionada à forma como os professores elaboraram suas aulas. A título de exemplificação, o capítulo “Educação infantil em tempos de pandemia” (Kusunoki, Conceição, 2021) demonstra a organização de duas atividades, denominadas “vivências”, que foram organizadas tendo em vista a importância da mediação da família. Ao apresentar essas vivências, as autoras discutem o processo de mediação à luz de alguns estudiosos, como Freinet e Vygotsky. Dessa forma, a criatividade também está ligada a maneiras de tentar conseguir uma maior parceria das famílias, sendo extremamente necessária na infância. De modo geral, pudemos verificar que a necessidade de toda a comunidade escolar ser criativa foi algo inerente à implementação do ensino remoto, ou seja, diante do novo cenário, as escolas precisaram pensar em formas de tornar o processo menos “oneroso” aos alunos.

A criatividade para enfrentar os problemas, observada nos capítulos, vai desde o cuidado com a elaboração das atividades até os tipos de relacionamento entre família e escola.

Por sua vez, o capítulo intitulado “Tecnologias da informação e da comunicação no contexto terapêutico e escolar” (Almeida; Gregorutti, 2021, p. 178-179) assinala que a criatividade pode também estar relacionada com a criação de novas formas de atendimento, antes não tão utilizadas, como bem descrevem as autoras:

A pandemia da doença do coronavírus (Covid-19) exigiu o uso de tecnologias síncronas que ofertassem suporte em tempo real, uma gama mais ampla de opções de cuidados, atendimento individualizado e personalizado que atendessem às diversas necessidades das pessoas com autismo, com trissomia do 21 e/ou demais comorbidades.

Nesse sentido, a ampliação da modalidade da oferta de serviços também pode ser tomada como uma forma criativa de se enfrentar os desafios inerentes ao momento de pandemia.

Além disso, podemos destacar uma outra competência, também exigida pela BNCC (Brasil, 2019, p. 09):

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Vale ressaltar que consideramos criatividade como uma competência complexa e híbrida, pois surge da composição de elementos distintos, tais como conhecimentos e saberes, capacidade de resolução de problemas e domínios socioemocionais – como autogestão e abertura ao novo. Ademais, dependendo da natureza do problema a ser resolvido, outros aspectos cognitivos e socioemocionais específicos podem ser requisitados.

Apesar de a criatividade ainda estar muito associada a um talento e, com isso, ser mal-explorada por professores, cremos que ela anda de mãos dadas com o pensamento crítico, por isso, ambas as competências devem ser consideradas relevantes, para que cada pessoa possa analisar, filtrar, selecionar e usar informações, estabelecendo novas conexões entre saberes e criando diversas possibilidades de uso dos dados e pontos de vista.

Recentemente, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) deu papel de destaque a essas duas competências. Os resultados de um grande projeto colaborativo liderado pela organização, com esse enfoque e com a participação do Brasil, foram apresentados em 2019.

Na conferência internacional “Habilidades de Criatividade e Pensamento Crítico na Escola: Avançando a Agenda”, representantes do Ministério da Educação de diversos países, educadores, pesquisadores e atores da sociedade civil organizada compartilharam suas análises sobre a urgência de apoiar professores para promover o desenvolvimento dessas competências entre os estudantes.

Compreendemos que a educação formal deve contribuir com a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes; no entanto, esse objetivo é dificultado por um

entendimento limitado sobre como esse tema pode ser inserido no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, pensamos que promover a criatividade e o pensamento crítico, de formas mais sistemáticas e efetivas, requer o desenvolvimento de estratégias e ferramentas que auxiliem professores, estudantes e formuladores de políticas públicas a articular essas competências, de maneira mais visível e tangível.

## **Empatia**

Neste eixo, almejamos focar as respostas em relação aos problemas socioemocionais. Muitos dos capítulos analisados demonstram que vários são os problemas socioemocionais que podem ser desencadeados, por conta do longo período de distanciamento social, não somente na vida dos alunos, mas também na vida dos professores e equipe gestora.

Nesse sentido, como exemplo, no capítulo intitulado “Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia” (Soldão, 2021, p. 136), o autor apresenta uma reflexão a respeito da importância de a comunidade escolar desenvolver novas habilidades, como descrito no trecho: “Estamos em 2020, em pandemia, portanto mudar, ser flexível e adaptar são as atuais e evidentes necessidades da escola.”

Adicionalmente, outros capítulos examinados também evidenciam a necessidade de toda a comunidade escolar se organizar, a fim de aprender a lidar com os problemas socioemocionais.

Portanto, vale mencionar alguns capítulos que discorreram sobre a importância do professor, no enfrentamento às dificuldades e problemas socioemocionais.

O capítulo intitulado “A pandemia na China e os princípios orientais da educação e sociedade” (Guerra, 2021, p. 209), de forma certa, demonstra, nas palavras do autor:

A essência do relacionamento existente entre professor, aluno e colegas de classe foi fundamental na implementação dessas medidas de urgência que foram executadas com sucesso.

Nessa perspectiva, é possível perceber a importância concedida pelo autor às relações entre professor, aluno e colegas de classe.

Por sua vez, o capítulo intitulado “Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social” (Vacilotto; Souza, 2021) nos apresenta importantes discussões acerca da empatia no ambiente escolar. Nesse capítulo, as autoras relatam uma pesquisa efetuada junto aos professores, com a intenção de levantar os desafios enfrentados por eles, durante a pandemia.

Quando selecionamos a competência empatia, consideramos duas das competências da BNCC (Brasil, 2018, p. 09):

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Na mesma medida que é possível assegurar que essas competências são complexas, podemos inferir serem necessárias. Nunca, na história, precisamos tanto de um esforço global para lidar com um período de crise, quando fomos obrigados a nos isolar socialmente, tolhidos de aproximação; com isso, tivemos de desenvolver empatia, para lidar com as dificuldades vivenciadas dentro e fora das escolas.

Nosso questionamento é: conseguimos ensinar como desenvolver empatia? Conseguimos nos tornar mais empáticos, em meio à crise? Conseguimos ter nossos aspectos pessoais e profissionais contemplados por gestores e responsáveis, em âmbitos mais elevados?

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o intuito de analisar uma produção bibliográfica e identificar de quais formas essas três competências estavam sendo vivenciadas e desenvolvidas, durante o período de distanciamento social, nós chegamos a novos questionamentos.

Conseguimos identificar quais ações didático-pedagógicas estão sendo utilizadas com maior frequência, entre professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, quanto aos aspectos relacionados à comunicação, criatividade e empatia.



Vamos encerrar este capítulo sem mais respostas, apenas com mais dúvidas, as quais nos levam a refletir se o professor está recebendo a formação adequada para saber lidar com a educação do século 21, de sorte a serem capazes, dentro de suas atribuições, de oferecer um desenvolvimento pleno para seus alunos.

Será que as universidades, nos cursos de formação de professores, estão conseguindo contemplar as novas proponentes da educação integral?

Como professoras de formação, temos a certeza de que existem aspectos que impossibilitam a culpabilização do professor pelo fracasso escolar – aliás, tratar de fracasso já nos levaria a novas discussões.

Nesse sentido, procuramos problematizar se estamos preparados para lidar com os desafios da evolução tecnológica, com a facilidade de acesso e, ainda assim, com as nuances de um mundo cada vez mais volátil e incerto, onde precisamos constantemente buscar soluções diversificadas que respondam com urgência às necessidades da escola, dos alunos e, obviamente, também as nossas.

Não é nosso objetivo culpabilizar ou responsabilizar o professor por tantas demandas, mas refletir sobre o impacto de tudo o que ponderamos sobre a vida do professor, sobre o ser professor, em tempos de crise.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. R. de; GREGORUTTI, C. C. Tecnologias da informação e da comunicação no contexto terapêutico e escolar. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 177-190.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: 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: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 66, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 61, 2020d.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, 2020.

CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021.

GUERRA, C. C. S. A pandemia na China e os princípios orientais de educação e sociedade. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 202-216

KUSUNOKI, K. A. R.; CONCEIÇÃO, A. N. Educação infantil em tempos de pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 23-40.

MASETTO, J. M. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.), **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. N. Percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia. *In*: PAPIM, A. A. P.; DI ROMA, A. F. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 131-143.

PEREIRA, A. A.; MODESTO, R. F. F. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 41-56.

SOLDÃO, M. Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 134-147.

SOUZA, G. H. S. de *et al.* Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, 2021.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. S. Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente, uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 99-119.

## Capítulo 2

# PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL

Michele Anselmo Maticoli  
Alexandre de Oliveira Legendre  
Paulo Henrique de Oliveira

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia de Covid-19, os desafios de adequações didáticas e pedagógicas levaram escolas, famílias e docentes a um período de incertezas. Após mais de um ano, ainda há dúvidas e questionamentos sobre como lidar com a Educação Infantil, e se a modalidade a distância é uma ferramenta adequada para essa faixa etária que tanto carece de uma educação integral e – arriscamo-nos a dizer – holística.

Diferente das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias. (Castro; Vasconcelos; Alves, 2020, p. 03).

Levando-se em conta os desafios da Educação Infantil no ensino remoto, realizamos duas pesquisas, via *Google Forms*, com docentes e familiares de crianças de cinco anos da Educação Infantil de um colégio particular do município de Bauru-SP, visando a compreender os impactos estruturais da mudança de modalidade educacional e quais foram as implicações na aprendizagem dessas crianças durante 2020.

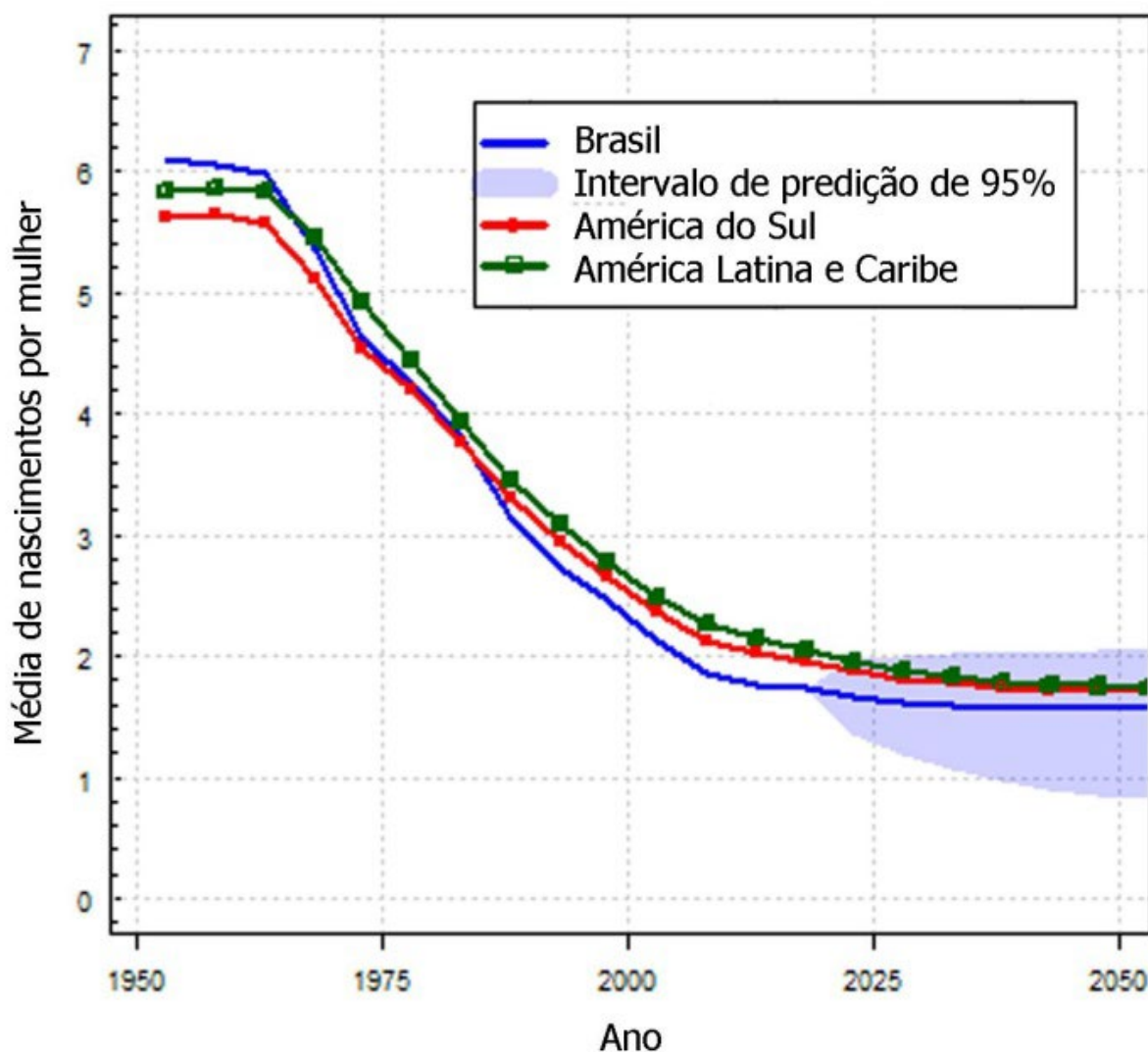
Partimos da hipótese de que a figura docente tem um papel fundamental no estabelecimento de vínculos e no desenvolvimento das crianças, assim como o ambiente educacional – que é especialmente preparado para acolher crianças em diferentes idades.

Por meio dessa pesquisa, quisemos comparar a visão docente com a familiar, em relação aos impactos e adaptações pedagógicas experimentados em 2020, ano em que a pandemia do Covid-19 começou a gerar seus impactos globais. Além disso, buscamos relatar em que momentos as crianças usufruíram e se engajaram mais, no ensino remoto, através da perspectiva dos docentes e dos responsáveis legais.

Dentre os referenciais utilizados, norteamos a elaboração das perguntas com base, principalmente, nos apontamentos do neuropsicólogo Álvaro Bilbao, no que concerne ao desenvolvimento cerebral e emocional das crianças, e naqueles da psiquiatra e pedagoga Maria Montessori, no que compete ao ambiente de aprendizado e à importância da ludicidade e do papel social da criança, na sociedade.

Ademais, conforme expressa o Gráfico 1, segundo o qual a média de filhos está em 1,7 por mulher, no Brasil, devemos considerar que muitos pais e mães estão somente agora aprendendo a lidar com a educação de suas crianças, o que gera um desafio emocional, pois esses adultos passaram por bruscas mudanças, em suas modalidades laborais e pessoais, inclusive no que tange à quantidade de tempo que passam diariamente com os filhos e em como essas mudanças intensificaram a convivência, no ambiente doméstico.

Já não existe lugar para as crianças nas residências mais acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido... Mesmo nas melhores condições a criança fica confinada em seu quarto. (Montessori, 1988, p. 07).

**Gráfico 1** – Gráfico de fertilidade total

**Fonte:** Os Autores. Adaptado de *UN/PopDivision* (2019).

## 2 METODOLOGIA

Antes de adentrarmos a condução específica do trabalho de pesquisa realizado, deparamo-nos com a necessidade de explicar a importância da ludicidade – dado que o brincar nem sempre é compreendido, em toda sua significância – e sua relação com o papel do docente da Educação Infantil.

Em qualquer cultura, a ludicidade tem sua importância reconhecida desde sempre: brinquedos e brincadeiras transpassam barreiras. “O jogo é um mecanismo emocional ‘disfarçado’ no qual a criança adquire habilidades e capacidades através da intensidade das mudanças que seu cérebro realiza velozmente.” (Mora, 2013,

p.59). É, por isso, que “[...] as descobertas científicas sobre a dinâmica cerebral foram importantes para o estudo da ludicidade na educação.” (Santos, 2001, p. 13).

A ludicidade traz consigo o jogo, o qual é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, quando o cérebro de uma criança está absorto em uma brincadeira, essa situação permite que sejam desenvolvidas habilidades cognitivas (Bilbao, 2015). A imaginação, o faz de conta, a criatividade, o respeito às regras, tão presentes em uma brincadeira, são preparações para a vida em sociedade e para o respeito que devemos ter com o próximo.

O papel social da criança funde-se com os valores da sociedade na qual está inserida. O próprio ato de brincar pode, dependendo da intencionalidade, fomentar a partilha ou o egoísmo, o conceito de adversário ou de oponente. Por essa e outras razões, o papel dos pais e dos docentes é essencial para orientar as crianças, para mediar e ensinar-lhes mediações.

A reflexão faz as crianças tomarem consciência e compreenderem que estratégias, mediadores, fala privada, entre outras ferramentas, auxiliam-nas a controlar e regular seu comportamento e seus processos de pensamento. (Dias; Seabra 2013, p. 49).

Temos períodos sensíveis, quando o cérebro se encontra especialmente receptivo aos estímulos externos que possibilitam às crianças desenvolver a linguagem, os sentidos e a motricidade. Tendo isso em vista, faz-se necessário oferecer o estímulo adequado, em cada um desses períodos.

Durante a primeira infância, o cérebro tem uma maior facilidade para lidar com mudanças ambientais, e a plasticidade cerebral ocorre com uma velocidade especial. Para nós, adultos, a cristalização de conceitos nos torna mais rígidos às mudanças do que ocorre na infância (Bilbao, 2017). Isso não significa que as crianças não sofram com esses processos, especialmente em um momento de pandemia. É complexa a tarefa de incentivar e trabalhar ludicamente, nesse momento, pois nossos próprios processos sinápticos e nossa experiência de vida não nos proporcionaram uma vivência, durante a infância, a qual nos permitisse compreender o que as nossas crianças estão passando hoje, com o afastamento da escola, da convivência com seus pares e até mesmo dos familiares. Além disso, o uso contínuo de tecnologias pode levar à hiperestimulação cerebral da criança, acarretando perda de foco e atenção (Bilbao, 2015; L’ecuyer, 2014).

Os participantes deste trabalho foram 10 docentes de Educação Infantil da Escola e 31 responsáveis legais de estudantes de quatro e cinco anos de idade, matriculados na Educação Infantil de um colégio particular do município de Bauru-SP. Enviamos as pesquisas aos responsáveis, uma por família, e obtivemos 31 pesquisas respondidas. Em relação aos docentes, selecionamos os que deram aulas para essa faixa etária, no colégio em questão, incluindo a docente de inglês, a qual lecionou para todas as turmas.

Desenvolvemos a pesquisa usando formulários eletrônicos - *Google Forms* - para ser respondida pelos grupos, entre fevereiro e março de 2021. O uso da ferramenta digital fez-se necessário, em virtude da pandemia e das dificuldades para entrevistas presenciais. As respostas dos dois grupos geraram dados para análise das realidades de cada grupo e suas percepções. O formulário com as perguntas encontra-se ao final do capítulo, no anexo.

Cada escola possui uma realidade, de acordo com suas especificidades, até mesmo em relação à classe social das famílias atendidas pela instituição. Isso implica diretamente os recursos de que ambos – famílias e escola – dispõem para se adequarem ao ensino remoto. O fato de o colégio no qual a pesquisa foi realizada atender um público de classe social privilegiada pode ser um referencial interessante, ao contemplar quais foram as necessidades de adequação estrutural.

A elaboração das perguntas nos dois formulários (Formulário Docente e Formulário dos Responsáveis Legais) atendeu a duas frentes, levando em consideração que os docentes poderiam discorrer mais sobre determinadas questões, devido à sua formação pedagógica, enquanto os responsáveis poderiam discorrer sobre questões com suas percepções sobre o comportamento das crianças e adequações do ambiente doméstico. No formulário com as perguntas aos docentes, havia nove questões para serem respondidas. Dentre elas, cinco eram de múltipla escolha, e quatro delas permitiam respostas longas, para que pudessem transcrever suas percepções. Já no formulário dos responsáveis legais, havia cinco questões obrigatórias de múltipla escolha e duas questões que proporcionavam a possibilidade de comentários, não sendo, essas últimas, obrigatórias.

O objetivo da pesquisa era compreender as mudanças no campo dos recursos físicos e pedagógicos e se a figura docente era importante para o engajamento dos educandos, no ensino remoto. Em segundo plano, comparar se pais e docentes tinham percepções e dificuldades semelhantes, desde recursos disponíveis até os



distratores que foram empecilhos para a aprendizagem e quais estratégias foram utilizadas pelos docentes, para tornar as aulas remotas mais lúdicas e envolventes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados referentes às respostas das questões de múltipla escolha aplicadas a professores e responsáveis legais são apresentados nas Tabelas 1 e 2 e na Gráfico 2. As comparações entre os perfis de respostas de cada grupo serão focalizadas na sequência.

**Tabela 1 – Respostas dos docentes**

Pergunta	Sim	Não
Foi necessário adaptar ou adequar o ambiente de casa para o ensino remoto?	90,0%	10,0%
Houve compra de recursos diferenciados para ministras as aulas?	90,0%	10,0%
Houve necessidade de novos cursos para poder ministrar aulas <i>on-line</i> ?	60,0%	40,0%
Você sentiu que seus alunos se adaptaram ao ensino remoto?	50,0%	50,0%

**Fonte:** Os autores.

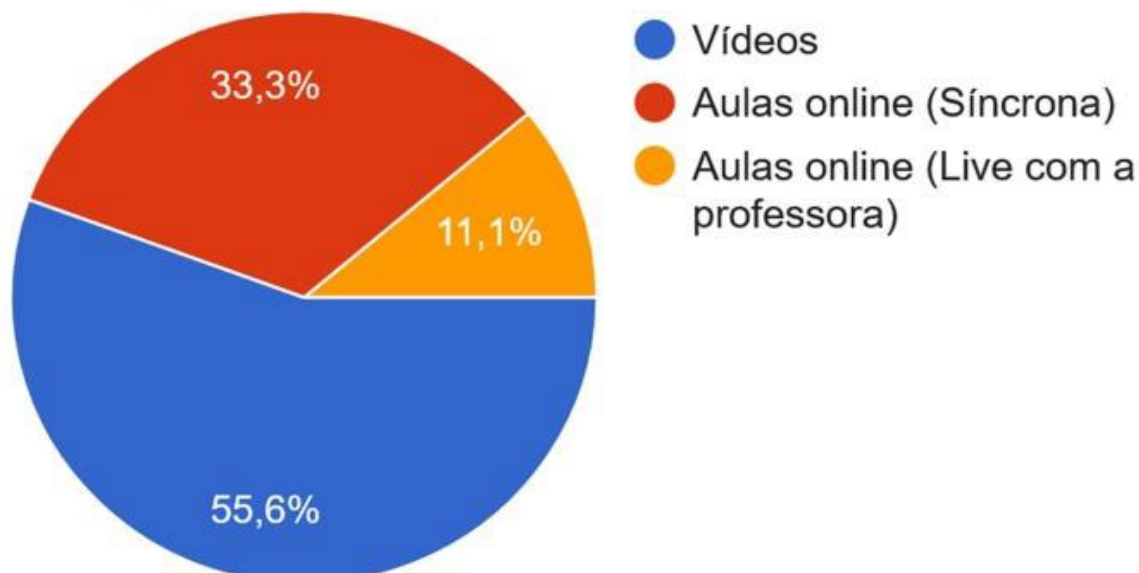
**Tabela 2 – Respostas dos pais (Responsáveis Legais)**

Pergunta	Sim	Não
Foi necessário adaptar ou adequar o ambiente de casa para o ensino remoto?	77,4 %	22,6 %
Houve compra de recursos diferenciados para as aulas?	54,8 %	45,2 %
Você sentiu que seu(sua) filho(a) se adaptou ao ensino remoto?	54,8 %	45,2 %
Houve alguma mudança comportamental visível do(a) seu(sua) filho(a), durante o período de pandemia e de aulas remotas?	80,6 %	19,4 %

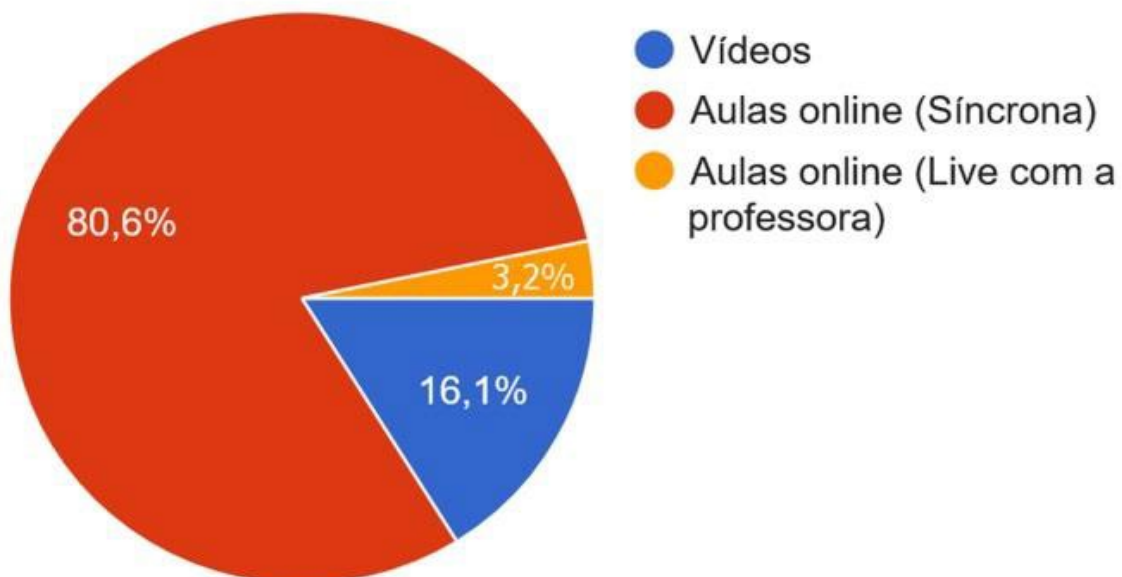
**Fonte:** Os autores.

**Gráfico 2** – Comparação das percepções dos docentes e pais (Responsáveis Legais) sobre atratividade dos recursos empregados

### Qual tipo de recurso atraiu mais seus alunos?



### Qual tipo de recurso atraiu mais seu(sua) filho(a)?



**Fonte:** Os autores.

A adequação dos ambientes, com mudanças físicas e logísticas, para mais de 70% em ambos os grupos de participantes da pesquisa, faz-nos refletir sobre como foram feitos investimentos e alterações residenciais, por parte de pais e professores. Muitas vezes, as aulas aconteciam nos computadores dos pais, de sorte que o

ambiente, antes predominantemente adulto, tinha ali uma nova demanda e necessidade de conciliar as aulas da(s) criança(s) com o trabalho dos responsáveis.

A questão dos recursos é muito interessante, pois 90% dos professores necessitaram comprar recursos para poder ministrar suas aulas da melhor forma, ao passo que 60% deles necessitou de novos cursos de formação. Quanto aos familiares, uma faixa de 45,2% precisou alocar recursos para adequar o ambiente a aulas remotas. Ressalta-se que a pesquisa aconteceu em um colégio particular, que atende famílias de uma classe social privilegiada, portanto, podemos intuir que, nas escolas de classe média e baixa, e no ensino público, familiares e professores tiveram despesas relativamente elevadas, ou mesmo ficaram impossibilitados de fazer as adaptações necessárias.

Quando começamos as pesquisas, esperávamos mostrar que os docentes tinham um papel importante na aprendizagem das crianças. Isso ficou mais que evidente, na resposta parental, pois 80,5% deles perceberam que, nas aulas síncronas, nas quais o professor aparecia em tempo real, a resposta de atenção das crianças pelo que era proposto era maior. Por outro lado, os docentes não tiveram essa percepção sobre o próprio trabalho, pois acreditaram que os vídeos atraíram mais seus alunos. É importante ressaltar esse dado, pois o tempo que o docente investe, buscando vídeos e recursos tecnológicos, não foi, de acordo com o que a investigação revelou, o que mais atraiu as crianças. Levando-se em conta que apenas 5 dentre 31 responsáveis perceberam que a interação por vídeo era atrativa e que apenas 1 considerou as aulas gravadas pelos docentes como proveitosas, podemos constatar que a forma como o ensino remoto mais impactou as crianças foi a que tinha uma maior interação humana, justamente com os professores.

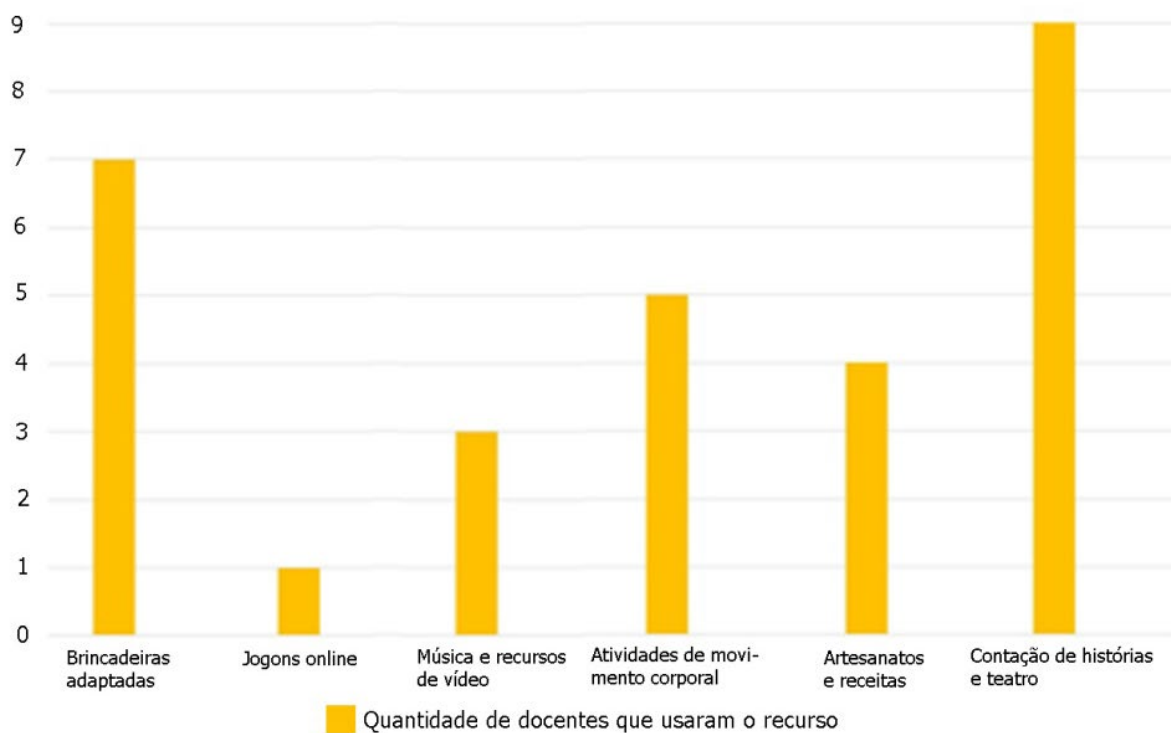
Em nenhum dos grupos ficou realçado que as crianças se adaptaram ao ensino remoto, não passando de 50%, de acordo com os docentes, e de 45,2%, conforme a visão das famílias.

A questão da ludicidade entra em pauta agora, pois a interação e a mediação docente com as crianças, individualmente ou em aulas síncronas com mais educandos, indicam que a forma como a aula é ministrada e a personalidade da interação levam a uma maior atratividade, ao contrário de um vídeo, o qual não permite interação imediata e a resposta da criança não é acompanhada pelo docente, porque apenas transmite as informações:

Ao propor atividades com base na ludicidade, o professor pensa em facilitar a compreensão do objeto de conhecimento destacando nas habilidades a possibilidade de criar um repertório de desenvolvimento, seja na esfera cognitiva, social, biológica, motora e afetiva. (Hanauer, 2020, p. 07).

O Gráfico 3 traz algumas estratégias de ludicidade e de percepções dos docentes, em suas aulas, de acordo com a nossa pesquisa.

**Gráfico 3** – Resumo das respostas mais citadas pelas professoras à pergunta: “Quais estratégias você utilizou para trazer mais ludicidade às suas aulas? Comente, por favor”



**Fonte:** Os autores.

Podemos observar, claramente, que o trabalho remoto, no que compete à ludicidade, é muito mais complexo do que o presencial:

Portanto, fomentar a importância da ludicidade no aprendizado escolar e organizar estudos em que se priorize a aprendizagem do aluno, traçando métodos para que o discente possa aprender à distância e ser autônomo na formalização das competências necessárias. (Hanauer, 2020, p. 02).

O docente também estava em um ambiente novo e difícil de lidar. Cada criança tem seu ritmo e cada casa gera um ambiente diferente, nem sempre adequado para o processo de ensino-aprendizagem. O Quadro 1 exibe algumas respostas dos participantes da pesquisa, em relação ao ensino remoto, transcritas integralmente.

**Quadro 1** – Respostas dos pais à pergunta “Quais foram as maiores dificuldades para que houvesse concentração nas aulas?”

Tempo das aulas, difícil se concentrar.
Manter o foco.
Dispersão.
Os alunos ficarem “mutados” para compreensão de algo que estava sendo dito pelos professores. (Nota dos autores: No caso, a solicitação era sobre o uso da ferramenta de desligar o som das outras crianças, quando o docente estava falando).
A falta de contato físico com o professor; a dificuldade de alguns professores em dar aula remota; conexão com a internet.
Idade do filho, que não tem paciência para ficar no computador por muito tempo.
O ambiente.
O tempo, o assunto, a quantidade de crianças que querem falar.
Interação.
No início, quando havia um amiguinho com o áudio aberto e ele não conseguia ouvir a professora.
As distrações que a irmã mais nova acaba fazendo, isso ainda o distrai muito, mas também é difícil para a mais nova, que tem que fazer silêncio o tempo todo.
Tempo de aula igual ao da aula presencial não é eficaz.
Cansaço.
Não tive problemas com minhas filhas.
Barulho.
O ambiente em si, por estarem fora da escola.
Faltou a presença da pessoa professora, porque as mães (a maioria) não estudaram para dar aulas e ensinar.
Movimentação de outras pessoas na casa. Perda de interesse da minha filha, quando achava que não tinha a atenção da professora. Quando minha filha não conseguia fazer a atividade proposta. (continua na próxima página)

(vem da página anterior) A dinâmica da aula segura atenção e o tempo não pode ser muito extenso.
Atenção e maturidade pela pouca idade.
No começo, a dinâmica e o time, entre as atividades, os professores e alunos.
Em casa, há várias distrações. É difícil fazê-lo prestar atenção na aula.
O tempo da aula.
O tempo das aulas, o respeito dos demais pais em manter os áudios desligados! Mas confesso que não tivemos muitos problemas!

**Fonte:** Os autores.

Responsáveis e docentes consideraram que houve muitas mudanças comportamentais nas crianças, e que a interação presencial é realmente necessária. Talvez, por essa razão, percebendo claramente essa necessidade pedagógica e até mesmo social, algumas escolas, após a liberação legal, tenham retornado para os acolhimentos presenciais, priorizando os educandos da Educação Infantil, desde outubro de 2020.

Prender a atenção da criança simplesmente com a televisão e vídeos é torná-la um ser meramente receptivo, perdendo-se oportunidades valiosas de desenvolvimento motor, comunicação e educação dos sentidos. Também é oportuno pensar que não é fácil lidar, por exemplo, com uma educação remota de dois filhos, enquanto os pais trabalham fora ou em *home office*. O núcleo familiar, nesse momento particular, necessitou elaborar estratégias de horários, atividades e brincadeiras, de forma diferenciada, pois a escolarização é apenas uma etapa na vida desses que serão, por toda a vida, parte dessas famílias.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa procurou mostrar as percepções de docentes e responsáveis pelas crianças da Educação Infantil, no contexto do ensino remoto, em 2020, e como o ambiente escolar e o ensino presencial são formas primordiais de aprendizado. Os docentes e a escola, com investimento de materiais, conseguiram mitigar problemas tecnológicos, físicos e pedagógicos, durante esse período de aulas remotas e, para eles, também foram necessárias diversas estratégias e técnicas, tentativas que foram

assertivas, outras equivocadas, até conseguirem encontrar um ponto de equilíbrio no modo como a aula remota deveria ser ministrada.

Percebemos, com os relatos dos docentes pesquisados, que a escola se desdobrou em tentativas de diminuir o distanciamento social, com estratégias ousadas, trabalhosas e que transpassaram o tempo de preparação de aulas que era habitual. Isso significa que a pandemia gerou mais trabalho para os docentes e para os familiares. A fim de podermos gerar relações de qualidade, faz-se necessário que façamos a criança sentir-se respeitada, valorizada, amada e aceita.

A ludicidade, como estratégia, leva-nos a buscar ferramentas didáticas pontuais e de aplicabilidade mais assertiva, para as nossas crianças. Quanto às estratégias dos docentes que participaram da pesquisa, de sorte a tornar as aulas remotas síncronas mais dinâmicas e lúdicas, podemos destacar:

1. Adaptação de brincadeiras conhecidas e jogos *on-line*.
2. Exploração de espaços e objetos do ambiente doméstico.
3. Momentos de música e vídeos curtos, para promover conversa com as crianças sobre alguns assuntos.
4. Contação de histórias, usando recursos diversos.
5. Aulas síncronas com grupos pequenos de crianças, permitindo que todos tivessem oportunidade e tempo para falar.
6. Tempo de aula adequado à capacidade de atenção das crianças.

Em nossa investigação, procuramos entender e comparar algumas percepções de um grupo de familiares e docentes sobre o ensino remoto, no decorrer da pandemia, no ano letivo de 2020. Fazem-se necessárias mais pesquisas sobre os impactos do ensino remoto na aprendizagem das crianças e sobre como isso influenciará seu comportamento, ao retornarem ao ensino presencial.

## REFERÊNCIAS

BILBAO, A. **El cérebro del niño** 1. ed. Barcelona: Plataforma Actual, 2015.

BILBAO, A. **Plática**: Taller de Educación y Paternidad Creativa – Colegios Ramon y Cajal. Madrid, 2017. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=9zQ207sF\\_há](https://www.youtube.com/watch?v=9zQ207sF_há). Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998.

CARRASCO, J. B.; BASTERRETCHÉ, J. **Técnicas y recursos para motivar a los Alumnos**. Principios 2 y 3. 6. ed. Madrid: RIALP, 2004.

CASTRO, M. A.; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3716><https://revistas.uece.br/index.php/revpemo> ISSN: 2675-519X. Acesso em: 12 fev. 2021.

COROMINAS, F. **Educar en positivo**. Madrid: Palabra, 2010.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas**: Piafex. São Paulo: Memnon, 2013.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HANAUER, E. S. O. Ludicidade na Aprendizagem em Tempos de Pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n.11, nov. 2020.

HOZ, V. G. **Educación Personalizada**. Madrid: RIALP, 1986.

KRAEMER, M. L. **Jogando e aprendendo a redigir com criatividade**. São Paulo: Paulus, 2008.

L'ECUYER, C. **La Educación em el asombro** (Original: The Wonder Approach to Learning. Publicado como “Hipótesis & Teoría” en la revista **Frontiers in Human Neuroscience**, 06 Oct. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MONTESORI, F. **A Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

MORA, F. **Neuroeducação**. Só se pode aprender aquilo que se ama. Madrid: Alianza, 2013.

SANTOS, M. P. **O lúdico na formação do educador**: contribuições na educação infantil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

UN/PopDivision. **World Population Prospects**, 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wpp2019>. Acesso em: 15 fev. 2021.



**ANEXO 1 – Questões aplicadas pelos formulários**

<b>Formulário de Pesquisa – Educadores Livro - Ensino Remoto</b>	<b>Formulário de Pesquisa – Pais (R.L.) Livro - Ensino Remoto</b>
Formulário de Pesquisa para os Educadores para fins de pesquisa para Capítulo de Livro de Educação intitulado: PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL	Formulário de Pesquisa para os Pais (R.L.) para fins de pesquisa para Capítulo de Livro de Educação intitulado: PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E DISTANCIAMENTO SOCIAL
Foi necessário adaptar ou adequar o ambiente de casa para o Ensino Remoto?	Foi necessário adaptar ou adequar o ambiente de casa para o Ensino Remoto?
Houve compras de recursos diferenciados para ministrar as aulas? (Computador, fones, cadeiras etc.?)	Houve compras de recursos diferenciados para as aulas? (Computador, fones, cadeiras etc.?)
Houve necessidade de novos cursos para poder ministrar as aulas <i>on-line</i> ?	Qual tipo de recurso atraiu mais seu(sua) filho(a)?
Qual tipo de recurso atraiu mais seus alunos?	Você sentiu que seu(sua) filho(a) se adaptou ao ensino remoto?
Você sentiu que seus alunos se adaptaram ao ensino remoto?	Quais foram as maiores dificuldades para que houvesse concentração nas aulas?
Quais foram as maiores dificuldades para que houvesse concentração nas aulas?	Quais atividades geraram maior desenvolvimento? O uso dos vídeos ou as aulas com a professora? Comente, por favor.
Quais atividades geraram maior desenvolvimento? O uso dos vídeos ou as aulas com a professora? Comente, por favor.	Houve alguma mudança comportamental visível do seu(sua) filho(a), durante o período de Pandemia e de aulas remotas?
Houve alguma mudança comportamental visível dos educandos, durante o período de Pandemia e de aulas remotas? Comente, por favor.	
Quais estratégias você utilizou para trazer mais ludicidade às suas aulas? Comente, por favor.	

### Capítulo 3

## HISTORIOGRAFIA DO PAINEL PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel

Patrícia Butignol Lúcio

Vanessa de Souza Gomes

### 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo traz um relato de experiência vivenciado pelas autoras, graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista - *Câmpus* de Marília, que iniciaram sua graduação no ano de 2017. Participamos ativamente em várias instâncias institucionais da universidade, como membros do Conselho de Curso de Pedagogia (CCP), Departamentos, organizadoras de vários eventos do Curso de Pedagogia na unidade, como Jornadas Pedagógicas, Jornadas do Núcleo de Ensino, entre outros, bem como do Centro Acadêmico de Pedagogia – CAPED “Anísio Teixeira”, cujo estatuto, em seu artigo 1º, apresenta

[...] é uma entidade de caráter livre, independente e autônomo, sem fins lucrativos. Tem por objetivo organizar e representar os discentes de graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Câmpus* de Marília, de forma democrática. (Estatuto Caped, 2019).

A partir dessas experiências e vivências, fomos convidadas pela coordenadora do Curso de Pedagogia para compor a “Comissão de Apoio Discente ao Conselho de Curso – CAD”, a qual foi criada para fomentar o retorno e a participação dos alunos no CCP, após décadas sem representação discente. Aqui trazemos um trecho da trajetória do processo de criação da CAD/CCP no Projeto Político-Pedagógico – PPP – do Curso de Pedagogia da Unesp.

O Conselho de Curso deverá zelar para que, durante o ano letivo, sejam realizados eventos com total isenção de taxas, com vistas a favorecer a participação dos alunos em atividades que se caracterizem como ATPA, dada a obrigatoriedade de os estudantes participarem de

tais atividades e o fato de parte deles não dispor de recursos financeiros para frequentar tais eventos. Para tal, foi criada a Comissão de Apoio Discente (CAD/CCP), vinculada ao Conselho de Curso de Pedagogia, integrada pela coordenação e vice-coordenação do curso e alunos representantes discentes no CCP e/ou das turmas matutino e noturno, com vistas à participação na organização de eventos gratuitos (PPP, 2017, p. 26).

Com essa ação, nós, alunas e outros colegas, nos mobilizamos para organizar, não somente grupos para Representantes de Turmas, como também para os demais Órgãos Colegiados da unidade.

Giroto (2021), em entrevista realizada via *Google Meet*, relata como se deu a constituição da participação discente:

Num momento inicial essa participação, foi divulgada, via representantes discentes, via representantes discentes do conselho de curso, via eventos, como a comissão de recepção aos ingressantes. Então fizemos uma ampla divulgação, e então, criou a CAD que é a comissão de apoio discente, mas já formalizando isso como uma ação dessa gestão, então, do conselho de curso. Isso passou em reunião de Conselho de Curso, e foi documentado em ata provavelmente, e criou-se então oficialmente essa Comissão (Giroto, 2021).

No início, a CAD/CCP era composta por nós, as autoras deste texto, por Gustavo Ferreira Meletti, Ellen e Otília Andressa Del Evedore Pinto (esta última como idealizadora da *logo* oficial do Painel Pedagógico), sendo que, os três na época, cursavam o último ano de Pedagogia. Pinto (2021) pontua também, em entrevista, como foi pensada a *logo* do evento: “[...] com base nessa ideia de união e fraternidade, criei a *logo*. Sim, eu pensei e criei de forma bem amadora. Pensei no significado de união, mãos que se unem para um bem comum.”

O evento Painel Pedagógico, concebido com a proposta de ser um evento gratuito voltado e organizado por estudantes de Pedagogia, com ações solidárias, culturais e colaborativas, em parceria com o CCP e demais professores, tem como objetivo trazer conhecimentos de novas metodologias, teorias e perspectivas pedagógicas, a fim de cooperar e ampliar a formação, não somente dos futuros professores, mas também de professores já inseridos na rede, e ainda de fomentar a participação e a solidariedade da comunidade acadêmica, além de incentivar a cultura dos estudantes e comunidade, com a apresentação de seus talentos, por meio de

números artísticos musicais, fotográficos, artesanais, entre outros. Sobre isso, o PPP do curso destaca:

Painel Pedagógico do curso de Pedagogia da FFC, evento gratuito com oferta bimestral, que tem por objetivo fomentar a aproximação dos graduandos com a realidade educacional, a partir de experiências pedagógicas relatadas por profissionais da educação que atuam nas redes pública e privada de ensino, bem como articular a aproximação de alunos dessa graduação e da pós-graduação em torno de temáticas pertinentes à formação do pedagogo, bem como os seminários de TCC. A qualquer tempo o conselho de curso poderá propor e/ou apoiar eventos dessa natureza, que não necessariamente os eventos anteriormente mencionados, desde que garantida a gratuidade e a integração da CAD em tais atividades (PPP, 2017, p. 26).

Araújo (2021) enfatiza também alguns aspectos relevantes para a constituição do evento Painel Pedagógico:

Pensamos em uma atividade que os alunos pudessem participar de forma ativa, colaborativa e autônoma durante todo o evento, seja na organização, na sistematização das temáticas, na seleção dos participantes da organização, na escolha de palestrantes, nos debates, enfim, que os envolvidos fossem ativos e participativos na escolha de todas as etapas do Painel Pedagógico. Nosso intuito era que, essas ações poderiam incentivar os demais à participação nas diferentes atividades relacionadas ao curso e suas demandas. Além disso, vocês alunos são muito criativos e possuem um olhar específico para o ensino, para o curso de Pedagogia e para a realidade escolar. Um olhar que deve ser considerado. Vocês trazem o olhar de aluno para o curso e suas necessidades. Nós trazemos o olhar de docente, considerando aquilo que achamos relevante. Os diferentes olhares devem ser considerados. O Painel Pedagógico é uma forma de dar voz e vez aos alunos (Araújo, 2021).

Giroto (2021) frisa que foi observada a necessidade de cômputo de carga horária de Atividades Complementares Curriculares – ACC (ATPA – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento, nova nomenclatura “[...] em conformidade com a Deliberação CEE nº. 154/2017 e com a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015” (p. 25), organizadas como eventos que tinham custo para os alunos. Entendida pelo Conselho de Curso a relevância de disponibilizar atividade gratuita com periodicidade sistemática, de sorte a suprir essas lacunas e melhor atender à formação dos alunos, em diálogo com a vice-coordenadora do Curso de Pedagogia, no ano de 2017, foi criado o Painel Pedagógico. A coordenadora continua;

Então, a característica central do Painel Pedagógico é trazer pra perto do graduando, experiências da realidade educacional. Então é favorecer essa a proximidade do graduando da realidade educacional, principalmente convidando colegas que atuam nas redes públicas e privadas para fazerem esses relatos de experiências e a partir dos relatos de experiências suscitar as discussões, enfim esse maior contato, né; isso é muito importante porque ao mesmo tempo que possibilita tratar temas emergenciais da área, né, também possibilita, é, conhecer diferentes modos como esses temas estão sendo tratados na realidade escolar pelos profissionais que de fato, estão em atuação nessa realidade (Giroto, 2021).

Seguindo relato da coordenadora da Gestão 2018-2020, outro diferencial do Painel Pedagógico é sua relação com a CAD, organizando e conduzindo trabalhos, incentivando a autonomia e o engajamento nas diversas discussões e reflexões. Essa interação entre CCP e CAD possibilitou levantar assuntos, temáticas que necessitavam de debates, sob o ponto de vista e interesse dos alunos do curso.

As autoras trazem para este capítulo uma análise e descrição da primeira à quinta edição, dialogando com alguns teóricos, os quais pontuam a importância de uma gestão democrática, focalizando também a LDB - Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que, no seu artigo 14, aponta como princípios de gestão democrática:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (Brasil, 1996).

Acrescentam-se ainda a formação integral, dialógica e participativa, a interação social, a cidadania, a sociedade e a cultura, a diversidade e a formação de professores, relatadas mediante a narrativa de alguns professores e alunos.

Essa narrativa pretende incentivar a participação e a interação da comunidade acadêmica e a sociedade, nos variados eventos do Câmpus, de maneira a garantir uma formação para além do currículo, visando a um sentimento de pertencimento ao espaço público, compreendendo a importância de firmar a identidade do evento e seu registro histórico para ações, pesquisas e referências futuras, através de uma pesquisa colaborativa, apoiada por Ibiapina (2008), que ressalta:

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores,

professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária (Ibiapina, 2008, p. 36).

Todos os eventos foram sistematizados, estruturados, elaborados, organizados, conduzidos e registrados pela CAD/CCP, constituída pelas autoras, desde sua primeira edição. Algumas atividades desenvolvidas foram, por exemplo, contatos com professores, discussão e decisão sobre temáticas, contatos com palestrantes, *designer* gráfico (arte do evento), divulgação, programação, e, no momento do evento em si, como Mestres de Cerimônia, Coordenadoras de Mesa, palestrantes, e na Emissão de Certificados, mantendo um contato direto com alunos, ouvintes, professores e CCP. Na quinta edição do Painel Pedagógico, realizamos também a construção do *site* do Evento, na qual contamos com a colaboração do professor e doutorando da Unesp de Marília, professor Angelo Papim.

Ao final de cada evento Painel Pedagógico, a CAD, o CCP e os professores colaboradores promovem encontros para a discussão e a análise de resultados, como relevância da temática, adesão e participação da comunidade acadêmica e da sociedade, colaboração e parceria de professores e aspectos positivos e negativos, com vistas ao aprimoramento dos próximos eventos.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa orientou o processo de seleção, geração e análise dos dados apresentados neste texto, com base em uma articulação entre a análise de documentos advindos do processo de elaboração do Painel Pedagógico e das cinco edições concretizadas, bem como de dados obtidos em entrevistas semiestruturadas feitas com as idealizadoras e realizadoras do evento.

De acordo com Lüdke e André (2018, p. 38), as entrevistas representam “[...] as principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais.” Gil (1999) destaca que a entrevista “[...] deve ser utilizada em conjunto com outros métodos de coleta de dados para que os resultados qualitativos esperados possam ser fidedignos.” Com essa perspectiva, coadunamos a essa análise registros de memórias, acervos pessoais, relatos individuais, os quais foram organizados em relatos de experiências. De início, identificamos as intenções e

justificamos a importância do evento na formação integral de professores. A partir de diálogos entre pares e suas experiências, registramos momentos de vivências e posição responsiva ativa, “[...] no encontro dialogado, o interlocutor é aquele que possui uma atitude responsiva ativa, o que significa que ele enunciará na medida em que ele se confrontar com os enunciados suscitados no encontro” (Tamura, 2018, p. 45), em forma de pesquisa colaborativa:

A pesquisa colaborativa enseja ao professor o momento de investigação sistemática e orientada da sua prática em parceria com o investigador, atuando como mediador, oferecendo apoio intelectual aos professores em autorreflexão, tendo o sentido e a intencionalidade da transformação da prática (Lacerda, 2015, p. 5334).

Os dados foram analisados à luz de teóricos como Giroto (2019), Ibiapina (2008), Lacerda (2015), Oliveira (2014b), Rocha; Grangeiro (2015), Tamura (2018), Veiga (2009), Vigotski (2010) e Volóchinov (2017), para alicerçar as discussões efetivadas no texto.

Com o propósito de concretizar a identidade do evento e demarcar seu registro histórico, na sequência, registramos as características de cada Painel Pedagógico, as temáticas abordadas em cada um, sua sistematização, estrutura, organização, execução e resultados, a fim de permitir a compreensão do evento. Depois das narrativas de experiências, dialogamos com os teóricos que serviram como base para apoiar nossa prática - *práxis*.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, narramos as características e especificidades de cada evento, bem como programação, temáticas, colaboradores, palestrantes, apresentações culturais, e sua descrição.

#### **1º Painel Pedagógico**

Na noite de 9 de novembro de 2018, às 19h, demos início à primeira edição do Painel Pedagógico, celebrada com uma apresentação musical de Stanley Uzla, tocando RAP autorais e ao vivo, com mesa de som. Esse grupo é constituído por um

coletivo de artistas da cidade de Marília, que canta poesias de rua elaboradas por vários artistas, promovendo a interação universidade e sociedade.

Após a atração musical, aconteceu a solenidade oficial de abertura, com a fala da coordenadora do Curso de Pedagogia da FFC.

Durante o evento, na seção “Nossos Talentos”, acontecia uma exposição fotográfica, com os seguintes títulos: “Jardim da Mistura”, “Olhares para o Interior de São Paulo” e “As cores da vida na feira”, do acervo particular da artista Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Cordeiro, docente do Curso de Pedagogia da casa. Tais fotos retratam lugares diversos, igrejas, natureza, alimentos, flores de vários tipos e cores, enfim, lugares visitados pela artista.

Também se realizou a ação solidária “Gratidão no cabide” – doe o que puder, pegue o que precisar, com a contribuição voluntária dos participantes. Foram aceitas doações de roupas, sapatos, cobertores, acessórios etc. Para organizar o “cabide”, foi conseguida uma “arara” que ficou disposta no prédio das salas de aula - Prédio Novo. Assim, aqueles motivados a doar algo simplesmente depositavam ali suas doações, também disponíveis para trocas ou simplesmente para que outros retirassem aquilo que lhes agradasse. No momento do evento, essa “arara” foi colocada no saguão, em frente ao local onde este acontecia.

A mesa “Reflexões sobre Propostas Educacionais” foi organizada para aproximação de experiências pedagógicas relatadas por profissionais da educação que atuam nas redes pública e privada de ensino. Os palestrantes dessa consagrada noite foram a Prof.<sup>a</sup> Andreza Sichieri Mantovanelli Pestana Mota, de Bauru/SP, comentando sobre a Pedagogia Waldorf; e Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki, que trouxe reflexões e práticas sobre a Pedagogia Freinet, além da Prof.<sup>a</sup> Mila Zeiger Pedroso Delfim, de Ibiúna/SP, a qual abordou a perspectiva de escola democrática. A mesa foi coordenada pela discente Patrícia B. Lúcio, tendo Otília A. Del E. Pinto como mestre de cerimônia.

## **2º Painel Pedagógico**

Em 1º de setembro de 2019, teve início a segunda edição do Painel Pedagógico, em parceria com o PIBID, marcando seu primeiro encontro. O PIBID compreende o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, nesse período dirigido igualmente pela coordenadora do Curso, e oportuniza aos alunos



experiências e vivências na realidade da escola pública do município de Marília, com orientação de professores da casa.

Para abrir o evento, na seção “Nossos Talentos”, ocorreu a apresentação musical da graduanda em Pedagogia, cursando o primeiro ano, Raquel K. Libertini (voz e violão), tocando músicas de diversos estilos.

A programação dessa noite compreendeu a mesa-redonda “A importância do trabalho colaborativo na Educação Inclusiva”, com a participação das professoras da casa – e professoras do PIBID –, Rosimar Bortolini Poker (Unesp), Simone Gomes Ghedini (Unesp), Sandra Basseto (Emef Olímpio Cruz) e Jéssica Viana Guimarães (Emef Mário Covas). Após fala dos professores sobre seus projetos, aconteceu uma apresentação de vídeo, com depoimentos dos alunos inseridos nas escolas participantes do programa, a respeito dos trabalhos desenvolvidos pelo Pibid/EJA. Ainda ocorreu Exposição Comentada, na qual foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas junto às escolas parceiras, sob orientação de seus respectivos professores.

### **3º Painel Pedagógico**

O terceiro Painel Pedagógico teve início em 21 de outubro de 2019, ano em que se comemoraram os 80 anos da Pedagogia, no Brasil; a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Câmpus de Marília, também comemorou os 60 anos do Curso de Pedagogia, área do conhecimento que se ocupa dos processos educativos em diferentes contextos educacionais. Um evento diferente, para celebrar datas tão importantes; por isso, nos dias 21 e 22 de outubro, a CAD realizou atividades, como mesas redondas, painéis temáticos e apresentações artísticas, com a participação da comunidade acadêmica e diversos pesquisadores da área, reconhecidos nacional e internacionalmente. Nesse evento, para celebrar esse momento memorável, contamos com *coffee-break* em todas as atividades.

Em seu primeiro dia, tivemos a parceria do CAPED – Centro Acadêmico de Pedagogia “Anísio Teixeira”, que, após décadas em inatividade e sem identidade, conquistara em maio sua promulgação.

Art. 3º O CAPED tem por objetivo:

- I - organizar os estudantes do Curso de Pedagogia da UNESP, FFC, Campus de Marília, social e politicamente;
- II - defender os interesses do corpo discente;
- III - promover e incentivar atividades políticas, de estudo, pesquisas e demais eventos de interesses acadêmicos;
- III - promover e incentivar atividades de cunho social, cultural, político e esportivo, visando a integração dos estudantes;
- IV - promover e incentivar a participação dos estudantes no movimento estudantil e atividades em defesa da democracia e do ensino público, gratuito e de qualidade para todos (Estatuto Caped, 2019).

O Caped compôs uma mesa redonda, trazendo um relato de experiência durante a formação no Grupo de Pesquisa e Iniciação Científica, uma breve contextualização histórica sobre a Pedagogia no Brasil e na FFC, além da apresentação dos grupos de pesquisa e programas de Bolsas. No período vespertino, aconteceu o “Ensaio Cultural – Batalha de Rimas” #é só ensaio, com participação de artistas convidados, RAP in Braza, a Centelha, 7MC, LilGaara, Stanley Uzla, Vitória Morente e WLMC.

À noite, nessa mesma data, foi concretizado o 3º Painel Pedagógico, com atração musical de Leonardo Gesteira Gonçalves (violão) e Caio Ribeiro Machado (voz), tocando MPB, e a mesa redonda “Políticas para a Alfabetização no Brasil”, com as conferencistas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário Longo Mortatti, da Unesp de Marília, e Barbara Cibeli Silva Monteagudo, da Diretoria de Ensino de Marília, com a graduanda Patricia M. S. Fernandes Pimentel, na coordenação de mesa, e a graduanda Patrícia B. Lúcio, como mestre de cerimônia.

Na manhã do dia 22, aconteceu a mesa redonda “História, Trajetória e Memórias do Curso de Pedagogia/FFC”, composta pelos palestrantes Prof. Sadao Omote, Prof. Vandeí Pinto da Silva, tendo como coordenadora de mesa a Prof.<sup>a</sup> Rosane Micheli de Castro, os três professores da casa.

Durante a tarde, o CAPED realizou a roda de conversa “Quem é você na Unesp”, o “Picnic Comunitário” e atração cultural com os convidados RAP in Braza, a Centelha, 7MC, LilGaara, Stanley Uzla, Vitória Morente e WLMC.

O evento “80 anos da Pedagogia no Brasil - 60 anos na FFC” ainda contou, em seu encerramento, às 19h30, com o II Colóquio Diálogos Sobre Leitura e Escrita, com o tema “Os Perigos do Texto”, conferência proferida pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, da Unicamp. O Colóquio foi organizado pelo GPHELLB – “Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, pelo GEPADI – “Grupo de Estudos

e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil” e pelo GEPDI – “Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão”.

#### **4º Painel Pedagógico**

Essa quarta edição, efetivada em 28 de novembro de 2019, a partir das 19h30, no Anfiteatro da Unidade, teve como abertura a participação de Leonardo Gesteira Gonçalves (violão) e Caio Ribeiro Machado (voz), com uma agradável atração musical em MPB.

A programação trouxe a mesa redonda “O Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Educação”, a qual compreendeu uma palestra com o Prof. Dr. Wilson Massashiro Yonezawa, intitulada “Pensamento Computacional, algo que deveríamos aprender”. A graduanda Vanessa de Souza Gomes foi a mestre de cerimônia, a coordenadora de mesa foi a graduanda Patricia M. S. Fernandes Pimentel e, como comentarista, tivemos a Prof.<sup>a</sup> Fabiana Cristiana Vitta.

Após o debate, houve a exposição e a apresentação de painéis elaborados pelos alunos, durante as aulas da disciplina de Tecnologias Digitais Informação e Comunicação – TIDIC, ministrada pelas professoras Simone Ghedini e Fabiana C. Vitta.

#### **5º Painel Pedagógico**

A quinta edição foi realizada em 6 e 7 de abril de 2021, excepcionalmente no modelo virtual, devido ao momento pandêmico mundial. Nesse Painel Pedagógico, foi organizada a criação de um *site*, para a formação histórica do evento e também com a finalidade de composição de sua identidade. Além disso, foi proporcionado um dia de evento para submissões e apresentações de trabalhos de graduandos do Curso de Pedagogia, envolvendo sequências didáticas, ampliando as discussões sobre as práticas pedagógicas relacionadas às referidas áreas de ensino. E ainda será organizado um *e-book*, contendo as apresentações de Sequências Didáticas (SD) relacionadas ao ensino de Ciências, História e Geografia, disciplinas do 3º ano de Pedagogia, ministradas pelos professores da casa Tatiana Schneider Vieira de Moraes e Silvio Cesar Nunes Militão. Contamos também com a parceria dos TILs,

com a participação de dois intérpretes de LIBRAS, a pedagoga Julia Carolina Martins Pereira e o professor de Literatura João Henrique do Nascimento Bonini.

O evento, na modalidade “Live”, teve, como mestre de cerimônia, a graduanda Patricia M. S. Fernandes Pimentel, enquanto a vice-coordenadora do CCP, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Cordeiro, destacou o objetivo do Painel Pedagógico, como representante do CCP.

Após a abertura oficial, como atração musical, aconteceu a apresentação dos músicos Leonardo Gesteira Gonçalves (violão) e Caio Ribeiro Machado (voz), ao som de um lindo MPD.

Os professores colaboradores do evento contemplaram a todos com um breve relato sobre suas participações e suas disciplinas.

O 5º Painel Pedagógico apresentou uma mesa redonda, “Ensino de Ciências, História e Geografia: Teorias e Práticas Pedagógicas”, com as palestrantes convidadas, a Dr.<sup>a</sup> Elaine Soares França, do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica – UFMG, com o tema “Relações entre ciência e imaginação: acompanhando uma turma nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva histórico cultural”, e a Dr.<sup>a</sup> Lídia Baungartem, Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de História - Licenciatura – na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, “Ensino de História/Geografia, com a Palestra: O ensino de História/Geografia e a Educação Histórica como forma de superar os negacionismos na e da atualidade: desafios, limites e possibilidades”, contando com a graduanda Vanessa G. de Souza como coordenadora de mesa.

No segundo dia do evento, foram organizadas quatro salas de apresentação de trabalhos via *Google Meet*, coordenadas pelas graduandas Patricia M. S. Fernandes Pimentel, Vanessa G. de Souza, Patrícia B. Lúcio e Viviana Skuya, em parceria com os respectivos professores, Angelo A. P. Papim, Elieuzza A. de Lima, Tatiana S. V. de Moraes, e Silvio C. N. Militão.

Com a posse da Gestão CCP 2018-2020 e a necessidade de conhecer os documentos oficiais, percebeu-se a ausência de registros históricos do curso por décadas; com isso, a importância de reorganizar toda a documentação. A partir de então, a coordenadora, em 2018, foi resgatar a participação discente no CCP, a qual também não acontecia há cinco gestões, uma instância de extrema importância, na qual a participação e o voto são paritários em qualquer decisão. Partindo de uma perspectiva de gestão participativa,

[...] se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre as pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação (Gutierrez; Catani, 1998, p. 71).

A coordenadora e a vice-coordenadora entenderam a necessidade de fomentar e viabilizar a retomada dos estudantes, no CCP, tendo sido criada, para isso, a CAD.

A partir dessa ação, nós, como membros do CAD e representantes discentes do Curso de Pedagogia, efetivamos uma participação responsiva e ativa, em diversos momentos da formação acadêmica e em órgãos colegiados do curso. Essas experiências nos proporcionaram vivências para além do currículo, como, por exemplo, acesso à documentação do curso, participação em grandes momentos decisórios, com direito a voz e voto, auto-organização estudantil no diálogo e interação entre os pares, fomentando a importância dos representantes de turmas na divulgação e discussão de vários assuntos pertinentes ao curso, organização como sujeitos históricos e sociais que conhecem e fazem valer seus direitos e deveres:

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade (Vigotski, 2010, pp. 697-698).

Desconstrução da relação de poder entre equipe gestora, docentes e discentes, “[é] o conceito atribuído ao processo de desconcentração de poder das mãos de alguns, de poucos sobre quase todos” (Veiga, 2009, p.166-167); autonomia na busca e leitura de documentos oficiais; apropriação de posicionamento e argumentação mais científica em momentos institucionais; enfrentamentos políticos – além de desenvolver o empoderamento, nas lutas do coletivo.

As possibilidades de empoderamento da comunidade envolvida são fundamentadas em dois pilares: democracia e participação. A democracia é dinâmica e está em permanente construção e a participação torna óbvia a partilha do poder (Veiga, 2009, p. 167).

Mediante essas reflexões, consideramos que a gestão supracitada praticou ações e vivências democráticas, sustentando uma perspectiva de gestão democrática, segundo Oliveira (2014):

Os princípios democráticos sustentam a ideia de gestão democrática exigem que toda a comunidade escolar exerça um papel participativo nas relações cotidianas, tanto no que se refere à análise teórico-filosófica, quanto no planejamento coletivo das ações de curto, médio e longo prazo (Oliveira, 2014, p. 03).

A participação “[...] é um mecanismo de representação e participação política” (Veiga, 2006, p. 167), na organização do Painel Pedagógico, sendo o diálogo o pontapé inicial para sua realização; assim, “[...] o diálogo promovido nessa atividade é fundamental para a formação, resultante do compromisso assumido pelo grupo de construção, revisão e transformação coletiva.” (Rocha; Grangeiro, 2015, p. 1156).

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela própria prática e diálogos entre as autoras, contribuindo para a formação individual e coletiva, resultando também da compressão de novos interlocutores que tenham contato com esse texto e oferecendo a “[...] possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo” (Rocha; Grangeiro, 2015, p.1150) e, ainda segundo as pesquisadoras, um processo

[...] que permita aos professores, em formação: aprender a dialogar consigo próprios, dando direção e sentido a seu desenvolvimento pessoal; aprender a dialogar com a prática docente, que exercida por eles próprios, quer exercida por colegas, e nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionamentos de sua profissão (Rocha; Grangeiro, 2015, p. 1150).

Segundo Giroto, Araújo e Vitta (2019), em diálogo com Geraldi (2010), a linguagem é constituída como atividade, os discursos se dão na interação e os enunciados são expressos em situações de trocas, no encontro com o outro, que, “[...] de acordo com os pressupostos bakhtinianos é numa relação de alteridade que os indivíduos se constituem” (Tamura, 2018, p.14), acompanhado de sentidos e vozes que compõem o diálogo, considerando o outro como sujeito histórico e social. Ademais, Volóchinov destaca que “[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação.” (Volóchinov, 2017, p. 109).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos nossas vivências e experiências com o meio e, em conjunto com os teóricos, compreendemos que o conhecimento não é estático, todavia, dinâmico e vivo.

Somos sujeitos históricos e sociais, portanto, dependemos da interação com o outro e com o meio, para o desenvolvimento, apropriação de saberes e organização coletiva.

Nossas vivências, a partir dessas ações, sistematização, organização e comunicação do evento Painel Pedagógico, assim como o registro presente, nos proporcionaram a apropriação dos objetivos, incomum no processo de formação educacional inicial e continuada. A troca entre os pares mais experientes foi essencial para refletirmos sobre o conhecimento científico e os referenciais teóricos, assim como mostramos ser possível desconstruir relações de poder impostas historicamente, entre docentes e discentes, no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 14 abril 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GIROTO, C. R. M.; ARAUJO, L. A. de; VITTA, F. C. F. de. Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de Educação Infantil? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12208.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 33-62.

LACERDA, C. R. Pesquisa Colaborativa: contribuições para a formação dos professores do Ensino Superior. *In*: **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**, EdUECE - Livro 2, 2015, p. 5331-5342.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas 2**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/RedeforII/NEaD/Unesp, 2014b. Disponível em: [http://acervodigital.Unesp.br/bitstream/Unesp/155278/1/Unesp-nead\\_reei1\\_d03\\_texto01.pdf](http://acervodigital.Unesp.br/bitstream/Unesp/155278/1/Unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf). Acesso em: 07 jan. 2021.

ROCHA, S. S.; GRANGEIRO, M. F. A Pesquisa Colaborativa e a formação de professores: experiências formativas. *In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*, EdUECE - Livro 2, 2015, p. 1145-1158.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicações na formação leitora de seus alunos**. 2018. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia**. USP [*on-line*], v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.



## Capítulo 4

### A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS

Jaqueline Tadorov de Andrade  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

#### INTRODUÇÃO

A concepção contemporânea de criança e infância percorreu um longo caminho histórico, para se consolidar e legitimar a compreensão de seu direito a uma educação que lhe possibilite o seu pleno desenvolvimento, nas esferas físicas, psíquicas e emocionais. A literatura tem localizado a gênese do surgimento da ideia de infância no século XV, entretanto, até o século XVI, a criança era vista como um *adulto em miniatura* e não havia uma percepção sobre as especificidades do desenvolvimento humano na infância. Certamente, podemos afirmar que a concepção acerca do mundo infantil foi sendo demarcada pela história da sociedade, do trabalho, da família e da organização político-social proveniente de transformações significativas, no contexto da vida coletiva, como a revolução industrial, por exemplo, que marca a “[...] entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família educar e cuidar de seus filhos.” (Paschoal; Machado, 2009, p. 79).

No Brasil, o universo da infância e da Educação Infantil puderam ser percebidos, legalmente, como direito à educação, a partir da Constituição de 1934 (Brasil, 1934), contudo, após um longo caminho, foi na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e, com mais ênfase, em seu artigo 6º, que a Educação Infantil ficou estabelecida como direito fundamental para o bem-estar e dignidade da pessoa humana. Ao garantir a Educação Básica gratuita e a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, esta deixa de estar vinculada a uma política de assistência social, integrando-se à política nacional de educação, um marco muito significativo para o impulsionamento dessa etapa da Educação Básica.

Muitos foram os documentos e o caminho legislativo na consolidação da Educação Infantil e da concepção de infância como um momento particular e específico do desenvolvimento humano. O caminho tem sido longo e permeado de percalços, debates, controvérsias sobre os vários temas que envolvem a educação

das crianças pequenas, desde a questão do estabelecimento do universo curricular dessa etapa da Educação Básica, considerando os conteúdos, métodos, avaliação, até os recursos próprios da Educação Infantil. Assim, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2017 (Brasil, 2017), o Ministério da Educação implanta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, entre as quais a da Educação Infantil.

Esse documento recupera, em sua parte inicial, o conceito de Educação Infantil, resgatando a importância dessa fase na formação das crianças e retomando o valor e o espaço que a Educação Infantil ocupa, como parte da Educação Básica, organizando-a em três grupos por faixa etária, tendo em vista suas possibilidades de aprendizagem e características do desenvolvimento: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disso, estabelece seis direitos de aprendizagens das crianças: *conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se*.

A BNCC concebe o brincar e as interações como dois eixos estruturantes do currículo, na Educação Infantil. A criança aprende nas situações de interação e aprende através das suas brincadeiras. A inovação da BNCC da Educação Infantil está na proposta da organização curricular, em cinco campos de experiências. São eles: o eu o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e forma; e espaços, tempos, quantidades, reações e transformações.

Essa ideia de reestruturação do currículo por campos de experiências valoriza a estrutura de um currículo baseado na criança, nas suas experiências, naquilo que ela precisa vivenciar, ao longo da primeira etapa da Educação Básica, de sorte a garantir a sua aprendizagem.

A proposta prevê iguais oportunidades a todos, para que ocorra uma educação promotora de desenvolvimento, através do brincar e das interações dentro da escola, e, embora não citadas diretamente na BNCC, as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista ou com precocidade (consideradas como público-alvo da Educação Especial – PAEE), conforme se pressupõe, devem estar inseridas nos espaços comuns do sistema de ensino, devem ser consideradas como fazendo parte dele, em presença, brincadeiras, conhecimento de si e do outro, momentos de escuta, expressão, participação e humanização. Todas são capazes de aprender e resgatar

o encontro entre as diferenças e particularidades, construindo espaços educativos de aprendizagem para todos – e isso é fundamental.

Certamente, muito se tem a discutir sobre a BNCC, seus limites, concepções e consequências, para a organização a Educação Infantil ou a concepção de infância, inclusive a respeito da ausência de referências às crianças consideradas PAEE; entretanto, a BNCC tornou-se a referência nacional e, portanto, cabe aos educadores buscar um trabalho pedagógico que possa encontrar espaço para exercer uma educação promotora do desenvolvimento humano e, na nossa perspectiva, num enfoque histórico-cultural, compreendendo que, “[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro, ela vai incorporando a cultura que a constituiu como um ser cultural, ou seja, um ser humano.” (Brasil, 2017). O autor ressalta que, imediatamente após o nascimento da criança, já se encontram indícios da ação da cultura sobre seu desenvolvimento, e a mediação social, as “marcas do humano”, fazem parte dessa evolução.

Dessa forma, a arte de educar traz implícita a ideia de formar, dirigir, guiar, orientar, reafirmando que a educação e a transformação são processos inseparáveis. O papel do **outro** como aquele por quem a cultura é transmitida é fundamental, ou seja, o vínculo social da criança com o mundo cultural é o que faz dela um ser humano.

Na tentativa de compreender um pouco mais a organização do trabalho pedagógico, realizamos um estudo que teve como objetivo analisar o pensar do professor de Educação Infantil sobre as atividades pedagógicas e motivadoras, as quais, ao propiciarem uma didática com a participação efetiva da criança, abrem espaços para o seu desenvolvimento. A seguir, esclarecemos os caminhos da pesquisa.

### **Caminhos metodológicos**

Foram participantes da pesquisa seis professoras, sendo duas de cada uma das três Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei) eleitas para a pesquisa, de um município do interior paulista, as quais foram escolhidas pela sua distribuição em bairros distintos, nas regiões norte, sul e central.

O critério para a escolha das professoras foi a presença de crianças identificadas como PAEE, na turma atribuída a elas, com a anuência da direção da escola e de acordo com os diagnósticos de cada criança. As professoras foram

convidadas e concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp.

As características das professoras, de suas turmas e da criança foco da pesquisa estão demonstradas no quadro a seguir. Em sua primeira coluna, tem-se a identificação de cada professora;<sup>1</sup> nas colunas seguintes, idade, tempo de atuação na Educação Infantil (três professoras atuam concomitantemente no ensino privado), formação acadêmica e pós-graduação na área da educação, turma, número de alunos e laudo da criança PAEE.

**Quadro – Características das Participantes e da Turma<sup>2</sup>**

Professora	Ano de nascimento	Tempo de Atuação	Graduação	Pós-Graduação	Turma	Nº de alunos	Laudo
Margarida	1971	27 anos	Pedagogia	-	Infantil 2	23	1-TEA
Rosa	1975	25 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Infantil 2	20	1-TEA
Camélia	1980	14 anos	Pedagogia	-	Infantil 1	21	1-DF
Hortência	1994	01 ano	Pedagogia	Educação Infantil	Infantil 1	21	1-TEA
Acácia	1965	31 anos	Pedagogia DF	Psicopedagogia	Sala especial <sup>3</sup>	03	3-DF
Violeta	1994	03 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	Infantil 2	25	1-DI

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que Acácia também tem habilitação na área da deficiência física, 31 anos de experiência, atuando numa sala especial para crianças com maiores comprometimentos e que exigem um trabalho diferenciado. Enquanto Hortência apresenta apenas um ano de experiência e especialização em Educação Infantil, duas das participantes possuem formação em

<sup>1</sup> Optamos pelo uso de nomes de flores, para nos referirmos às professoras.

<sup>2</sup> Os dados foram coletados em 2020.

<sup>3</sup> Por ser uma classe especial, possui apenas três alunos, com as idades de sete e seis anos, com deficiência física e outras comorbidades.

Psicopedagogia. A média de idade do grupo, no ano da coleta de dados, foi de 40 anos, sendo que a mais velha tinha 55 e a mais nova, 26 anos de idade.

Para a coleta e geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com um roteiro pré-elaborado submetido à revisão por pares (Koelsch, 2013) vinculados ao Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (Gepis/CNPq). A gravação de áudio foi a opção escolhida, para que a conversa fluísse de maneira mais natural, sem precisar de pausas para a escrita das respostas e anotações. Com a gravação, houve uma interação mais efetiva, tornando a entrevista flexível. Cabe destacar que duas professoras não se sentiram à vontade com a gravação, preferindo que se anotassem suas respostas.

Em sua composição, a entrevista foi dividida em duas seções, sendo a primeira composta de dados sociodemográficos das participantes: identificação, formação acadêmica, tempo de atuação, características da sala de aula e das crianças PAEE; a segunda seção foi direcionada a concepções e atuação profissional, composta por 20 questões sobre o desenvolvimento na Educação Infantil, concepções de criança, bem como suas práticas pedagógicas.

A análise de dados foi feita por meio das categorias previamente estabelecidas e relacionadas com o objeto e objetivo do estudo. Os recortes das falas das professoras foram efetuados, tendo como base as definições apresentadas em cada categoria, buscando, na narrativa das professoras, estabelecer uma correspondência entre as falas e as categorias em análise. A seguir, focalizaremos a discussão sobre as atividades motivadoras de participação efetiva das crianças e destacaremos o relato das professoras sobre a organização do ambiente educativo.

### **Atividades motivadoras de participação efetiva das crianças**

O desenvolvimento infantil está pautado na interação e nos processos de mediação instrumental e simbólica; para Vigotski (2010), a criança aprende para se desenvolver, ou seja, a partir do momento que o conhecimento faz parte dela, ocorre o desenvolvimento, constituindo a tríade ensino<sup>4</sup>-aprendizagem-desenvolvimento (Davidov, 1988).

---

<sup>4</sup> De acordo com Kravtsova e Kravtsova (2021), Vigotski refere-se à instrução (e não ensino). Entretanto, tendo em vista o sentido de ambos os termos, na literatura pedagógica brasileira,

Ao se desenvolver, há uma ação transformadora: a criança pensa, aprende, transforma-se. Dessa maneira, o desenvolvimento humano se dá pela aquisição de tudo aquilo que o sujeito constituiu socialmente, ao longo da sua história, e a escola tem um papel preponderante nesse processo, portanto, deve preparar suas ações, planejando-as com intencionalidade. Logo, a Educação Infantil não pode isentar-se do ato intencional de educar, considerando-se os diferentes momentos do processo de periodização do desenvolvimento infantil. É no decorrer da primeira infância, mediante a aquisição da fala e desenvolvimento das funções psíquicas, que se formam as primeiras ações da criança desprendidas do imediato e da situação direta, ensejando as bases para a “[...] superação do funcionamento psíquico involuntário e espontâneo, para a complexificação da atividade infantil, para o desenvolvimento psíquico e motivacional.” (Pasqualini, 2005, p. 208).

De acordo com Vigotski (2006), existem períodos que demarcam o desenvolvimento humano, caracterizados por momentos de alternância, alguns estáveis e outros denominados “crises”. Esses períodos estabelecem uma periodização do desenvolvimento, determinada pela relação da criança com o mundo que a cerca e suas experiências. Embora não haja como determinar, de forma cronológica, esses períodos, o autor propõe uma divisão e aqui a apresentamos, considerando do nascimento à idade pré-escolar:

**Quadro 2 – Periodização do Desenvolvimento na Infância**

<b>Crises</b>	<b>Períodos</b>
Crise pós-natal	1º ano (dois meses a um ano)
Crise de um ano	Primeira infância (um a três anos)
Crise de três anos	Idade pré-escolar (três anos a sete anos)

**Fonte:** Vigotski, 2006, p. 261. Organizado pelas autoras.

Esses períodos são permeados por atividades principais ou dominantes, e as que se referem à Educação Infantil são: comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória e jogo de papéis.

---

decidimos manter o termo “ensino”, uma vez que a discussão sobre os sentidos conceituais não será objeto deste capítulo e as traduções nacionais.

A atividade objetual manipulatória corresponde a um período imperativo na fase pré-escolar, quando, pela fala, a criança consegue entender o mundo, relacionando-se melhor com ele, além de iniciar a constituição do pensamento. Por meio da mediação, as crianças também desenvolvem os sentidos, o motor e o psíquico, e a atividade objetual manipulatória é o início desse processo, no qual ocorre apenas a exploração do objeto e, depois, ela aprende a utilizá-lo de acordo com a função do mesmo e por último, transformando-o no que desejar (Mukhina, 1995).

Segundo Vigotski (2009), as transformações decorrem da fusão entre funções, ou seja, existe uma inter-relação entre elas, entre pensamento e linguagem, de sorte que, nessa relação, uma proporciona recurso à outra, para que ocorra o desenvolvimento da criança em cada etapa de sua experiência vivencial. Essas funções caminham juntas e estão essencialmente ligadas às formas culturais de organização do contexto, ou seja, através das relações sociais da criança com o mundo; de acordo com Pederiva *et al.* (2017, p. 17), “[...] o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e nós, professoras e professores, ocupamos, todos os três, o papel principal.”

É necessário que o ato educativo considere esse triplo protagonismo, nos processos de desenvolvimento e humanização, da formação da inteligência e personalidade, a fim de elaborar propostas pedagógicas que propiciem o aprendizado. A criança necessita de possibilidades para adquirir novos conceitos, novas conexões e funções, as quais despertem os processos internos de desenvolvimento, em sua totalidade, como apontado por Vigotski:

Vemos a cada passo que essas conexões interfuncionais existem necessariamente e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções se produzem importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução da percepção isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento em sua totalidade (Vigotski, 2001, p. 365-366).

Ter em mente a criança que frequenta a escola de Educação Infantil é o primeiro passo para reavaliarmos nossa prática pedagógica. Segundo Costa (2017), a concepção de criança para a teoria histórico-cultural é a de um ser capaz de aprender a pensar sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve, de modo

dinâmico, pela interação com a cultura material e imaterial, por meio de vivências nas quais as crianças estão envolvidas de corpo, mente e emoção.

A concepção vigotskiana de ser humano orienta o trabalho com as crianças pequenas, favorecendo a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas em cada uma delas. Isso nos faz concluir que o processo de desenvolvimento acontece, de forma significativa, dentro da escola, iniciando-se na Educação Infantil, fase marcada por descobertas, crescimento cognitivo, social, físico, afetivo.

Para Costa e Mello (2017, p. 30-31), devemos “[...] assegurar uma educação que acolha, escuta e promove o acesso de todas as crianças como sujeitos ativos ao conjunto da cultura humana – uma educação infantil pública que rompa com o senso comum, com os preconceitos contra as crianças.” Logo, podemos dizer que buscamos uma Educação Infantil capaz de promover a formação de personalidade, de sujeitos ativos que aprendam a pensar, ouvir, argumentar com criticidade e fundamento, que saibam conviver com o outro, respeitando as diferenças, sendo solidários em ações coletivas de cooperação.

Assim, a Educação Infantil deveria receber total atenção, por parte do poder público, sendo valorizada e cuidada como um investimento sustentável para a sociedade, já que se constitui dever do Estado a sua oferta, de forma pública, gratuita e de qualidade.

Nesse sentido, organizar atividades motivadoras para as crianças na Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento. O ato de brincar, ler, ouvir histórias, comunicar-se em momentos de rodas de conversas, em um ambiente repleto de objetos, cores, materiais diferenciados e preparado com intencionalidade pelo professor, é direito das crianças, de todas as crianças, pois disso depende seu desenvolvimento. E é disso que, a seguir, iremos tratar.

## **A organização de ambientes educativos**

Para Vigotski (2010), o professor assume um papel insubstituível, pois, além de ser o organizador do meio educativo, cabe a ele exercer a mediação pedagógica, impregnando significado às atividades realizadas pelas crianças. Assevera o autor:

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha



fórmula “o mestre é tudo, o aluno é nada” pela forma inversa” o aluno é tudo, o mestre é nada?” De modo algum. Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, a capacidade mística de “esculpir alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante (Vigotski, 2010, p. 65).

A tarefa do professor exige muita responsabilidade no trato com as crianças, para promover desenvolvimento. Conforme Vigotski (2003, p. 220), “[...] educar significa organizar a vida”, elaborar estratégias, pensar em ambientes educativos que favoreçam as descobertas, o pensamento crítico, e promovam experiências significativas em um espaço coletivo e rico de interações com os adultos e outras crianças.

Todas essas experiências infantis não se restringem apenas ao espaço físico organizado pelo professor, contudo, abrangem também as relações interpessoais construídas com todos os integrantes da escola, os quais, independentemente da função que desempenham, devem assumir o papel de educadores, nesse contexto. Dessa maneira, o funcionário que recebe as crianças no portão, aquele responsável em servir o lanche, o que realiza as trocas e banhos, bem como a limpeza do espaço externo, assumem igualmente importante papel no processo educativo. É conveniente pensar que, na Educação Infantil, essas experiências se constituem nos primeiros referenciais de vida das crianças e precisam ser agradáveis, significativas, desafiadoras, daí a importância da articulação delas, para que promovam o desenvolvimento das qualidades humanas.

O ambiente precisa ser organizado de forma encantadora, atrativa, para que as crianças explorem o mundo e façam suas descobertas, constantemente, com novos objetos e recursos. Isso é uma ação intencional do professor. Ele deve estar disposto a oferecer objetos ricos em cores, texturas, formas, sons, materiais e tamanhos. Faria e Palhares (2007) destacam que as instituições de Educação Infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade de regras (por isso, o jogo e a brincadeira serão tão importantes) e iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações).

Leontiev (1978) preconiza que a criança interage com o mundo de forma prática e ativa, em seu processo de aprendizagem, compreendendo sua ligação com ele por

meio da atividade. É ela que irá nortear as principais mudanças psíquicas no desenvolvimento da criança, especialmente na denominada atividade principal.

Para o autor, são três as atividades principais que permeiam a etapa da educação infantil, como citamos anteriormente : 1) a comunicação emocional direta, a partir da qual o professor insere a criança no mundo social, estabelecendo vínculos afetivos com ela; 2) a atividade objetual manipulatória, fase em que a criança está descobrindo o mundo e começando a explorar o ambiente, os brinquedos e objetos visíveis que se encontram no seu ambiente; 3) o jogo de papéis, momento em que a criança começa a brincar de faz de conta como forma de interação com o espaço educacional e as vivências que lhe são proporcionadas. Assinala Pasqualini (2008, p. 103):

A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico.

O uso dos objetos, primeiramente através da imitação e depois criando atribuições e finalidades para eles, durante as brincadeiras (função simbólica), aprimora a autonomia, criatividade, conhecimento da realidade, aperfeiçoando as funções simbólicas, como a memória, a percepção, a linguagem, entre outras.

A capacidade criadora das crianças nos surpreende, quando uma garrafa *pet* se transforma em um avião, caixas de papelão em casas, potinhos de iogurte em carros de corrida... e é explorando esses diferentes objetos que as crianças realizam várias atividades cognitivas e corporais, exercitam o pensamento, a atenção, a memória, a percepção sonora, a linguagem, dentre outras potencialidades.

A diversidade de materiais e sua quantidade devem ser pensadas pelo professor, a fim de garantir a participação de todas as crianças nos momentos de brincadeiras e também para que elas possam ter a oportunidade de fazer escolhas, envolver-se em atividades diferentes umas das outras, de acordo com seu foco de interesse e curiosidade. Assim, as experiências são mais ricas e vão ao encontro das necessidades individuais e dos processos particulares de desenvolvimento e, por isso, a importância de organizar o ambiente e o espaço pedagógico com mais tarefas a serem realizadas junto e com as crianças, com todas elas, inclusive as consideradas

PAEE, de sorte que isso também possa significar um momento de experiência e aprendizagem.

Com o objetivo de compreender como as professoras organizam o espaço pedagógico, perguntamos a elas: Como você organiza o trabalho pedagógico e os ambientes, considerando a presença de crianças PAEE?

As professoras apresentaram as seguintes respostas:

Dependendo da atividade, preparo tudo antes, porque junto com eles fica complicado, mas, na maioria das vezes, organizo os materiais junto com eles, na hora mesmo da atividade. O Melro<sup>5</sup> fica junto com a cuidadora; dependendo da atividade, ele faz igual os outros, senão eu dou brinquedos, massinha pra ele brincar até os outros terminarem. (Margarida). (informação verbal)

A cuidadora fica com ele, então, já ajuda bastante, e, conforme eu consigo, faço alguma atividade com ele. (Rosa). (informação verbal)

Aqui na escola nós já temos os espaços, tem biblioteca, a sala, o parque, quiosques que a gente vai com as crianças... tenho meus materiais também, que uso durante as atividades. Procuro sempre trazer atividades diferentes para a Pérola, mais concretos, tiro ela da cadeira pra sentar no chão junto com os outros... ela participa. (Camélia). (informação verbal)

Então, como eu falei, tento dar uma atenção na sala, porque o Berilo é autista e quase não se interessa por nada, ou quando faz é muito rápido e já quer sair da sala. Aí a cuidadora leva ele em outros ambientes, pra distrair um pouco, enquanto as outras crianças terminam a atividade, mas sempre ele fica um pouco com a turma, no lugar que a gente está. (Hortência). (informação verbal)

O trabalho é planejado pensando em cada diagnóstico, no que aquele aluno é capaz de fazer, pode fazer [...] os materiais são adaptados, mobiliários da classe especial são adequados pra eles. Eu procuro trabalhar bastante com o sensorial, atividades artísticas, para que eles sintam as texturas, cheiros, temperaturas... com pinturas, massa, música, é importante pra eles, e também o ambiente externo, areia, o gramado... (Acácia).<sup>6</sup> (informação verbal)

O trabalho pedagógico é organizado com o semanário, tudo planejado pra semana toda e os espaços eu organizo sempre antes, porque, com eles fica, meio tumultuado dependendo dos materiais e da atividade. Como o Jadson não tem nenhuma deficiência mais grave, física, não me preocupo com os espaços, porque ele participa junto com os outros, fica no mesmo espaço, né? (Violeta). (informação verbal)

---

<sup>5</sup> As referências às crianças PAEE contarão com nomes fictícios, inspirados em pedras preciosas.

<sup>6</sup> Acácia é a professora que atua numa sala especial com crianças PAEE mais comprometidas, em suas condições primárias.

Por meio das falas das professoras, podemos apontar, ainda, uma dificuldade para lidar com a criança PAEE junto com os outros, no mesmo espaço educativo e, ao que parece, quanto mais comprometida for a condição da criança, mais difícil parece ser para as professoras, conforme podemos observar pela fala da Hortência, que atua com uma criança com TEA.

Acácia, por ser professora de uma classe especial, apresenta uma condição diferente, pois precisa pensar em cada um deles e como acomodá-los no mesmo espaço e oferecer estratégias favorecedoras para todos eles, contudo, relata a preocupação com as adaptações dos materiais e do espaço.

Pensar na organização de um espaço humanizador para as crianças da Educação Infantil, dentro da escola, é garantir o seu desenvolvimento global, já que tais características humanas não são dadas a elas biologicamente, mas nos processos de interação com o meio, pessoas, objetos e vivências, pois “[...] não se pode alcançar essa humanização no isolamento: deve aprender a ser um ser humano na relação com os humanos.” (Leontiev, 1978, p. 239).

As crianças devem participar da organização dos espaços, constituindo-se como sujeitos ativos dessa preparação, desenvolvendo atitudes de zelo e cuidado para com o ambiente e norteando situações de aprendizagens.

O espaço torna-se um aliado da professora, e sua organização acaba por revelar a sua concepção sobre o desenvolvimento infantil, sobre as melhores estratégias de ação e os objetivos que pretende alcançar. Todo contexto ambiental carrega concepções educacionais, propostas pedagógicas, apresentando-se como um ambiente de vivências e de exploração, podendo oferecer inúmeras experiências e significados para a ampliação de mundo, experiências emocionais e desenvolvimento de potencialidades. Ele se constitui como ambiente de aprendizagem coletiva, indo além de paredes, mas envolvendo emoções, sentimentos, curiosidades, as quais promovam a capacidade de relações entre as crianças, por meio de situações diversificadas, criando um clima afetivo e humanizador. Participar de um espaço, que, além de tudo, respeita a diversidade acolhendo a todos, é um direito das crianças, quer PAEE, quer com outras condições peculiares de desenvolvimento. Não foi possível apontar nenhuma fala das professoras que nos trouxesse garantia dessa prática, no ambiente escolar.

As crianças PAEE têm direito de acesso às formas criativas e vivas de conhecer e aprender, enriquecendo-se com as trocas, no ambiente educativo. Participar de

todas as atividades é garantir a elas, como a qualquer outra criança, o direito de viver a infância, fase rica em descobertas, envolvida pela fantasia da ludicidade.

### **Algumas considerações**

Refletir sobre a Educação Infantil inclusiva promotora de desenvolvimento e a organização de ambientes educativos nos faz concluir que há, ainda pela frente, uma grande luta por uma escola para todos, tanto no aspecto das concepções sobre desenvolvimento humano como no sentido de pensarmos, atualmente, na constituição de ambientes educacionais inclusivos e, como decorrência dos princípios que norteiam a ideia de uma escola na e para a diversidade, atentarmos para as necessidades da criança identificada como PAEE, de que forma as relações interpessoais devem ocorrer, na organização da práxis pedagógica, envolvendo os profissionais da educação – em destaque, nesse trabalho, a professora.

É fato que as professoras e professores não estão seguros sobre o desenvolvimento de um trabalho na diversidade, no qual as crianças apresentam características diferentes, bem como modos de aprender diferentes e, devido a isso, as relações estabelecidas precisam respeitar essa realidade, o currículo precisa ser reorganizado, métodos e estratégias reformuladas, avaliação, formação docente específica para a atuação, políticas públicas coerentes.

Pensando no ambiente escolar e analisando as entrevistas realizadas, a conclusão a que chegamos é a de que a escola precisa abrir-se para conhecimentos sobre a inclusão, promover uma nova organização para receber as crianças PAEE e com desenvolvimento diferenciado, a fim de realizarem o ato pedagógico. Braun e Marin (2018, p. 132) afirmam que, “[...] quando os docentes responsáveis pelos atos mediados na escola refletem sobre como ensinar pessoas com deficiências, buscando caminhos para isso, há um processo de (auto)formação, um repensar da prática e refazê-la com qualidade.”

As mudanças previstas nas Leis ainda não se concretizaram na prática e, segundo atesta Beyer (2013, p. 63), “[...] a legislação e o discurso no contexto educacional se revelaram inclusivos com uma rapidez que não foi acompanhada pelas práticas observadas em sala de aula.”. As escolas abriram suas portas para receber as crianças PAEE, porém, garantir apenas a frequência não constitui e não esgota todo o ideário dos processos educacionais inclusivos.

Quando tratamos de formação para atuarem na escola inclusiva, imaginamos que as professoras e os professores são aprendentes, já que irão ampliar e elaborar sua prática, a partir das vivências que já possuem, considerando suas histórias de vida, suas singularidades, cultura, contexto social, dentro de um grupo que também é singular. É fundamental respeitar as particularidades de cada um, a maneira como cada um reage às mudanças, seus recursos emocionais, suas experiências pessoais.

A escuta sensível e atenta sobre a prática educativa possibilita um repensar das ações do cotidiano e, ao criarmos situações para isso, damos oportunidade para que o professor possa ressignificar sua forma de atuar em sala de aula. Durante as entrevistas realizadas para este estudo, as professoras sentiram-se acolhidas para falar das dificuldades que enfrentam, na escola, no trabalho com a diversidade, e todas demonstraram disposição para um aperfeiçoamento pedagógico por meio de leituras, cursos, formações.

É fato que, para a construção de uma escola nova, as mudanças precisam ocorrer em uma esfera grande, municipal, estadual, nacional, incluindo políticas públicas, reforma estrutural e organizacional, e muitos são os entraves que ainda temos de enfrentar, mas acreditamos que cada professora e professor, em seu espaço dentro da escola, com o seu grupo de crianças, pode iniciar a diferença, através de novas práticas e concepções.

Uma força revolucionária e a principal competência social é a empatia, configurando-se como um elo que nos une e nos permite viver em sociedade. Importante é ter, sobretudo, empatia pelas nossas crianças, nas relações formadas dentro da escola, nas nossas estratégias de ação – e isso inclui a todos. Uma notícia boa é que essa competência, em virtude da plasticidade do nosso cérebro, é aprendida, construída a partir de nossas vivências como sujeitos históricos. Sempre há tempo de mudar concepções, melhorar nossa prática pedagógica, a fim de efetivarmos a escola inclusiva que queremos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. T. *Educação Infantil Inclusiva e promotora de desenvolvimento: a dialética entre o pensar e o agir do professor*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação da escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, DF: Presidência da República, [1935]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 ab. 2021.

BRAUN, P.; MARIN, M. V. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis (SC), v. 17, n. 35, p. 193-215, set. 2018.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. Curitiba (PR): CRV, 2017.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

KOELSCH, L. E. Reconceptualizing the Member Check Interview. *International Journal of Qualitative Methods*. Pittsburgh, Pennsylvania, United States, 2013.

KRAVTSOVA, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. A inter-relação instrução e desenvolvimento problemas e perspectivas. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). *Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vygotski*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 9 nov. 2020.

PASQUALINI, J. C. Objetivos no Ensino na Educação Infantil à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica e Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776>. Acesso em: 09 nov. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 jul. 2020.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas IV: Psicologia Infantil*. Madrid: Visor, 2010.



## Capítulo 5

### A DIDÁTICA DESENVOLVIDA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE EX-ALUNOS

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Lurian Dionizio Mendonça

#### 1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em didática, logo nos vêm à mente alguns questionamentos, tais como: o que faz um bom professor? Como formar um bom professor? Como deve ser um professor, em pleno século XXI? Tais questionamentos são (ou deveriam ser) primordiais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura, que visam essencialmente à formação de professores. Esses questionamentos não são atuais e nunca se esgotam, pois estão em constante modificação, mas suas discussões se fazem necessárias, na área da Educação.

A Didática corresponde a uma das áreas de estudo da Pedagogia e é entendida como a arte de ensinar (Damis, 2007; Libâneo, 2006). Sua finalidade consiste em investigar os objetivos, os métodos, os conteúdos e os contextos das formas de ensinar, levando sempre em consideração as intencionalidades educacionais, uma vez que não há neutralidade nesse processo (Libâneo, 2006).

Desse modo, a didática se caracteriza como a mediação entre a teoria e a prática pedagógica (Candau, 2012). Segundo Libâneo (2006, p. 28), a didática “[...] opera como que uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar” e, essa ação deve assumir um “compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para a maioria da população.” (Candau, 2012, p. 23).

Em relação à articulação teoria e prática, Luckesi (2012, p. 32), revela que “[...] a discussão de ‘como’ fazer alguma coisa (no caso, a educação), desligada do ‘o que’ fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir.”. Assim, entende-se que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os conteúdos de aprendizagem.

Paulo Freire (1996, p. 103) pontua que, “[...] assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.”. Ou seja, é necessário que o professor tenha um saber que lhe é próprio, o qual possui duas dimensões: o domínio do conteúdo de ensino (do seu próprio conteúdo) e o domínio das ciências de educação, o que inclui a didática (Cunha, 1989).

Ter conhecimento somente da técnica ou do conteúdo não é suficiente para ser um bom professor, porque existem outros requisitos mínimos igualmente importantes, como a reflexão permanente sobre a prática docente e o bom relacionamento com os alunos. Conhecer o conteúdo significa uma compreensão dinâmica dos conceitos principais de sua disciplina, suas relações com outras disciplinas, sua contextualização histórica, suas aplicações. Refletir sobre sua prática docente relaciona-se ao hábito de colocar problemas para si mesmo, gerando novos desafios, ao estabelecer novas fronteiras didáticas. E relacionar-se bem com os alunos envolve, em primeiro lugar, gostar de lidar com pessoas, em seguida, preocupar-se constantemente em cativar os alunos, entendendo-os como aprendizes que são, sejam eles interessados ou não (Capellini, 2008).

Ainda sobre a prática educativa, Pimenta (1999) destaca a importância da experiência, pois, quando os alunos ingressam no curso de formação de professores, de antemão, sabem o que é ser professor, a partir dos chamados saberes da experiência, uma vez que, antes de se tornarem professores, foram alunos e tiveram muitos professores. “Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar.” Com isso, cabe aos cursos de formação colaborar com o “[...] processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*”, ou seja, na construção de sua identidade enquanto docente (Pimenta, 1999, p. 20).

Pimenta (1999) ressalta ainda que, além dessa experiência inicial, como já apontado anteriormente, no ato de refletir sobre a sua própria prática, há o processo de construção do sujeito e, juntamente com ele, o da identidade profissional que se desenvolve ao longo da carreira docente, em detrimento das relações sociais e profissionais estabelecidas.

Nesse sentido, cabe apontar a importância dos cursos de formação de professores e o papel das universidades, nesse contexto. A Lei nº 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), preconiza que o ensino superior tem como finalidade “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.” (Brasil, 1996, art. 43, inciso II). O Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, ao diferenciar as universidades das faculdades e centros educacionais, aponta que o diferencial das universidades é a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a função da universidade é fazer a mediação entre o ensino e a pesquisa, de forma que esse ensino seja pensado para todos, em uma perspectiva de universalização, e é a extensão que mostrará as demandas da sociedade.

A universidade é responsável pela construção coletiva do conhecimento, pois ela ensina e aprende com as demandas sociais que chegam por meio dos projetos de extensão. E tal conhecimento deve ser compartilhado com a sociedade em geral, garantindo a transformação da realidade de todos. Assim, é fundamental que as universidades atuem criticamente e proativamente, para responder às demandas sociais mais emergentes. A exemplo disso, temos atualmente a questão da pandemia da Covid-19, que trouxe às universidades diversos questionamentos, face ao seu desconhecimento. Em contrapartida, as universidades, através da ciência, estão produzindo conhecimentos sobre essa área até então totalmente desconhecida e, ao mesmo tempo, estão retornando para a sociedade essas descobertas, com vistas a transformar a realidade presente.

Darcy Ribeiro, em seu livro *A universidade necessária*, de 1975, já defendia uma universidade socialmente democrática, com um “[...] compromisso ativo com a busca de soluções para os problemas do desenvolvimento global.” (Ribeiro, 1975, p. 147). Ribeiro e Matias (2006, p. 201) destacam que, no pensamento darcyniano, a universidade tem “[...] um papel central no domínio da cultura geral, sobretudo, porque tem a função de influenciar e modificar o seu entorno, seja em nível regional, nacional ou internacional.”

Destarte, a articulação desse tripé – ensino, pesquisa e extensão – é uma das formas de discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior (Althaus,

2004), com destaque para os cursos de licenciatura. Contudo, o Plano Nacional de Educação (PNE) apontou a formação de professores como um dos maiores desafios a serem superados na Educação brasileira e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da Educação Básica (Brasil, 2001).

Segundo dados do último Censo da Educação Superior, 19,7% das matrículas em cursos de graduação se referem às licenciaturas. O curso de Pedagogia ocupa o segundo lugar em número de matrículas (3,5%), em comparação com todos os cursos de graduação na modalidade presencial da rede pública, ficando quase empatado com o curso de Administração (3,6%) e, em primeiro lugar na modalidade a distância (15,2%) (Inep, 2020).

Com o intuito de minimizar e erradicar os principais problemas sociais, econômicos e ambientais do nosso mundo contemporâneo, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou, em 2015, 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para serem cumpridos com base em um plano de ação até o ano de 2030 (ONU, 2021). Essa Agenda 2030 prevê, em seu Objetivo 4, uma Educação de qualidade e tem como uma de suas metas aumentar substancialmente “[...] o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento”, que é o caso do Brasil (ONU, 2021, meta 4.c).

Dessa forma, observa-se um número elevado de matrículas, no ensino superior, dos cursos de licenciatura, com destaque para o curso de Pedagogia e a necessidade de ampliação da qualificação dessas formações, seja nas instituições públicas, seja nas privadas. Morán (2015) salienta que as instituições educacionais que estão atentas aos avanços sociais e científicos de nossa sociedade, as quais desejam que suas práticas educacionais sejam relevantes e que todos os alunos aprendam de maneira competente, precisam rever os processos de organização curricular, as metodologias, os tempos e os espaços onde ocorrem suas aulas.

Desse modo, as metodologias ativas são colocadas como uma forma de avanço e superação das deficiências encontradas na Educação brasileira, neste século XXI, e de contemplar o ideal que temos de universidade e de um bom professor formador, uma vez que os métodos de ensino precisam acompanhar os objetivos pretendidos:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Morán, 2015, p. 17).

Com o uso de metodologias ativas, a aprendizagem se dá a partir de situações do mundo real. Os alunos podem experienciar antecipadamente problemas ou situações que eles viverão no futuro, em sua prática profissional (Morán, 2015).

Existem diversas possibilidades e formas para empregar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a aprendizagem por projetos ou problemas, aprendizagem por pares ou equipes e estudos de caso. Temos ainda outras estratégias, como uso de seminários, trabalhos em grupos, exposições dialogadas, debates temáticos, oficinas, entre outros. Paiva *et al.* (2016) sinalizam que não há um consenso sobre os modos de operacionalizar essas metodologias, mas o que elas apresentam em comum é o fato de serem constituídas com base em teorias críticas.

Em relação à avaliação do ensino ofertado, Andriola (2014) enfatiza que o acompanhamento dos ex-alunos é uma estratégia institucional significativa para avaliar a qualidade da formação discente ofertada, tendo em vista, as novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho. Coelho e Oliveira (2012, p. 6) acentuam igualmente a relevância das informações conferidas pelos egressos, que são aqueles que podem “[...] opinar sobre a valorização do aprendido, materializado no mundo do trabalho e na vida cotidiana.”. As autoras assinalam ainda que essas informações obtidas podem vir a ser incorporadas aos planejamentos dos cursos.

Pensando nos ideais da universidade e na prática pedagógica dos professores formadores, o protagonismo estudantil se torna fundamental e, neste estudo, os ex-alunos do curso de Pedagogia são colocados como os principais promotores dessa mudança. Desse modo, este trabalho buscou avaliar se as estratégias didáticas adotadas pelos professores, em um curso de Pedagogia de uma universidade pública, influenciam a atuação e a percepção dos profissionais formados, assim como discutir algumas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores formadores que influem na atuação dos novos docentes. Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a melhoria do curso, visto que tais dados serão encaminhados para a coordenação do Curso, o qual está em período de reestruturação.

## 2 METODOLOGIA

Esta investigação consiste em um estudo com delineamento transversal e descritivo, realizado por meio da aplicação de um questionário *on-line*. Sabe-se que “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.” (Gil, 2008, p. 42).

A coleta de dados foi feita no período da pandemia de Covid-19 e, devido à necessidade de isolamento social, esses foram obtidos de forma virtual, com uso da ferramenta *Google Forms*. Antes de iniciar a coleta dos dados, foi inserido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na página inicial do questionário virtual, com explicações sobre a pesquisa, além da solicitação de autorização para o uso dos dados.

Optou-se pelo formato de questionário semiestruturado, organizado em duas partes: informações gerais sobre os participantes e informações sobre o curso, com o objetivo de levantar dados sobre a entrada no mercado de trabalho, as experiências obtidas no curso de formação e sobre as práticas pedagógicas dos professores formadores. Após a construção do questionário *on-line*, houve previamente uma testagem pelos docentes do grupo de pesquisa do qual as pesquisadoras fazem parte. As sugestões apontadas foram analisadas e implementadas, de acordo com sua pertinência ao objetivo e método do trabalho.

Depois da validação, o questionário foi enviado a 537 egressos do curso de Pedagogia, desde a primeira turma, formada em 2005, via *e-mail* institucional. Além disso, a pesquisa foi divulgada em diferentes mídias sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*. O instrumento ficou disponível para preenchimento durante um período de 30 dias.

A análise dos dados foi realizada de forma quali-quantitativa. As questões fechadas foram tabuladas e processadas eletronicamente pelo próprio *Google Forms*, enquanto as questões abertas foram examinadas com o *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (Iramuteq, 2021), que é uma ferramenta de análise textual, através da análise de similitude, a qual traz uma ilustração simples, em formato de árvore, possibilitando identificar as coocorrências entre as palavras e indicar as suas conexões (Camargo; Justo, 2013).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 537 egressos do curso de Pedagogia, obteve-se o retorno de 189 questionários. No entanto, dois não aceitaram participar da pesquisa, após a leitura do TCLE. Desse modo, a amostra foi composta por 187 (34,8%) participantes. Acredita-se que o baixo índice de retorno se deva ao elevado número de *e-mails* que possivelmente foram cadastrados de maneira incorreta ou que estão desatualizados, bem como pela perda de contato com os docentes do curso e colegas de turma. Por isso, destaca-se a importância de os ex-alunos atualizarem, com frequência, seus dados no portal de egressos do curso, de sorte a facilitar essa comunicação e manter-se em contato com a comunidade acadêmica na qual se formaram.

Dos respondentes, 91,4% (171/187) são do sexo feminino, 7,5% (14/187) do sexo masculino e 1,1% (2/187) preferiram não informar. A média de idade dos egressos atualmente é de 33,8 anos (DP = 8,5). Foram obtidas respostas dos ex-alunos das 16 turmas formadas desde o início do curso, sendo que os formandos do ano de 2018 foram os mais participativos, com 14,4% das respostas (27/187), ao passo que a primeira turma, de 2005, apresentou a menor adesão à pesquisa, com 1,1% (2/187) de participantes.

Durante o curso de formação, 86,1% participaram de eventos científicos, como feiras, congressos e *workshops*, 48,1% de grupos de estudo, 47,6% de estágio remunerado não obrigatório, 41,2% de algum projeto de extensão universitária, 33,7% realizaram iniciação científica e 18,2% fizeram parte do Centro Acadêmico do curso. Somente um participante informou não ter participado de nenhuma atividade extra, além das aulas obrigatórias.

Em investigação efetuada com os alunos do mesmo curso, Guimarães (2010) e Bortoletto (2017) verificaram que a maioria não participava de nenhum grupo de estudo ou projeto de extensão e que raramente frequentava eventos científicos. Em relação ao nosso estudo, encontramos uma divergência quanto à participação em eventos científicos. Acredita-se que tais dados possam discordar, em função do tamanho da amostra e do período que compreendeu cada uma das pesquisas. Quanto aos projetos de extensão, grupos de pesquisa e iniciação científica, a baixa adesão pode ser justificada por ser um curso noturno e a maior parte dos estudantes trabalhar em tempo integral, ajudando a compor a renda familiar (Bortoletto, 2017; Guimarães,

2010), devido ao baixo investimento nos cursos de formação de professores, os quais não têm muitas bolsas de estudo e, quando as têm, os valores são insuficientes para os alunos se manterem.

Dos egressos, 63,6% (119/187) possuem alguma pós-graduação – 70,3% *lato sensu*, com destaque para as especializações em educação especial (28,4%), psicopedagogia (25,2%) e neurociências (11,4%) e 29,7% *stricto sensu*, mestrado (21,1%) e doutorado (8,6%). Desse total, 70,6% informaram ter procurado uma pós-graduação com vistas à progressão na carreira profissional, 65,5% justificaram a necessidade de aprofundamento em um determinado assunto e 49,6% apontaram o desejo de prosseguir na carreira acadêmica.

Do total de participantes, 86,1% (161/187) afirmaram estar atualmente atuando na área da Educação. Os demais (13,9%), relataram trabalhar em diferentes áreas, como administração de empresas, segurança pública, assistência social, psicologia, comunicação e saúde. Dessa forma, houve mais uma redução em nossa amostra, visto que, para este estudo, nos interessam os ex-alunos que atuam na área educacional.

Da amostra composta, 57,8% lecionam na rede pública municipal, 29,8% na rede privada, 9,3% na rede pública estadual e 3,1% na rede pública federal de ensino. Os demais citaram atuar em escolas filantrópicas ou Organizações Não Governamentais (ONGs), ser proprietário de centro educacional, trabalhar de forma autônoma ou, ainda, oferecendo consultoria pedagógica para escolas. Somente 1,6% disseram que não estão trabalhando, no momento.

Em relação ao nível escolar, 49,1% lecionam na Educação Infantil, 44,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 11,2% nos anos finais do Ensino Fundamental, 5,6% no Ensino Médio e 6,8% na Educação Superior. Quanto às modalidades de ensino, 6,8% atuam na Educação Especial, 5,6% na Educação a Distância (EaD) e 3,1% na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 6,8% possuem o cargo de diretor escolar, 4,3% de coordenador pedagógico, 1,2% de supervisor escolar e 0,6% de vice-diretor ou diretor de divisão educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Sobre a entrada no mercado de trabalho, 85,7% (138/161) afirmaram que não encontraram dificuldades, pois, logo que concluíram o curso, foram aprovados ou chamados em concursos públicos (56,5%); durante o curso, realizaram estágios não obrigatórios em escolas particulares e, após a formatura, foram contratados (20,3%) ou já trabalhavam na área da Educação, antes da conclusão do curso (15,9%).



Os demais relataram haver participado de processos seletivos, sendo contratados ou iniciado a carreira como professores substitutos. Os 14,3% (23/161) que disseram ter sido complicada a entrada no mercado de trabalho justificaram que as escolas particulares só contratam profissionais com experiência ou por indicação (50,0%), que a concorrência é muito grande e que a graduação não prepara para os concursos (15,0%); ademais, apontaram a questão do gênero, uma vez que a maioria das vagas são para mulheres, principalmente na Educação Infantil (10,0%), que a cidade de origem dos participantes é muito pequena e com pouca ou nenhuma oportunidade de trabalho (10,0%); os demais indicaram os períodos de greve que acabaram atrasando a conclusão do curso, a demora em abrir concursos públicos e a questão da maternidade, a qual dificulta a entrada no mercado de trabalho.

Salles, Farias e Nascimento (2015) verificaram algumas situações semelhantes vivenciadas com os egressos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para a inserção profissional, como a baixa remuneração, a falta de experiência, a desvalorização da profissão, as deficiências curriculares e a carência de concursos para professores efetivos. Como facilitadores, mencionaram os conhecimentos adquiridos durante o curso e o bom conceito atribuído à universidade em questão.

Quando questionados se a formação recebida durante o curso foi suficiente para o ingresso no mercado de trabalho, as respostas ficaram divididas, sendo que 59% (95/161) afirmaram que sim e 41% (66/161) que não. As explicações para isso foram semelhantes: 51,4% apontaram que o curso apresenta uma boa base teórica, no entanto, a parte prática deixa a desejar, 19,4% justificaram que, para entrar no mercado de trabalho, foi suficiente, porém, a formação do profissional da Educação é constante. Para 4,8%, faltou aprofundamento em algumas áreas do conhecimento, mas, segundo 3,8%, a participação nos estágios e projetos de extensão foram fundamentais. O restante apontou que havia cursado o magistério e que isso complementou a formação, que havia muitos professores eventuais na condição de contratados, prejudicando o curso, e que faltou interdisciplinaridade. Por outro lado, houve relatos positivos, aludindo a um diferencial na formação do curso em comparação com outros, oportunizando melhores condições de atuação no mercado de trabalho; que o curso contribuiu não só com a formação acadêmica, mas proporcionou uma nova visão política e social da Educação; que a estrutura do curso,

bem como o currículo, as disciplinas e os professores foram excelentes e a formação fornecida permitiu a aprovação em concursos.

Não se pode perder de vista que a teoria é essencial para a construção da prática, de modo que essa ação seja contextualizada. Assim, o fato de o curso ser amparado em boas fundamentações teóricas mostra que está no caminho correto, para fazer a articulação teoria e prática:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os (Pimenta; Lima, 2006, p. 16).

De acordo com 85,7% (138/161) dos participantes, as disciplinas de Estágio Curricular contribuíram em suas práticas profissionais, pois foi possível alinhar a teoria aprendida no curso com a prática efetivada na sala de aula (48,6%), que o Estágio oportunizou aos estudantes ter experiências profissionais, antes de ingressar no mercado de trabalho (24,3%), que é fundamental para formar um bom profissional e perceber que tipo de profissional queremos ser (7,1%), que é uma forma de conhecer o futuro ambiente de trabalho e a sua rotina (5,7%), que as discussões havidas em sala de aula eram essenciais (4,3%) e, a partir do estágio, foi descoberto o gosto pela educação (2,9%). Os 14,3% (23/161) para os quais a disciplina de estágio não colaborou em sua prática profissional, apresentaram como principais justificativas: a maior parte da carga horária do estágio ser destinada a observação (26,9%), a dificuldade para as escolas aceitarem a realização do estágio e o fato de muitas não permitirem a regência (19,3%) e a falta de um acompanhamento mais próximo do professor da disciplina, mediando as situações vivenciadas durante o estágio (19,3%).

Durante o curso, 60,2% (97/161) informaram que tiveram alguma experiência com as metodologias ativas. Os tipos mais assinalados foram a aprendizagem baseada em projetos ou problemas (69,1%), seguida de estudos de caso (62,9%), aprendizagem cooperativa (66,0%), aprendizagem por pares (38,1%), sala de aula invertida (29,9%) e gamificação (25,8%). Todavia, 82,6% (113/161) frisaram não ter utilizado as metodologias ativas em sua prática docente. Paiva *et al.* (2016), em uma revisão de literatura, relatam que as metodologias ativas no ensino superior só foram identificadas nos cursos de graduação em Medicina, Enfermagem, Farmácia e

Ciências Sociais, demonstrando que tal prática ainda não se efetivou nos cursos de licenciatura.

Quando questionados se a didática materializada na prática dos docentes do curso de Pedagogia influenciou ou influencia a atuação deles, hoje, como docentes, 26,7% (43/161) disseram que influenciou fortemente, 39,8% (64/161), que influenciou bastante, 18% (29/161), que influenciou moderadamente, 11,8% (19/161), que influenciou pouco, enquanto 3,7% (6/161) realçaram que não houve influência alguma. Dos que relataram influências positivas, os principais apontamentos foram: que a didática utilizada por alguns docentes serviu e ainda serve como um espelho para suas práticas pedagógicas (48,1%), que a prática é um exemplo concreto, e cabe a cada um, com base crítica e consciência, replicar ou não modelo (15,5%) e que o corpo docente do curso era formado por profissionais de excelência e com muita experiência na área de ensino (7,8%).

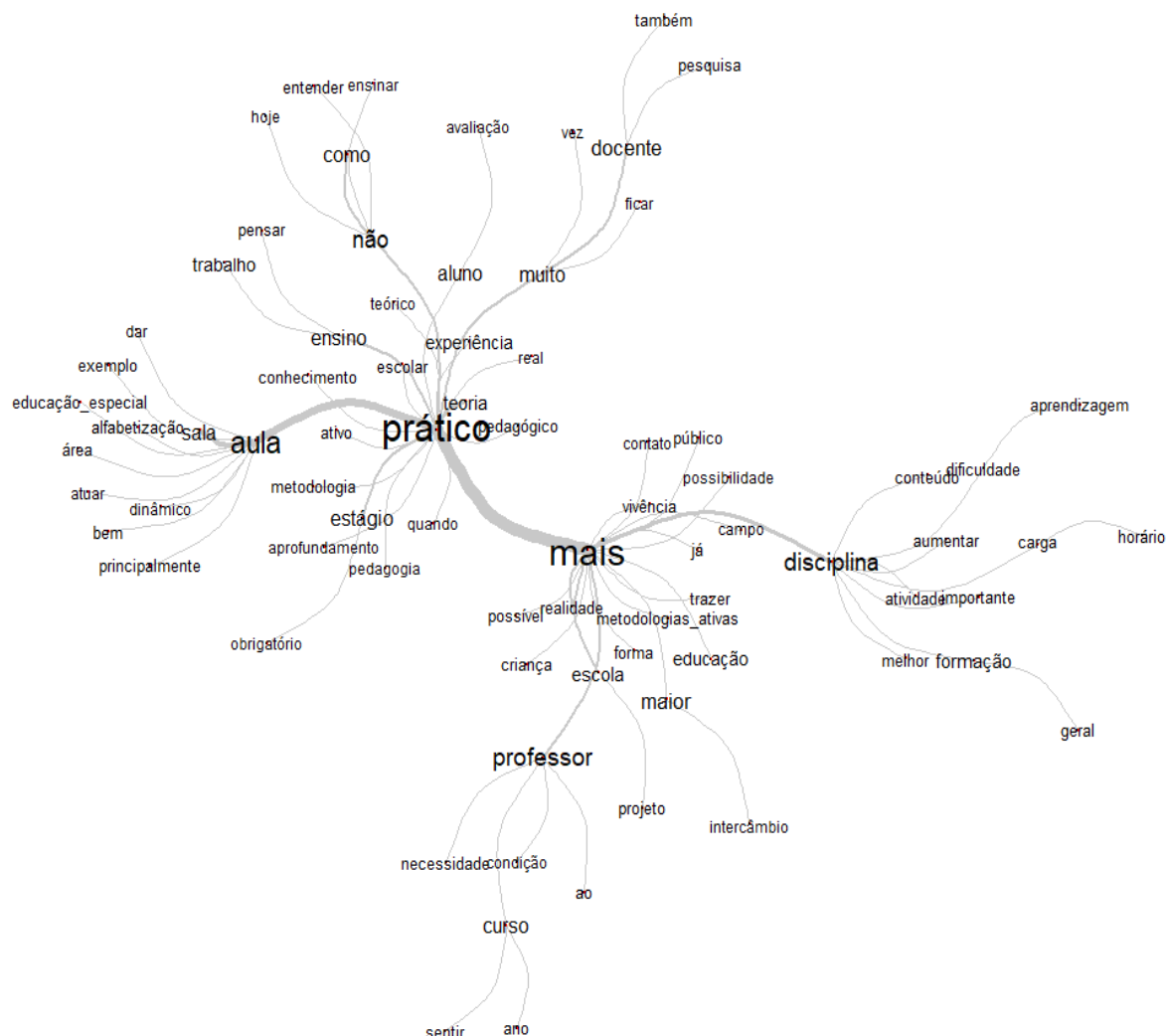
Os participantes que afirmaram não ter tido nenhuma influência, no que diz respeito às práticas empregadas pelos docentes do curso, justificaram que a maioria dos docentes utilizava aulas expositivas ou seminários (35,7%), tipo de aula o qual não pode ser adotado com crianças, faltando foco na Educação Infantil (14,4%), além de o curso ser muito centrado nas teorias, carecendo de atividades práticas (14,4%). De acordo com Almeida (2015) os métodos aplicados no ensino superior são parcialmente tradicionais, pois, mesmo que envolvam um pouco de inovação, com o uso das tecnologias, ainda hoje o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno somente como um ouvinte e, quando este tem espaço para atuar, é por via da apresentação de trabalhos. Quanto ao nível dos estudantes, compete ao futuro professor saber fazer a transposição didática dos conteúdos aprendidos na graduação, para serem ensinados aos estudantes de outros níveis de ensino, do que decorre a importância da didática.

Ao avaliar a contribuição da didática usada pela maioria dos docentes do curso no cotidiano profissional dos egressos, em uma escala de zero a dez (0 a 10), a média obtida foi 7,7 (DP = 1,8), sendo que oito foi a nota mais atribuída (24,8%) e ninguém avaliou os docentes com nota um ou zero.

Quando os ex-alunos foram solicitados a indicar um aspecto do curso que poderia ser modificado para melhorar a formação dos novos docentes, verifica-se, a partir da representação gráfica da Figura 1, obtida por meio da análise realizada pelo *software* Iramuteq, um leque semântico com a prevalência das palavras “mais” (n =

72), “prático” (n = 71), “aula” (n = 47), “disciplina” (n = 31) e “professor” (n = 31), no discurso dos participantes.

**Figura 1** – Análise de similitude – O que poderia ser melhorado no curso



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Tais palavras estão intimamente relacionadas com os apontamentos dos ex-alunos para melhoria do curso, conforme evidenciado pelos relatos:

Que alguns professores trouxessem mais situações práticas para as aulas. (P023). (informação verbal)

Articular teoria e prática no processo de ensino, para que ocorra apropriação do conhecimento e o professor tenha condições reais de planejar suas aulas de forma intencional e coerente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de seus alunos. (P040). (informação verbal)

Propostas que possam contribuir na prática do professor em sala de aula. (P045). (informação verbal)

Mais contato com aulas práticas, as aulas são muito teóricas e na prática a realidade se mostra bem diferente. (P138). (informação verbal)

Outros dados descritos pelos participantes, para a melhoria do curso, seriam relativos, por exemplo, a uma mudança nos estágios (n = 22), que poderiam ter mais atividades práticas e com um acompanhamento mais próximo dos docentes, além do uso de metodologias mais ativas e mais dinâmicas pelos docentes do curso, conforme pode ser verificado nas falas a seguir:

A questão da práxis pedagógica, principalmente a maneira como os próprios docentes dão aula. Muito se fala no quanto o ensino tradicional é ultrapassado, porém a maioria do corpo docente da faculdade não traz práticas inovadoras ou diferenciadas. (P048). (informação verbal)

Penso nos estágios curriculares, sugeriria uma ampliação dos campos de estágios e um acompanhamento mais próximo dos docentes da disciplina de estágio [...]. Seria importante que o docente da disciplina de estágio pudesse acompanhar presencialmente algumas dessas atividades dos estudantes. (P118). (informação verbal)

Ao analisar os cursos de licenciatura de uma universidade paranaense, Goes e Brandalise (2016) averiguaram, nos depoimentos dos egressos, que todos os cursos (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Francês, Letras Português-Inglês, Matemática, Pedagogia e Química) precisam proporcionar um vínculo maior entre o currículo ofertado e a realidade escolar, mostrando que essa dificuldade em articular teoria e prática é recorrente, nos cursos de licenciatura.

Quanto a um fato marcante que tenha ocorrido na formação dos participantes, conforme apresentado na Figura 2, pode-se observar um eixo central com a palavra “professor” (n = 66), tendo como ramificações próximas os vocábulos “aula” (n = 44), “experiência” (n = 29) e “formação” (n = 25). As relações entre essas palavras podem ser constatadas nas seguintes descrições dos ex-alunos:

O compromisso dos professores com nossa formação. (P002). (informação verbal)

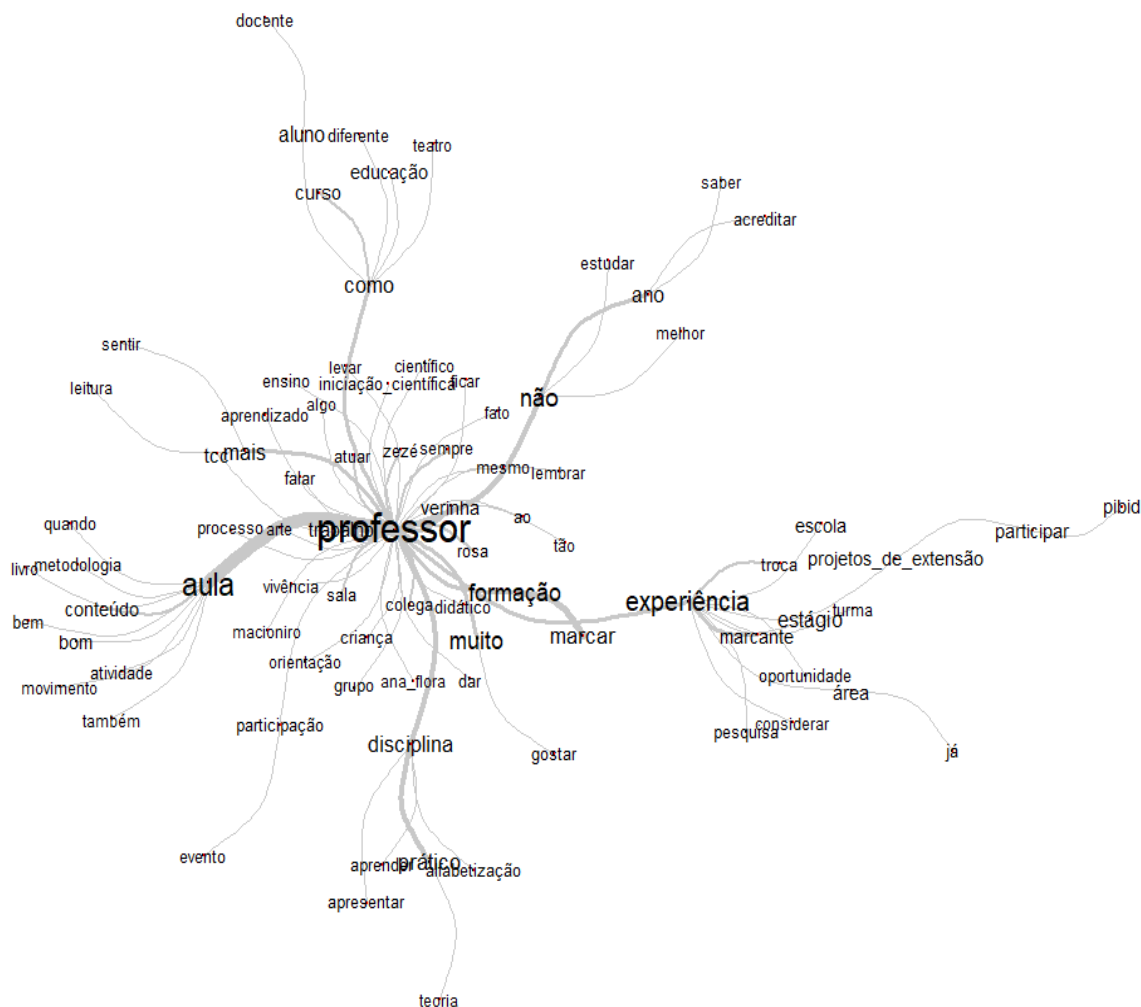
As aulas foram incríveis, sinto saudade. (P025). (informação verbal)

Acredito que as pessoas marcaram mais do que qualquer coisa, pois eram todas muito diferentes, o que favoreceu para o compartilhamento

de diferentes pontos de vista e experiências. (P043). (informação verbal)

Disciplinas como as da [...] foram disciplinas e professores que jamais esquecerei, pois além de serem grandes mestres relacionavam a teoria com a prática com exemplos de situações e experiências que passaram durante a sua carreira e para quem está ingressando, isso é extremamente valioso. (P049). (informação verbal)

**Figura 2** – Análise de similitude – Um fato marcante do curso



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Nota-se que os participantes citaram os nomes de alguns professores, destacando a importância deles em sua formação, em razão das experiências que eram refletidas em suas aulas. Na ramificação com a palavra “experiência”, também podemos apontar que os participantes destacaram como oportunidades marcantes a participação em estágios (n = 15), projetos de extensão (n = 10) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (n = 9). O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (n = 12) e a iniciação científica (n = 7) ficaram mais

associadas com a atuação dos docentes, porém, do mesmo modo, foram sinalizados como fatos significativos em suas formações. Os dados aqui levantados revelam que o curso de Pedagogia, geralmente, consegue articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

De modo geral, os egressos avaliaram a formação recebida durante o curso como satisfatória (50,9%) ou muito satisfatória (44,1%). As principais explicações foram: o curso ofereceu uma formação teórica consistente, crítica e reflexiva (19,4%), os professores eram capacitados e comprometidos com a Educação (12,9%), o curso foi excelente (9,7%), um divisor de águas (9,7%), foi suficiente para o início da carreira (8,1%); alguns realçaram que, nos cursos de formação, é possível perceber o diferencial da formação recebida (8,1%). Como os déficits mais pontuais do curso, assinala-se a falta da parte prática (31,0%) e da contratação efetiva de professores (21,7%).

Pimenta *et al.* (2017), ao analisarem as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013, concluíram que a maioria dos cursos (86,8%) são ofertados em instituições privadas, as quais não têm a pesquisa como inerente às suas características, que 50% das instituições não apresentam disciplinas relativas ao estágio e, destas, menos de 30% especificaram o foco; no que se refere à disciplina de didática, verificou-se que ela aparece em apenas 6,6% da carga horária dos cursos.

De acordo com a matriz curricular do curso em questão, sua carga horária é de 3.270 horas/aula, divididas em Disciplinas de Atividades Formativas; Disciplinas de Estágio Supervisionado – prática de ensino na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento e TCC. A didática aparece como prática de ensino, ocorrendo nos oito semestres do curso. Na última avaliação do Ministério da Educação (MEC), via Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o curso obteve conceito 4, sendo que 5 é o valor máximo (Inep, 2018), indicando que o curso apresenta uma boa formação pedagógica, uma vez que contempla todos os itens considerados necessários para uma formação plena.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou avaliar se as estratégias didáticas adotadas pelos professores em um curso de Pedagogia de uma universidade pública influenciam a atuação e a percepção dos profissionais formados, discutindo algumas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores formadores que influenciam a atuação dos novos docentes. Nesse sentido, verificou-se que a maioria dos participantes se sentia preparada para o ingresso no mercado de trabalho e não encontrou dificuldades para isso; que as disciplinas de estágio contribuíram em suas práticas profissionais, por possibilitar a articulação teoria e prática; que houve influência da atuação dos professores formadores em suas práticas pedagógicas atuais, sendo que a didática aprendida na graduação foi bem avaliada. Ao citar fatos marcantes da graduação, os egressos mencionaram a importância de alguns professores em sua formação e a participação em estágios e atividades de pesquisa e extensão. Para a melhoria do curso, indicaram a necessidade de mais atividades práticas.

Observa-se que, assim como em qualquer outro curso, há itens a serem melhorados, com destaque para a relação teoria e prática, a qual deve ser estabelecida nos estágios curriculares. Ressalta-se que uma das fragilidades do curso é o fato de a formação ocorrer no período noturno e a necessidade da maioria dos estudantes precisarem contribuir com a renda familiar, dificultando sua inserção em estágios e nas atividades de pesquisa e extensão. Isso faz com que grande parcela dos estudantes tenha dificuldade em articular a teoria aprendida no curso de formação com a prática desenvolvida na escola de Educação Básica. Assim, destaca-se a necessidade de se investir nos cursos de formação de professores, incluindo mais atividades de pesquisa e extensão, ampliando a oportunidade de atividades práticas relacionadas ao cotidiano escolar. Ainda quanto à articulação teoria e prática, é imperioso discutir também a questão de quem forma os formadores, pois, para os profissionais em formação, a perspectiva do ensino contextualizado com a realidade do cotidiano é fundamental. Precisamos superar as práticas no ensino superior que desarticulam a teoria da prática, dado que elas são indissociáveis, de sorte que a didática do professor formador deve ser coerente com a didática ensinada por ele.

O estudo apresenta como limitações o número reduzido da amostra, o que dificulta generalizar os dados. Como pontos fortes, destaca-se a importância da avaliação dos cursos de graduação com vistas a sua melhoria e o fato de esse exame ser realizado pelos ex-alunos, aqueles que mais conhecem e podem indicar as necessidades mais urgentes. Nota-se que o ensino ofertado no referido curso se dá



de forma satisfatória e cumpre os requisitos básicos de um curso universitário de qualidade. De alguma forma, os docentes do curso estão intervindo no mundo, contribuindo com a formação de novos docentes, deixando marcas em suas vidas, as quais, conseqüentemente, também estão trazendo contribuições para os seus alunos, enquanto novos docentes e para a sociedade como um todo.

Contudo, devemos elucidar as discussões em relação aos cursos de formação de professores, tendo em vista a recente implementação das novas diretrizes para a formação inicial e continuada, em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). A partir da BNCC, tiveram início discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) sobre a formação inicial docente foram redefinidas em dezembro de 2019, pela BNC-Formação. O documento apresenta as competências gerais e as competências específicas dos campos do conhecimento, prática e engajamento profissional, os quais devem ser considerados e amplamente discutidos pelas instituições superiores que atuam na formação inicial desses profissionais. E, para além da formação inicial, as diretrizes devem ser contempladas na formação continuada, discutida e repensada sempre que houver necessidade, considerando o aprimoramento das competências desse profissional.

Por fim, salienta-se que o período pandêmico vem exigindo adequações em toda a nossa rotina, acelerando mudanças que já se faziam necessárias. As Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino e Aprendizagem passaram a ser utilizadas com maior intensidade, nas nossas práticas pedagógicas, assim como nas atividades de gestão, tornando-se ferramenta(s) de interação que possibilita(m) a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Paradoxalmente, as Tecnologias Digitais têm permitido, neste momento de distanciamento social, que parte dos discentes e dos docentes experimente outro tipo de acolhimento humano, em tempos quando o sofrimento psicoemocional se tornou tão preocupante.

As inovações ocorridas durante o período pandêmico não devem ser desconsideradas, no entanto, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem requer procedimentos didáticos que exigem vivências e atividades presenciais. Reconhecemos que a necessidade do uso das tecnologias, nesse período em que as aulas presenciais foram interrompidas, nos fez refletir sobre os potenciais pedagógicos dessas ferramentas, os quais precisam ser mais exploradas, mesmo no

contexto das aulas presenciais, em atendimento à necessidade do desenvolvimento de competências para a sociedade atual. Nessa direção, agilizar mudanças que há tempos eram necessárias é nossa responsabilidade.

Entretanto, analisar todos os contextos é primordial, pois se, de um lado, a pandemia e o compelido Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o posterior Ensino Remoto Intencional (ERI) trouxeram possibilidades e alguns ganhos para as nossas práticas, de outro, escancararam as desigualdades socioeconômicas, a exclusão digital, explicitando novos desafios pedagógicos a respeito das metodologias, dos processos avaliativos, além do adoecimento de docentes, servidores e discentes. É necessário ter clareza de que nada é tão importante para o percurso formativo de nossos alunos que a ambiência e o contato que tínhamos antes da pandemia, todavia, neste período e no próximo de transição, será imprescindível uma postura acolhedora, a fim de compreender as necessidades; firme, para ir em busca de alternativas exequíveis; e colaborativa, pois é com e na coletividade que se constrói a democracia.

Ter consciência dos problemas da universidade é um ponto de partida. Assumir a responsabilidade pela urgência de soluções compartilhadas, de sorte a promover a igualdade socioeconômica, é ímpar para a qualidade da formação de todos. O que a sociedade almeja como retorno de seu investimento na universidade pública? Essa pergunta deve nortear todas as ações em prol da construção de uma universidade pública, gratuita, de qualidade, inclusiva e acolhedora, valorizando e defendendo a unidade ensino-pesquisa-extensão universitária.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. M. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Estação Científica**, n. 14, p. 1-8, 2015.

ALTHAUS, M. T. M. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, n. 54, p. 203-219, 2014.

BORTOLETTO, É. B. **O perfil dos alunos do curso de pedagogia da Unesp de Bauru: (2014 – 2017)**. 2017. 65 f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Técnicas de ensino e recursos didáticos**. [Apostila de sala de aula], 2008.

COELHO, M.; OLIVEIRA, N. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2012.

CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.  
DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. *In*: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 13-32.

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

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

GOES, G. T.; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação dos cursos de licenciatura por egressos: contribuições à organização curricular. **Revista Educação em Debate**, v. 38, n. 66-71, p. 105-117, 2016.

GUIMARÃES, K. T. **O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru (2007-2010)**. 2010. 105 f. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “Anísio Teixeira” [INEP]. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2020.

IRAMUTEQ. **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2021. Disponível em: <http://iramuteq.org/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 25-34.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

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

RIBEIRO, A. M.; MATIAS, G. R. A universidade necessária em Darcy Ribeiro: notas sobre um pensamento utópico. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 42, n. 3, p. 199-205, 2006.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SALLES, W. N.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.

**Capítulo 6**  
**COMPLEXIDADE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA**  
**APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO**  
**REMOTO**

Beatriz Rosa Pinheiros dos Santos  
Julio Hideyshi Okumura  
Vinícius Santarém

## **1 INTRODUÇÃO**

No século XXI, o ato de ensinar tornou-se cada vez mais desafiador. O acesso às informações e a conectividade dos alunos transformam o professor em mediador do conhecimento e, nesse contexto, as metodologias ativas podem ser um dos caminhos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, isto é, um sistema complexo de interações comportamentais entre professores e alunos que naturalmente tornam ativos os fenômenos de ensinar e aprender (Kubo; Botomé, 2001). O modelo tradicionalista no qual o docente está no centro do processo de ensino-aprendizagem, atuando apenas com aulas expositivas e direcionadas unilateralmente, necessita ser revisto.

No ano de 2020, os níveis de ensino, desde o infantil ao superior, passaram por uma mudança significativa no ambiente de aprendizagem, mediante o isolamento necessário ao combate da doença do coronavírus (Covid-19), quando a relação entre aluno-professor se modificou, assim como a maneira de construir conhecimento, que passou a acontecer a distância e de maneira remota, com os professores e alunos em suas casas, tentando se reconectar novamente para aprender e ensinar, respectivamente.

As dificuldades foram diversas, principalmente envolvendo qualidade de conexão com a internet, espaço adequado para aprendizagem e disponibilidade de aparatos tecnológicos, os quais possibilitaram, aos alunos, compreender o conteúdo para construção do processo de aprendizagem do conhecimento, e aos professores, ensinar o conteúdo alinhado às necessidades dos alunos. Ora, hipoteticamente, se, no ensino presencial, a aplicação de metodologias ativas já era um desafio e, para

muitos, uma dificuldade metodológica, no ensino remoto, essa aplicação passou a ser ainda mais desafiadora.

Diante disso, o presente artigo visa a analisar a aplicação e as práticas de metodologias ativas utilizadas por um grupo de docentes atuantes no ensino superior numa faculdade particular situada no interior do estado de São Paulo, focado em compreender os desafios didáticos vividos desde março de 2020 até o momento atual de 2021.

Justifica-se o presente estudo pela contribuição que pode ser ofertada aos docentes e discentes que atuam, trabalham, estudam etc. no Ensino Superior, o qual forma diferentes profissionais para o mercado de trabalho. A partir de reflexões voltadas às possíveis dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, no ambiente acadêmico, é relevante que o campo científico busque mapear quais são essas dificuldades, quais são as soluções que estão sendo propostas, bem como quais são os resultados dessas soluções e seus impactos na atuação acadêmico-técnico-científica dos estudantes de graduação. A pesquisa será de natureza qualitativa e de abordagem qualitativa. Para tal, empregou-se um questionário como instrumento de coleta de dados e se reuniram vinte respondentes, todos eles professores atuantes no ensino superior.

Na introdução, como parte dos fundamentos teóricos, será tratado a respeito das metodologias ativas e as práticas, no segundo momento, sobre as metodologias ativas e a aprendizagem e, por fim, a apresentação (descrição) e a interpretação e análise dos dados colhidos, por meio da aplicação de questionário. A classificação e a análise dos dados serão organizadas através de três categorias: a) infraestrutura docente; b) aspectos subjetivos e sensações do trabalho docente e c) desafios e aplicação das metodologias ativas.

Espera-se que a pesquisa traga reflexões sobre a atuação docente – seus desafios e práticas –, frente às imposições do atual contexto e, sobretudo, insumos para pensar a respeito das aplicações das metodologias ativas como uma das ferramentas para tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais efetivo, eficaz e significativo.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa descritiva, assim como já expressa a palavra, tem o objetivo de descrever um objeto de estudo e, para Reis (2015), configura-se como um estudo que pode auxiliar em pesquisas exploratórias e explicativas. Comumente, a pesquisa descritiva desenvolve-se por intermédio de técnica de coletas de dados por observação, questionários e entrevistas. A pesquisa exploratória é considerada por Reis (2015) como um dos primeiros passos para investigações que objetivam compreender um novo fenômeno (global ou local). Nesse sentido, como a presente pesquisa lida com um fenômeno atual e sem precedentes histórico-científicos consolidados, faz-se necessário tal caráter.

Reis (2015, p. 61) afirma que a abordagem qualitativa almeja interpretar os significados dos fenômenos, por meio de informações que não se relacionam com interpretações estatísticas, por isso, essa abordagem objetiva “[...] interpretar e dar significado aos fenômenos sociais, descrever a complexidade de um problema específico, analisar a interpretação de certas variáveis e compreender e classificar processos vivenciados por grupos sociais.”

Conforme Gil (2012), o questionário, como forma de coleta de dados, é um dos procedimentos que pode ser utilizado numa análise qualitativa.

Neste estudo, desenvolveu-se o questionário, tendo-se como referência os seguintes tópicos e subtópicos:

- Infraestrutura Docente
  - Conexão
  - Aparatos tecnológicos
  - Ambiente – espaço físico
- Aspectos Subjetivos e Sensações do Trabalho Docente
  - Sensações pré-aula
  - Sensações durante a aula
  - Sensações pós-aula
- Metodologia de Ensino
  - Exposição de padrão utilizado
  - Exposição de padrão almejado
- Métodos Ativos
  - Exposição dos tipos de métodos ativos usados
  - Descrição da prática de aplicação dos métodos ativos utilizados

- Resultados da aplicação dos métodos pela perspectiva da efetividade de aprendizado do aluno
- Tecnologias Educacionais
  - Tipos de aplicativos e ferramentas tecnológicas empregados
  - Justificativa dos aplicativos e ferramentas tecnológicas adotados

O questionário se serviu de perguntas fechadas e abertas. Para colher certas informações, como o curso e as disciplinas que leciona, se tem internet e a velocidade que possui, se considera seu ambiente (residencial) adequado para trabalhar e se necessita de algum aparato tecnológico para as aulas, mas não dele não dispõe, em sua casa, foram utilizadas perguntas fechadas. Essas questões estão presentes na seção infraestrutura para o trabalho do docente. Nos momentos que demandavam classificar as respostas do grupo (pelo sim ou não), apelou-se também a perguntas fechadas, como, por exemplo: “Você utiliza métodos ativos de aprendizagem em suas aulas remotas? Sim ou não?”

Nas outras questões, recorreu-se a perguntas abertas, como nas seções “Aspectos subjetivos e sensações do trabalho docente”, “Metodologia de “Ensino” e “Métodos Ativos”.

As perguntas abertas utilizadas foram:

1. Quais aparatos tecnológicos você usa em suas aulas remotas?
2. Descreva quais são suas sensações antes de iniciar sua aula remota:
3. Descreva quais são suas sensações durante a aula, no momento em que está remotamente conectado com seus alunos:
4. Descreva quais são suas sensações durante a preparação da sua aula remota:
5. Descreva o que você sente após finalizar suas aulas remotas:
6. Explique detalhadamente: qual é o padrão metodológico síncrono e assíncrono exigido pela IES onde você leciona?
7. Explique detalhadamente: qual é o padrão metodológico síncrono e assíncrono almejado por você? Basicamente, aquele que você acredita que seria mais eficiente para a aprendizagem dos alunos, no contexto remoto.
8. Você utiliza métodos ativos de aprendizagem, em suas aulas remotas? Se optou por “sim”, descreva quais métodos ativos você emprega e, para cada método, tente detalhar passo a passo o seu modo de aplicação.



9. Se você adota métodos ativos de aprendizagem, em suas aulas remotas, descreva detalhadamente quais são os resultados obtidos com cada método.
10. Você utiliza ferramentas *on-line* em suas aulas remotas? Se optou por “sim”, descreva quais ferramentas *on-line* você emprega e, para cada uma, tente detalhar passo a passo o seu modo de aplicação.
11. Se você se vale de ferramentas *on-line* em suas aulas remotas, descreva detalhadamente quais são os resultados obtidos com cada uma das ferramentas.

Outra informação importante a respeito do questionário e das análises impressas nessa parte da presente pesquisa é que a estrutura dessa parte do questionário é aberta, ou seja, os participantes puderam responder às questões, sem direcionamento de tamanho de texto ou padronizações impostas estruturalmente.

A classificação e análise dos dados organizou-se por meio de três categorias: a) infraestrutura docente; b) aspectos subjetivos e sensações do trabalho docente e c) desafios e aplicação das metodologias ativas. Como exposto acima, os direcionamentos das questões utilizaram as expressões “descreva” e “explique detalhadamente”.

O grupo participante (respondentes) é composto por 20 professores que atuam no ensino superior, numa instituição situada no interior do estado de São Paulo. Como a instituição oferece diferentes cursos, em diversas áreas, no grupo, há professores que atuam nas áreas de Humanas, Exatas e Saúde. A área de atuação do professor não interfere na resposta do questionário, pois todos os professores, depois de março de 2020, tiveram o mesmo desafio: dar aulas, utilizando o ensino remoto como meio de interação com os alunos.

O questionário foi elaborado através da plataforma *Google Forms* e enviado a cerca de 45 professores e, como já mencionado, conseguiram-se 20 participantes. Por adotar essa ferramenta, o questionário foi respondido virtualmente e pediram-se 10 dias, como tempo de retorno, aos participantes.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 Metodologias ativas: principais práticas**

O principal objetivo da utilização de metodologias ativas é fazer com que o discente aprenda os conteúdos teóricos fundamentais com mais autonomia, desenvolvendo habilidades e competências para ser o protagonista do seu próprio processo de aprendizado. Nessa perspectiva, o professor não é mais o centro do

conhecimento, mas o mediador, organizador, provocador e fomentador das interações entre as partes: o aluno e o conhecimento. O desenvolvimento do protagonismo é, por assim dizer, umas das principais características das metodologias ativas. Por isso, as metodologias ativas focalizam em suas práticas o aluno como sujeito, autor e o responsável pelo processo de aprendizado.

Silva (2013) explica a importância da relação entre o professor e aluno:

É uma parceria entre professor e aluno na busca pelo conhecimento. O aluno assume o papel de ator principal, e o professor o de mediador e estimulador do processo, ou seja, do ensino com foco na aprendizagem, resultante de uma interação entre professor e aluno que engloba as ações de ensinar e aprender. A ideia é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar. (Silva, 2013, s/n).

É oportuno observar que as novas gerações nascem conectadas a uma estrutura onde o dinamismo, o fácil acesso ao conhecimento e as constantes transformações são patentes. Por essa razão, a educação necessita caminhar de modo diferente e os docentes precisam inovar seu trabalho para lidar com elas.

De acordo com Cohen (2017), além do fomento para o protagonismo do aluno, em seu processo de aprendizagem, a metodologia ativa de aprendizagem preconiza que a experimentação, o diálogo e a socialização dos conteúdos aprendidos entre os pares são fundamentais para que os alunos possam buscar o domínio do conhecimento.

Diversos são os formatos de metodologias ativas que podem ser colocados em prática. *A priori*, como parte do planejamento docente, é imprescindível que se faça um diagnóstico, ou seja, uma análise prévia do público (discente) atendido. Gardner (2010) aponta que, para o processo de ensino-aprendizagem ser mais efetivo e significativo, é necessário conhecer ao máximo as características do grupo e, ao mesmo tempo, de cada sujeito e suas necessidades e especificidades. Assim, as atividades propostas farão mais sentido aos alunos envolvidos, isto é, haverá “uma personalização” do processo formativo individual e coletivo.

Segundo a proposição de Glasser (2011), no mesmo sentido de Cohen (2017), o aprendizado do discente obtém evolução, quando ele passa a apresentar uma postura mais ativa, no seu processo de construção e aquisição de conhecimento. Conforme o autor, quando há espaços que promovem diálogo, prática e a socialização do conhecimento, realizados pelos próprios alunos, a aprendizagem ocorre com mais

efetividade – cerca de 95% a mais de probabilidade de índice de retenção do conteúdo, se comparado aos métodos ditos tradicionais.

Vale ressaltar que essa concepção de educação é discutida há tempo por grandes pensadores da área, como Dewey (1950) e Rogers (1973), além de muitos outros importantes educadores do século XX. Em síntese, Glasser (2011) comenta que a “boa educação” é aquela que envolve, motiva e suscita a curiosidade, o pensamento, a criticidade, a compreensão e o crescimento individual e coletivo dos saberes e do processo de humanização dos participantes.

As metodologias ativas, nesse sentido, de acordo com Silva (2013), corroborando os autores supracitados, podem ser práticas que proporcionem bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dessa nova geração. Nesse cenário, o professor sai do centro do conhecimento para ser o mediador, organizador, provocador e fomentador de experiências educativas, de sorte que seu papel permanece fundamental para o sucesso dessa complexa empreitada: formar seres humanos para atuar, de modo autônomo, crítico, inventivo e, sobretudo, autônomo, na atual sociedade.

Algumas práticas (técnicas) dentro da perspectiva das metodologias ativas são citadas por Bacich e Moran (2018) e Munhoz (2019):

- Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (PBL)

Nesse método, o conhecimento é construído a partir de uma discussão em grupo sobre um problema determinado trazido pelo docente. Há um incentivo à capacidade do aluno de analisar, estruturar e criar. É fundamental que os conceitos iniciais sobre o assunto sejam abordados pelo docente. A interatividade da aula, alicerçada pelas dúvidas trazidas, justifica a relevância e a finalidade daquele conteúdo. A atuação do professor, como mediador, provocando e instigando o aluno, é essencial, pois é preciso levar o aluno a uma reflexão crítica para a resolução do problema, saindo da zona de conforto.

- Sala de Aula Invertida

É um método inovador, pois o conteúdo é ensinado pelo próprio aluno. Para a completude desse método, é necessário que o estudante tenha um acesso antecipado ao conteúdo. Essa situação faz com que o aluno tenha uma postura mais ativa. A dinâmica precisa ser envolvente, tanto para o aluno expositor como para os demais alunos; logo, é importante a utilização de diversos recursos, tais como textos, vídeos, imagens, dentre outros. Os recursos são necessários, pois traçam as principais

ferramentas de aprendizado de cada aluno, afinal, cada um tem um jeito de aprender. É oportuno mencionar que a adoção desse método só é efetiva, se o docente atuar como mediador, a fim de direcioná-los no aprendizado.

- Gamificação

Esse método consiste em trazer a abordagem do conteúdo com uma ferramenta muito empregada pelos jovens, os jogos, quer dizer, a utilização de jogos (realidade dos jovens) em situações de ensino e aprendizado. Para o emprego desse método, é importante o docente “gamificar” alguns conteúdos da matéria, porque é justamente esse conteúdo que será abordado nos jogos, envolvendo os alunos na resolução de determinados conflitos. Essa dinâmica possibilita maior engajamento e prazer dos alunos, na realização da atividade.

- Estudo de Caso

Esse método parte de uma situação real, a qual os alunos devem resolver. É um dos cenários mais complexos na utilização de metodologias ativas, pois os alunos vão adquirindo conhecimento em questões relacionadas aos problemas práticos. A ideia central desse método é preparar os discentes com situações com que irão lidar, no exercício da profissão.

Inúmeros são os benefícios que essa nova estrutura de aprendizado traz para os discentes; por exemplo, adquirem maior autonomia no aprendizado (protagonistas) e tornam-se aptos a resolver os problemas, por meio de projetos colaborativos. No caso das metodologias ativas, o intuito é formar um aluno mais crítico, proativo, com senso de coletividade e que tenha capacidade de construir sua própria jornada formativa. Nessa seara, saem preparados para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, com a necessidade de atuação multidisciplinar de desenvolvimento de trabalho em equipe.

A principal discussão abordada quanto ao uso das metodologias ativas é justamente a adequação de conteúdo à realidade dos alunos. Quanto mais próximos estivermos das *expertises* dos alunos, mais eficientes serão o seu incentivo e o seu aprendizado.

As práticas (técnicas) citadas são apenas exemplos de algumas metodologias ativas, no entanto, elas integram o conjunto de uma concepção ampla sobre a educação e não constituem somente aplicações de meras ferramentas. Se assim fosse, seria mais uma prática dentro de muitas outras. É possível, portanto, que elas sejam implementadas nas aulas, todavia, não tragam outros resultados, pois sua

prática deve estar concatenada aos preceitos educacionais que estão em suas bases. Se as partes (as práticas e as ferramentas) não estiverem conectadas com o todo (suas bases educacionais), haverá, em mais uma oportunidade, a disseminação de fragmentos inconscientes e irreflexivos.

### **3.2 Metodologias Ativas e a aprendizagem**

Segundo Abreu (2009), as metodologias ativas de aprendizagem tiveram seus primeiros indícios de desenvolvimento teórico na obra de Jean Jacques Rousseau (1712-1779) – mais precisamente, em *Emílio ou da educação* – texto que trata, *grosso modo*, sobre filosofia da educação do mundo ocidental e o protagonismo da prática e da experiência em contrapartida da teoria. Mesmo que os princípios dessas metodologias perpassem diversas instituições, a fim de construir um contexto de inovação sobre a estrutura metodológica de ensino das escolas e universidades, pode-se dizer que as instituições que trabalham com a área da saúde são as mais contempladas com essa estrutura de inovação (Abreu, 2009).

Para Marin *et al.* (2010), devido às necessidades relacionadas a novos caminhos para formação e capacitação dos profissionais, com o intuito de transformar seus processos de trabalho relativos ao cuidado, baseados em uma realidade de problematização e autonomia prática, em detrimento da teoria, as metodologias ativas de aprendizagem foram adotadas de maneira muito mais profunda na área da saúde do que em outros campos do conhecimento.

Metodologia ativa é definida como “[...] uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, na qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado.” (Melo *et al.*, 2014, p. 134). O conhecimento passa a ser construído e adquirido através das atividades que são realizadas sobre a realidade do ser humano, na qual a formação do sujeito se apoia na sua própria ação e reflexão (Novoa, 1981).

Para Bonwell e Eison (1991) e Valente, Almeida e Geraldini (2017), o conceito de metodologias ativas se reverte em um conjunto de estratégias de ensino, nas quais os alunos são envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem, mediante desafios concernentes a associações, problematização, solução e raciocínio. Além disso, os autores reiteram que, nesses tipos de metodologias, os alunos deixam de assumir uma postura passiva em sala de aula e passam a adquirir mais autonomia

nos seus processos de aquisição do conhecimento, em face dos desafios que são propostos e por dividir o protagonismo em sala de aula com o próprio professor.

O professor, nesse processo, além de ter o fundamental papel de mediador, também é o construtor de espaços, nos quais a criatividade e os desafios são ofertados, para que os alunos conduzam, com mais autonomia e em consonância com suas necessidades, a sua aprendizagem.

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), há quatro principais etapas que perpassam o processo de aprendizagem, nessa perspectiva: a) o acesso e a interação com o conhecimento científico; b) a construção do conhecimento realizada pelo próprio aluno; c) o fechamento desse ciclo, que pode ser feito através de uma atividade capaz de evidenciar o objetivo de aprendizagem e, por fim, d) a avaliação do processo completo, a qual pode ser dividida em três perspectivas: a autoavaliação, a avaliação coletiva e a do professor. Em todas as etapas, ressaltam os autores, o aluno participa como protagonista do seu desenvolvimento acadêmico, como indivíduo e como participante de um grupo (coletivo).

A fim de que haja a possibilidade de utilização dessas metodologias, faz-se necessário que a instituição educacional tenha uma postura aberta para modificar suas bases pedagógicas e, além disso, de maneira que os docentes estejam preparados para experimentar outras práticas (metodologias), em suas aulas, a constante formação é requisito fundamental nessa transformação.

Uma postura ativa inicia-se, portanto, com a atuação da instituição como corporação que carrega, entre outros aspectos, uma cultura, a qual, segundo Schein (2009, p. 17),

[...] é um conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

Dessa forma, os docentes que nela atuam, por meio de formação contínua, abrem possibilidades de compreender os preceitos pedagógicos preconizados pelas Metodologias Ativas e praticá-los em suas aulas, de modo reflexivo e sempre atento a melhorias. A compreensão dos preceitos pedagógicos presente nas metodologias ativas é o primeiro e grande passo para que haja o real desenvolvimento da prática docente, porque, pelo contrário, a tendência é que esses profissionais promovam aulas inovadoras, contudo, sem a capacidade de autoria frente ao processo de

reflexão de sua própria prática, tornando-se meros repetidores e utilizadores de novas ferramentas (Bacich; Moran, 2018).

O cenário das metodologias ativas é construído por ações que se representam por leitura, pesquisa, comparação, observação, obtenção e organização das informações, elaboração e confirmação de hipóteses e pressupostos, classificação, interpretação, crítica e aplicação de novas realidades na própria realidade, planejamento de projetos e novas ideias, análise dessas e tomadas de decisões baseadas no resultado cognitivo de todas essas atividades que totalizam no conhecimento (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

As metodologias ativas mais comumente utilizadas são: Aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning* – PBL), Aprendizagem por meio de jogos (*Game Based Learning* – GBL), Método do caso (*Teaching Case*), Aprendizagem em equipe (*Team-Based Learning* – TBL), Ensino híbrido (*Blended Learning*) (Staker; Horn, 2012; Christensen; Horn; Staker, 2013). Kuo, Calado e Calarge (2015) citam também as seguintes abordagens, como tipos de metodologias ativas: abordagens transdisciplinar e interdisciplinar, social, desenvolvimento de cenários, aplicação de ideias sem investimentos, educação de valor, experimentais, diário reflexivo escrito, pensamento enxuto (*Lean Thinking*), entre outras.

Devido à atual circunstância pautada pelo universo informacional e pela crescente facilidade de acesso ao conhecimento, torna-se imperioso que o aluno esteja consciente do seu papel, nesse processo metodológico em questão, no qual medidas de reflexão sobre a problematização de uma realidade, trabalho em equipe e busca por inovação em um contexto autônomo são essenciais para o sucesso da aquisição, transferência e construção do conhecimento. Além disso, como já mencionado, o professor adquire um papel de mediador e facilitador, no processo de aprendizagem, e, com isso, aprende de maneira contínua com o aluno.

De acordo com Souza (2020), nesse movimento transacional e impulsionado pela pandemia, a educação passou a lidar com necessidades de modificações, em função das novas tecnologias digitais e da remodelação no método de ensino, tendo em vista os atuais ambientes virtuais de aprendizagem, onde a lousa é representada por telas de celulares, *tablets* e computadores.

Contudo, por causa das mudanças impostas pelo atual cenário, algumas questões básicas, como investimentos em aplicativos, acesso a materiais adequados ao formato do ensino remoto, adequação dos espaços (nas instituições e nos espaços

residenciais) e na formação dos professores, são aspectos que ficaram sem a devida atenção. Outro ponto que merece destaque é a situação em que os discentes se encontraram, nesse processo, pois muitos não têm condições de acessar as plataformas adotadas pelas instituições, por falta de recursos financeiros e tecnológicos. Pode-se dizer que essa realidade se faz presente para grande parte das pessoas, no Brasil. Paz (2020), num estudo efetuado com alunos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), apontou que cerca de 50% dos graduandos possuem dificuldades de acessar as plataformas e aulas remotas, devido à baixa qualidade de conexão.

No início de 2020, enquanto ainda se discutiam as possibilidades e a relevância das metodologias ativas, na modalidade presencial de ensino, os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem se deparam com um grande desafio, que é o de ensinar sem a presencialidade dos sujeitos (professor-aluno) e sem estar no ambiente mais preparado para isso, que é o espaço escolar. Logo, trabalhar com as ações expressas pelos autores supracitados, a fim de promover aplicações efetivas de metodologias ativas de aprendizagem, se tornou dificultoso, para o corpo docente.

Por essa razão, esta pesquisa se propôs analisar a aplicação e as práticas de metodologias ativas utilizadas por um grupo de docentes, a fim de compreender os desafios didáticos enfrentados desde março de 2020 até o momento atual de 2021. Na próxima seção, os dados coletados a partir das respostas de 20 professores atuantes no ensino superior de uma faculdade do interior paulista serão descritos e analisados, tendo em vista as categorias: a) infraestrutura docente; b) aspectos subjetivos e sensações do trabalho docente e c) aplicação das metodologias ativas.

### **3.3 Descrição dos dados obtidos na pesquisa**

Mediante a aplicação do questionário já citado no item Metodologia, conseguiu-se uma amostra de 20 docentes respondentes e que lecionam em cursos superiores: Administração, Agronomia, Engenharia Florestal, Pedagogia, Direito, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Moda, Design de Moda, Produção Publicitária e Engenharia Civil, ofertados por um Grupo Educacional de Ensino Superior, situado no interior paulista.

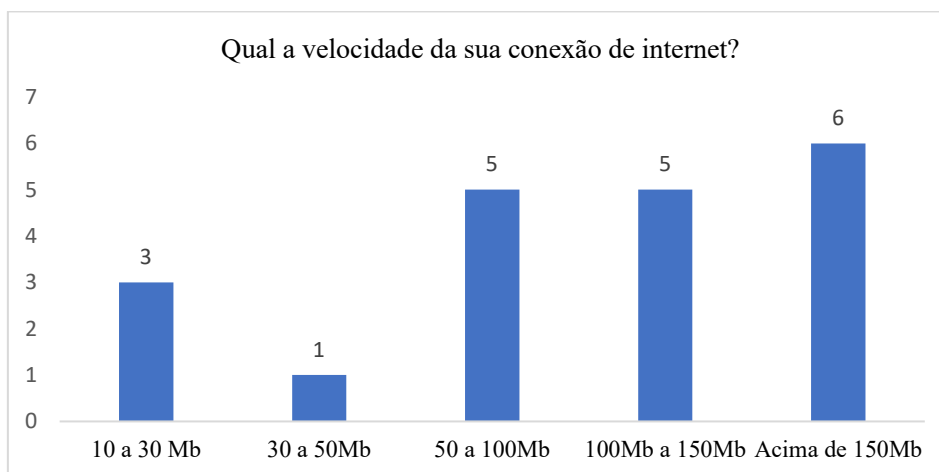
Com relação à categoria **Infraestrutura Docente**, obteve-se o seguinte resultado:



**Gráfico 1** – Acesso a conexão Wi-Fi em sua casa

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021).

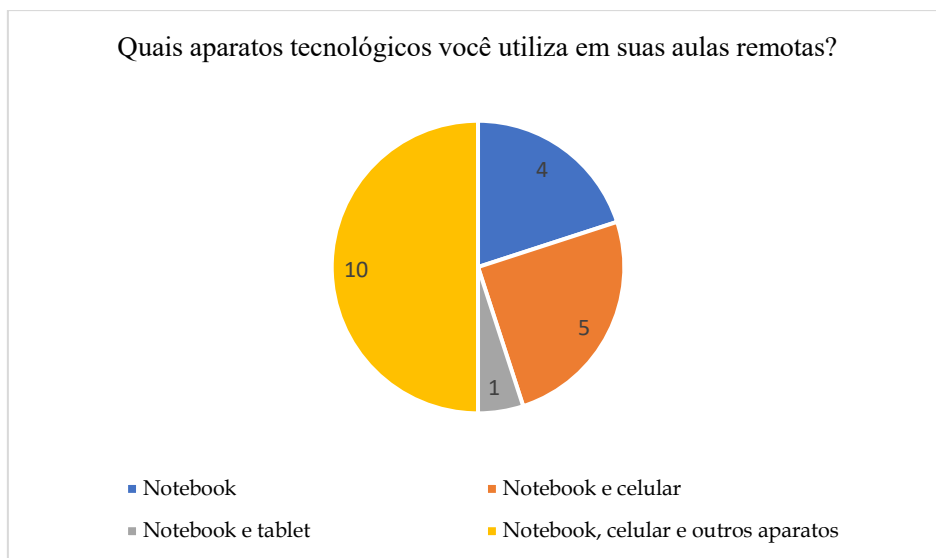
Pode-se afirmar que 100% dos docentes possuem conexão de Wi-fi, em suas residências, porém, com uma estratificação entre as velocidades dessas conexões. As respostas abaixo expressam tal informação.

**Gráfico 2** – Velocidade da conexão

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Dos 20 respondentes, 55% (11) dos docentes possuem uma conexão acima de 100mb; 25% (5) têm conexão com velocidade entre 50mb e 100mb; 5% (1), de 30mb a 50mb, e 15% (3), entre 10bm e 30mb.

Quanto aos aparatos tecnológicos que são utilizados nas aulas remotas, foram citados:

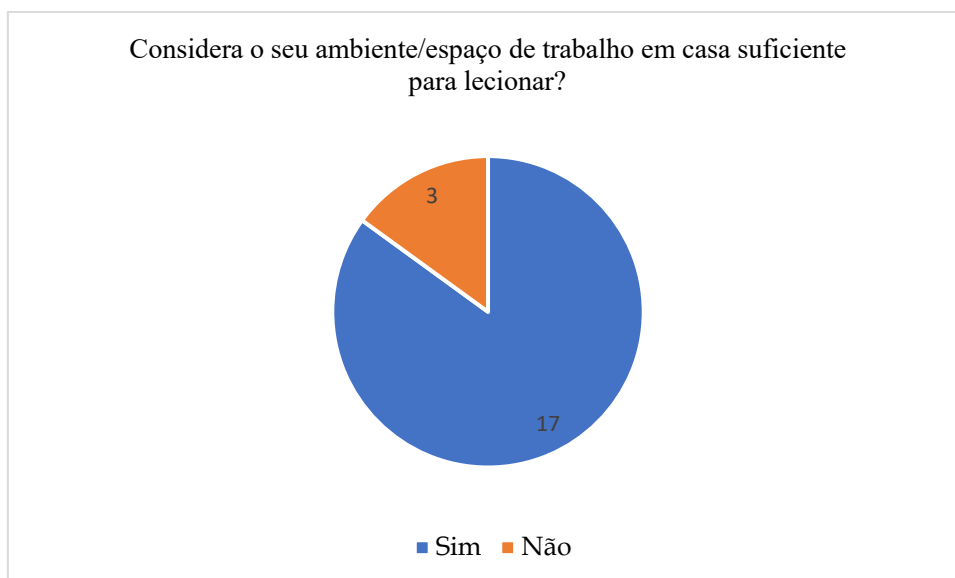
**Gráfico 3 – Aparatos tecnológicos**

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Dos respondentes, 50% citaram que empregam, em suas aulas, *notebooks*, celulares, e outros aparelhos (lousa, mesa digitalizadora, *webcam*, microfone, *tablet*, anel de *led*, dois monitores e teclado extra). Todavia, esses aparatos tecnológicos não fazem parte de um padrão seguido por todos os professores, uma vez que o mais comum entre todos eles foi o uso apenas do computador (*notebook*) e celular. De acordo com as respostas obtidas, 15% dos docentes afirmaram que não possuem todos os aparatos tecnológicos de que necessitam, para lecionar, e exemplificam, como necessidade para o melhor desempenho de suas aulas, alguns objetos, como a lousa digital, microfone e câmeras melhores, caneta *touch* e *tablet*.

Quando perguntado aos respondentes se eles consideravam o ambiente de trabalho em casa suficientemente adequado para lecionar, obtiveram-se as seguintes respostas:

**Gráfico 4 – Adequação do ambiente de trabalho**



Fonte: Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Nessa pergunta, como mencionado acima, 85% responderam que “sim” e 15% responderam que “não”. Estes 15% que responderam negativamente justificaram que falta silêncio em casa, que existe a necessidade de um espaço exclusivo para o trabalho, que há ruídos indesejáveis, provenientes da circulação de veículos e pessoas, que não há espaço suficiente adequado, tampouco iluminação, e que é pouco provável, devido ao contexto imposto, articular aulas práticas com os alunos.

Com base na categoria **Aspectos Subjetivos e Sensações do Trabalho Docente**, obtiveram-se as seguintes respostas:

**Quadro 1** – Sensações dos professores antes das aulas

Respostas do grupo	Nº de respostas
Correria	2
Tranquilidade	2
Entusiasmo e animação	4
Preocupações (internet, participação dos alunos e adequação dos conteúdos)	4
Ansiedade	8

Fonte: Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Foi possível perceber que as sensações mais comuns entre os docentes são: ansiedade, preocupações com aspectos relacionados à qualidade da internet e à participação dos alunos na aula, se os conteúdos estão adequados para o formato remoto e entusiasmo e animação. Ademais, alguns expuseram a sensação de correria para se organizarem, pois lecionam em mais de uma instituição e precisam chegar a tempo para a aula, na transição entre os horários de um emprego para o outro. Do ponto de vista positivo, alguns professores concordaram, ao citar as sensações de tranquilidade e entusiasmo/animação.

As sensações expressas pelo grupo a respeito do momento de preparação das aulas foram:

**Quadro 2** – Sensações dos professores no momento de preparação das aulas

<b>Respostas do grupo</b>	<b>Nº de respostas</b>
Angústia	1
Ansiedade	3
A mesma sensação de preparar uma aula presencial	3
Entusiasmo e animação	4
Preocupações (internet, participação dos alunos e adequação dos conteúdos)	9

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Observa-se que as sensações mais comuns consideradas negativas entre os docentes, no momento de preparação de uma aula, são: ansiedade, angústia e preocupações (internet, participação dos alunos e adequação dos conteúdos). As sensações mais comuns positivas são: entusiasmo, a mesma sensação de preparar uma aula presencial e animação.

Com relação às sensações durante a aula, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 3** – Sensações dos professores durante as aulas

<b>Respostas do grupo</b>	<b>Nº de respostas</b>
Angústia	2

Medo	2
Prejudicar a aprendizagem do aluno	4
Alegria e entusiasmo	5
Solidão	7

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Os docentes, em sua maioria, afirmam sentir-se solitário(a)s devido ao distanciamento comunicacional dos alunos, na sala de aula remota, citando que, possivelmente, a falta de interação dos discentes e a câmera fechada gera a sensação de que eles não estão prestando atenção ao conteúdo da aula e, com isso, a desmotivação passa a ser uma realidade. O que chama a atenção é que, mesmo com esse possível fator desmotivante, alguns participantes aludiram a sensações de alegria, felicidade, satisfação e empolgação.

Quando a pergunta foi sobre as sensações pós-aula, obtiveram-se as seguintes respostas:

#### **Quadro 4 – Sensações dos professores pós-aula**

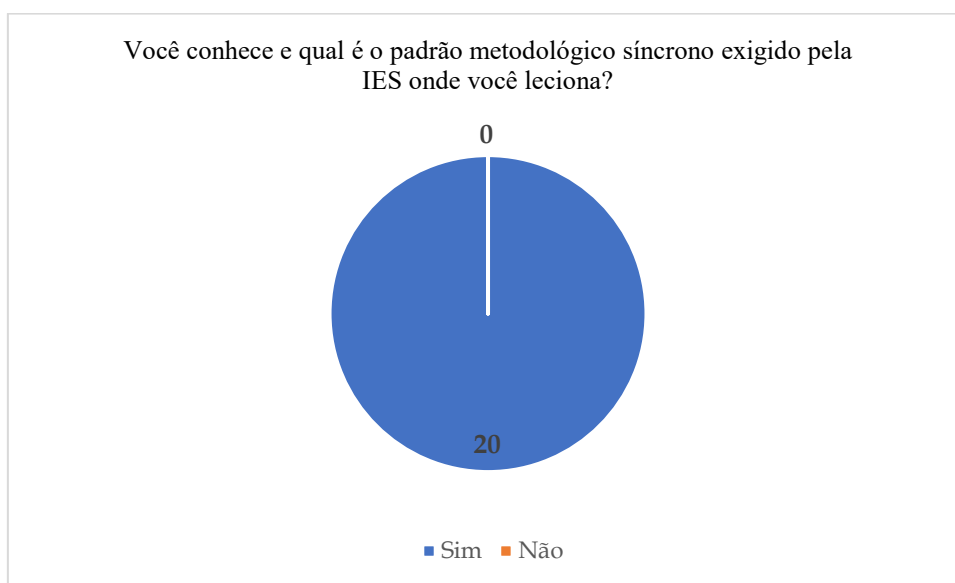
<b>Respostas do grupo</b>	<b>Nº de respostas</b>
Comprometimento	1
Tranquilidade	1
Cansado	2
Que faltou algo (preocupações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem)	4
Alegria e entusiasmo	4
Dever cumprido	8

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

A resposta predominante, conforme o quadro, é de dever cumprido. As outras respostas se dividiram entre tranquilidade, comprometimento, alegria e entusiasmo, do ponto de vista positivo; por outro lado, as sensações implícitas nas respostas “que faltou algo” expressam principalmente a preocupação com questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem (que faltou algo, pela dúvida se, de fato, os alunos aprenderam algo na aula ministrada).

No questionário que tratou das percepções e relato de práticas dos docentes sobre o uso das metodologias ativas, no contexto da pandemia, os professores responderam que todos aplicam esse tipo de metodologia. Verificamos as seguintes respostas:

**Gráfico 5** – Padrão metodológico síncrono exigido pela IES onde você leciona.



**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Ou seja, 100% das respostas foram “sim”. Contudo, 50% (ou seja, a metade do grupo) não souberam explicar detalhadamente qual a forma de aplicação utilizada pela IES (síncrona e assíncrona) onde trabalham. Abaixo, detalham-se as respostas:

**Quadro 5** – Respostas à pergunta “Explique detalhadamente: qual é o padrão metodológico síncrono e assíncrono exigido pela IES onde você leciona?”

<b>Respostas*</b>
<b>Respostas sem detalhamento</b>
<i>Google Meet.</i>
Metodologia Ativa.
Uso de ferramentas do <i>Google</i> .
Texto prévio, guia de estudos, 3 vídeos, bibliografia e questionários,
<b>Respostas com detalhamento</b>
3 vídeos que tratem do assunto da aula a ser exposta, 1 material de apoio para leitura antes da aula (até 6 laudas, um resumo de artigo, uma reportagem, uma música, uma <i>charge</i> etc.) e, complementar a este,

perguntas norteadoras (guia de estudo), aula em *power point*, bibliografia, caso o aluno queira consultar, se apropriar mais do assunto, uma virtude a ser trabalhada (Florescer), caso haja algo “prático” mesmo via remota, haverá o Protocolo para o aluno e como devolutiva dele o portfólio de aula prática.

Cerca de 7 ou mais materiais (texto, *slides* e vídeos) devem ser postados com antecedência pela plataforma de ensino.

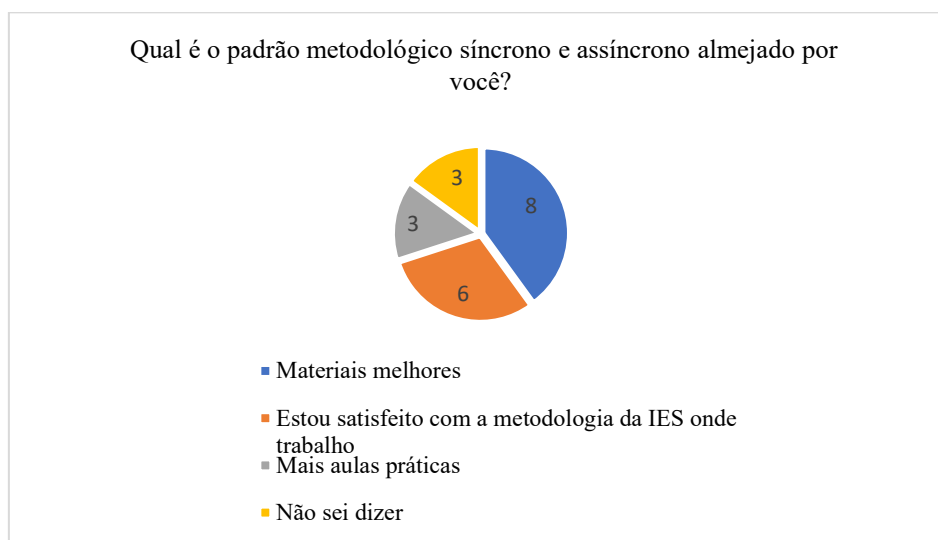
*Google Classroom*; Fórum de dúvidas, *e-mail* direto para a conta do professor, Texto-base para leitura antecipada, Guia de estudos e atividade sobre o guia que se relaciona com o texto-base, *Slides* sobre o tema da aula, vídeos explicativos em relação com o tema, projetos de formação humana, como o Florescer, avaliação sobre a aula em questão, que auxilia o professor nas melhorias que devem ser feitas em sua aula, dentre outras...

\* Estão expostas sete de vinte respostas captadas por meio da participação dos respondentes, sendo quatro sem detalhamento e três com detalhamento. As outras respostas, principalmente as sem detalhamento, repetiram o mesmo texto.

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Quando perguntado qual seria o padrão metodológico (assíncrono e síncrono) almejado por eles, receberam-se as seguintes respostas:

**Gráfico 6** – Padrão síncrono e assíncrono almejado



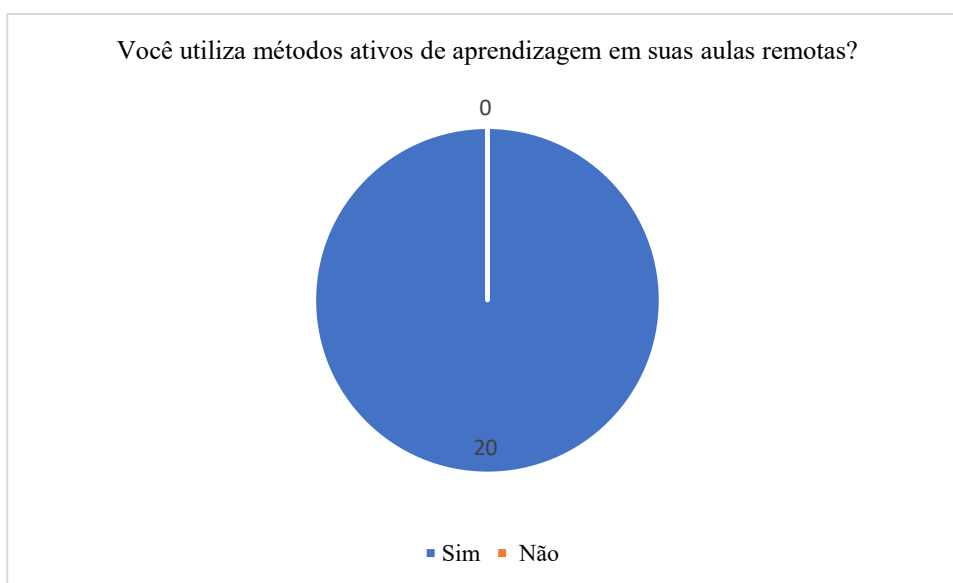
**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Cerca de 40% mencionaram a qualidade dos materiais utilizados como fator fundamental para a oferta “ideal” de ensino remoto. Outros docentes, cerca de 15%,

afirmaram que as aulas práticas – mesmo no ensino remoto – seriam consideradas mais eficazes; por sua vez, 30% demonstraram total confiança na metodologia padronizada pela instituição na qual trabalham, enquanto 15% gostariam de ofertar aulas mais práticas e 15% não souberam opinar sobre o assunto.

Na questão a respeito das formas de aplicação das metodologias usadas nas aulas, obtiveram-se as seguintes respostas:

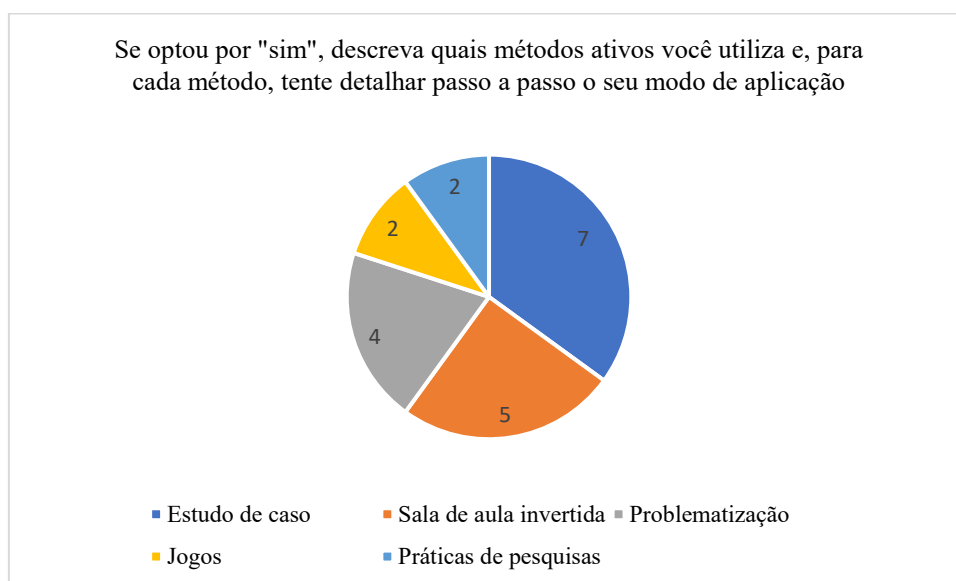
**Gráfico 7** – Utilização de metodologias ativas nas aulas



**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Nessa questão, todos afirmaram que adotam metodologias ativas, em suas aulas. Quando foram solicitados a especificar qual ferramenta utilizam, relacionada às metodologias ativas, as respostas foram as seguintes:



**Gráfico 7 – Metodologias ativas utilizadas em sala de aula**

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Todos se referiram a ferramentas que, de fato, fazem parte das técnicas concernentes à metodologia ativa. As ferramentas mais citadas foram: estudos de caso (35%), sala de aula invertida (25%), problematizações (20%), jogos (10%) e práticas de pesquisa (10%). Contudo, 50% dos docentes não souberam (ou não o demonstraram, nas respostas) fazer a relação entre a aplicação das ferramentas com as bases pedagógicas preconizadas pelas metodologias ativas, por exemplo, a centralidade no aluno e o fomento da autonomia ante o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. O quadro abaixo focaliza as respostas detalhadas dos respondentes:

**Quadro 6 – Respostas à pergunta “Descreva quais métodos ativos você utiliza e, para cada método, tente detalhar passo a passo o seu modo de aplicação.”**

<b>Respostas*</b>
Estudo de caso
Estudo de caso
Estudo de casos e elaboração prática de conteúdo
Case, dinâmica, sala invertida etc.
Tarjetas
Procuo sempre utilizar o PBL nos ensinios ativos remotos.
Sala de aula invertida e Estudos de caso

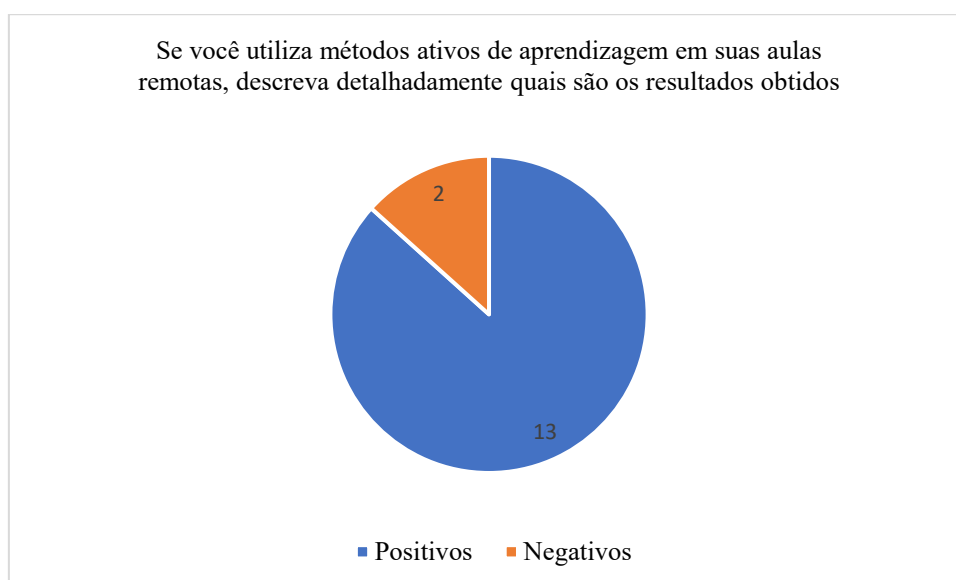
Discussão sobre tema da aula e perguntas sobre a aula
Estudo de caso
Pesquisas feitas pelos alunos

\* As 10 respostas que não detalharam como aplicam a metodologia ativa em sala de aula.

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Quando questionado acerca dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem em suas aulas que utilizaram alguma metodologia ativa, obteve-se o seguinte resultado:

**Gráfico 8** – Resultados obtidos nas aulas em que foram utilizadas metodologias ativas



**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Dos respondentes, 65% afirmaram que seus resultados são satisfatórios. Três professores não responderam a essa questão detalhadamente – as respostas foram: aprendizagem contínua, aprendizagem contínua e satisfação do aluno –, dois não responderam à questão e dois disseram que as metodologias ativas não são tão satisfatórias, no ensino remoto. As respostas detalhadas dos participantes da pesquisa obtidas foram (Quadro 7):

**Quadro 7** – Respostas detalhadas dos participantes da pesquisa

<b>Respostas dos participantes</b>
<b>Respostas positivas</b>

<p>Em todos os métodos utilizados, pude observar que os alunos alcançaram o aprendizado do conteúdo teórico, de modo efetivo, pois tais métodos são considerados como motivadores para os alunos no processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Os alunos gostam muito de trabalhar a prática e é um método altamente eficaz, desde que o conteúdo teórico tenha sido amplamente discutido. Apenas o caso em si não surte tanto efeito.</p>
<p>Os alunos respondem positivamente, quando há uma alternância entre os métodos ativos e a aula expositiva. Percebi que a aula expositiva, após a metodologia ativa, é o procedimento mais interessante, pois as dúvidas que surgiram no autoaprendizado são sanadas.</p>
<p>Maior envolvimento do aluno com o tema proposto e desenvolvimento de soluções em conjunto, o que traz mais ideias, no caso de discussão e estudos de caso. Melhor compreensão do conteúdo tratado no dia, no caso de questões no <i>Google Classroom</i>.</p>
<p>Acabei de aplicar em uma aula. Na respectiva aula, o aluno deveria estar no campo, então, eu “levei o campo” até eles, através de pranchas, e pedi que, ao invés de simples folhas, eles enxergassem um plantio de tomate, eucalipto, e que os produtores os chamaram para uma consultoria, que começa na aula de hoje e termina no final do semestre (vão construir por pequenas partes), e deu supercerto. Eles entenderam o contexto e, em poucos minutos, me deram a devolutiva correta do que era para ser feito.</p>
<p>Discentes atuando no conhecimento empírico e intrínseco pós-aula. A motivação é o <i>feeling</i>.</p>
<p>Faço perguntas durante a aula e peço para os discentes responderem. Peço um portfólio de atividades. É a forma a qual utilizo para que eles participem mais das aulas.</p>
<p>Os alunos gostam de participar das aulas, de se sentirem ativos... eles só precisam de um professor mediador que faça com que eles tenham essa posição... percebo que eles se desenvolvem muito mais, aprendendo melhor o conteúdo, quando eu trabalho com métodos ativos, por meio de jogos, como a batalha naval, por meio da sala de aula invertida, onde eles precisam dar uma aula sobre um assunto; por meio de trabalhos em grupos e por meio</p>

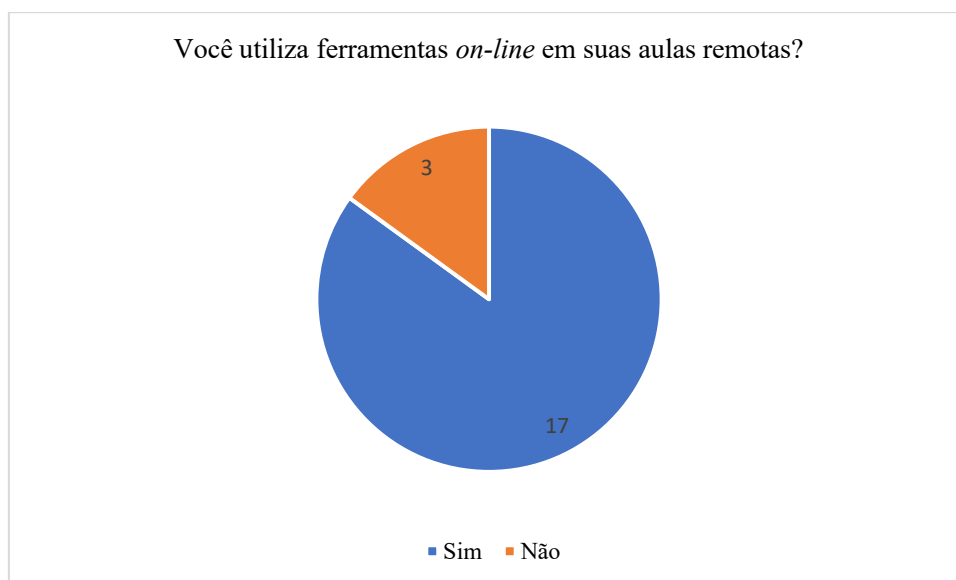
<p>da aprendizagem baseada em problemas, onde os alunos precisam, em conjunto, resolver um problema específico lançado durante as aulas e debatido por todos.</p>
<p>Todos os métodos aplicados acabam tendo uma devolutiva muito boa, fora que traz o aluno a querer aprender o conteúdo. Quando, ao final da aula, eu lanço algumas perguntas para sentir a fixação do conteúdo, o <i>feedback</i> é muito bom; quando eu tenho a percepção de que os alunos não entenderam ou estão confundindo muito, eu já deixo anotado para, na hora da revisão na próxima aula sobre o conteúdo já ministrado, eu levantar novamente a temática que ficou mais difícil de compreender. E, ao final da aula, novamente eu coloco a questão que não foi fixada, para ter um parâmetro. Outra forma de ter esse <i>feedback</i> é nas atividades do <i>Google Class</i>.</p>
<p>A questão do método é sempre a discussão fomentada em sala de aula, com a colocação de casos práticos reais. A resposta discente tem sido a melhor possível. Eles discutem os casos reais, do ponto de vista técnico-jurídico, sem adentrar em questões políticas ou fora do contexto que, às vezes, pela pressão midiática, os casos se colocam. Então, a análise é técnica, com a discussão da eficiência ou não do instituto ao caso concreto.</p>
<p>Quando temos a “discussão do caso” (estudo de caso, roda de conversa), sinto que os alunos aprendem de uma forma mais leve e colocam mais as experiências pessoais. Já a sala de aula invertida, que culmina em uma apresentação para a sala, desafia eles e gera uma espécie de competição interna, pois fomento: me surpreendam quando forem apresentar, sejam criativos, tragam o conteúdo de uma forma que a sala toda possa entender... Senti que deu resultado e eles se apropriam mais do conhecimento, falam com convicção.</p>
<p>Maior envolvimento do aluno com o tema proposto e desenvolvimento de soluções em conjunto, o que traz mais ideias, no caso de discussão e estudos de caso. Melhor compreensão do conteúdo visto no dia, no caso de questões no <i>Google Classroom</i>.</p>
<p>Nas pesquisas de patentes, onde os grupos de alunos apresentam seus resultados, as interseções pelos outros grupos são apontadas como apoio às análises efetivadas.</p>

<b>Respostas negativas</b>
Mesmo utilizando metodologias ativas, confesso que é mais desafiador ter efetividade e participação dos alunos nas aulas remotas.
Os métodos ativos são, de fato, complicados via remotamente.

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Na questão que tratou da utilização de ferramentas *on-line*, nas aulas remotas, receberam-se as seguintes respostas:

**Gráfico 9** – Utilização de ferramentas *on-line* nas aulas remotas



**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Das respostas dadas, 85% dos questionados afirmaram que usam algo além das ferramentas indicadas pela IES (Plataformas de questionários, *WhatsApp*, *Padlet*, *Mentimeter*, *WhatsApp*, *Kahoot* e *Excel on-line*).

As ferramentas adotadas por esse grupo podem ser compreendidas como complementos para que as aulas se tornem mais atrativas, através de jogos, lousas digitais, aplicativos de questionário, aplicativos que auxiliam para a realização de cálculos e plataformas que dão acesso a interações (perguntas e respostas) em tempo real. Os 15% que apontaram a não utilização de ferramentas *on-line* citaram que utilizam somente as indicadas pela IES (*Google Sala de Aula* e *Google Meet*).

Quando questionados sobre os resultados obtidos nas aulas em que empregaram algum tipo de ferramenta *on-line*, as respostas detalhadas dos professores foram as seguintes (Quadro 8):

**Quadro 8** – Respostas detalhadas dos professores quanto ao emprego de ferramentas *on-line*

<b>Respostas dos participantes</b>
Os alunos gostam muito dos jogos, pois são bastante competitivos.
Somente com esta ferramenta é possível concluir a pesquisa e desenvolver, com certeza, a inovação.
Essas ferramentas impulsionam o discente ao interesse pelo aprendizado, pois o mesmo pode fazer simulações e até mesmo verificar se acertou ou errou determinado exercício.
Excelentes resultados. Os alunos compreendem que estão tendo a aula como se fosse em sala de aula.
Para deixar uma aula mais dinâmica, tento intercalar entre a reunião <i>on-line</i> pelo <i>Google Meet</i> , a visualização individualizada de vídeos no <i>Youtube</i> e materiais no <i>Instagram</i> e a discussão nos grupos de <i>WhatsApp</i> . Dessa forma, a participação é maior entre alunos.
O vídeo exemplifica muito bem o funcionamento de uma peça de um maquinário, por exemplo, então, o aluno tem uma compreensão muito melhor do funcionamento na prática de um tema abordado em aula.
Muito bom. Usar a tecnologias como benefício!
Peço antecipadamente para os discentes lerem os materiais enviados, posteriormente, inicia-se a reunião ou aula no <i>Google Classroom</i> .
Os alunos saem da mesmice, prestam mais atenção e conseguem internalizar melhor o conteúdo.
Os resultados são bons, alguns alunos ainda não se adaptaram com as ferramentas e tecnologias, mas sempre tento explicar, fazer junto, para sanar as dúvidas. Uma outra problemática que vejo são os alunos que não possuem em suas casas ferramentas para acompanhar, não têm uma internet boa, <i>notebook</i> ; isso dificulta um pouco, mas eu sempre tento aplicar métodos que não exijam muito da internet e que também o aluno do celular não se sinta prejudicado.

O aprendizado é satisfatório, muito embora nem todos possuam o acesso a todas as ferramentas disponíveis no mundo tecnológico, por isso, o foco nos debates e discussões.
A aula fica mais dinâmica e gostosa para o aluno
Tornam as aulas mais dinâmicas e tiram o aluno da zona de conforto (eles têm que participar, para que funcione).
A aula se torna mais dinâmica e tende a provocar mais interação e envolvimento.
As aulas ficam mais dinâmicas.

**Fonte:** Respostas obtidas dos docentes participantes da pesquisa (2021)

Os professores, de acordo com grande parte das respostas, a expressão “aulas dinâmicas”. De modo geral, os docentes se mostraram satisfeitos com o resultado das atividades propostas nas quais usaram as metodologias ativas, nas suas aulas. Nessa questão, três participantes não a responderam e dois não responderam detalhadamente; as respostas foram: formulários e *Google*.

### 3.4 Análise e interpretação dos dados

Na análise da categoria **Infraestrutura Docente**, mediante as respostas obtidas, é possível apontar que grande parte do grupo tem condições adequadas (acesso ao Wi-fi, conexão acima de 50mb, aparatos tecnológicos para ministrar as aulas (*notebook*, celular e outros aparatos) e espaço de trabalho com as condições suficientemente adequadas para lecionar. As respostas que trouxeram algum apontamento negativo demonstram que alguns professores têm o desejo de ter mais opções quanto a aparatos que lhes abririam mais possibilidades, como ferramentas em suas aulas (itens citados: lousa digital, microfone, câmeras melhores, caneta *touch* e *tablet*). De modo geral, os respondentes não informaram em suas respostas nenhum aspecto estrutural que os impeça de lecionar, no ambiente remoto, contudo, como citado nas respostas do questionário, há alguns que compreendem que os ruídos presentes nos espaços onde trabalham, em seus lares, são barreiras que atrapalham o labor.

Na análise da categoria **Aspectos Subjetivos e Sensações do Trabalho Docente**, as respostas, como já descritas, foram diversas, mas é possível apontar que os professores sentem ansiedade (40%), nos momentos que antecedem o início da

aula. Possivelmente, a preocupação com o bom andamento da aula, no sentido de conexão, participação dos alunos e se os conteúdos estão adequados podem ser fatores importantes na leitura dos dados apresentados.

Vê-se que praticamente a metade dos professores, quando perguntados acerca da sensação de quando preparam as aulas, no momento em que estão dando aula e pós-aula, responderam que há preocupações ante a efetividade da aula (material, internet e adequação dos conteúdos), solidão e dever cumprido. Esses apontamentos podem ser compreendidos, mesmo que não precisamente, como uma trilha processual de preocupações para que tudo dê certo, nesse formato de aula. Em outras palavras, a preocupação (internet, participação dos alunos e adequação do conteúdo), a solidão e o dever cumprido seriam aspectos relacionados a questões atreladas à apreensão, para que todo o processo ocorra bem e para que a aula seja ofertada. Ou seja, os respondentes demonstraram que estão apreensivos em face da efetividade da aula que ministrarão, devido ao formato remoto.

As outras respostas, como alegria, entusiasmo e animação, são interessantes, porque apontam que há professores que não veem nesse formato aspectos que os deixam desanimados. Apesar de representarem apenas 20% do grupo respondente, faz-se necessário comentar sobre esse detalhe, pois foi um ponto de atenção entre as respostas. Vale deixar claro que esse grupo não detalhou os motivos pelos quais escolheu essas expressões, porém, novamente, chama a atenção pela positividade e discrepância, se comparado às outras respostas.

Na análise da categoria **Aplicação das Metodologias Ativas**, todos os professores afirmaram utilizá-las. Quando os participantes foram solicitados a responder detalhadamente sobre o método utilizado pela instituição onde lecionam, grande parte (50%) não soube descrever suas especificidades. Os professores que não detalharam a metodologia usada pela instituição, como mencionado no quadro, citando apenas as ferramentas utilizadas nas aulas (*Google Meet* ou somente *Google*). Nesse grupo, percebe-se que não houve detalhamento sobre o tema ou explicações que fossem além das plataformas adotadas nem das questões metodológicas.

Sobre o padrão síncrono e assíncrono almejado pelos respondentes, 55% dos deles se mostraram preocupados com a qualidade dos materiais e em oferecer aulas mais práticas. Todos citaram, na questão que tratou da descrição detalhada dos métodos ativos que adotam, técnicas que fazem parte das metodologias ativas,



contudo, não descreveram passo a passo como as aplicam. Ou seja, é possível apontar que há uma expressiva preocupação em utilizar bons materiais e ferramentas que auxiliam as aulas, com base em metodologias ativas para proporcionar uma “melhor” aprendizagem, entretanto, os professores, devido à ausência de explicações detalhadas a respeito das intenções educativas presentes nas práticas usadas em sala de aula, evidenciam que os aspectos técnicos (matérias e ferramentas) estão no centro das preocupações profissionais como docentes.

A preocupação com a qualidade do material postado e a efetividade das propostas de aula, frente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos (participação e efetividade das aulas), foram as respostas mais presentes no questionário aplicado. É possível perceber que a grande preocupação dos professores, ante o contexto de aulas remotas, está em função do desafio de conseguirem ministrar aulas que, de fato, suscitem o interesse dos alunos, e pela efetividade dos materiais utilizados por eles, a participação dos alunos e a qualidade da conexão, isto é, com questões relacionadas ao bom andamento da aula (estrutura) e se os alunos estão apreendendo conforme os objetivos das aulas (materiais e participação).

Na questão que contemplou os resultados obtidos nas aulas nas quais foi empregada alguma metodologia ativa, observa-se que 65% dos respondentes consideram que foram positivos os resultados. As expressões “motivação”, “prática”, “métodos ativos”, “maior envolvimento”, “conhecimento empírico”, “gostam de participar”, “casos reais” e “maior envolvimento” estão presentes nas respostas que entenderam o método como efetivo em suas aulas. Por outro lado, as expressões “desafiador” e “complicados” foram escritas nas respostas negativas. Compreende-se, ante as respostas dos professores, que, quando se recorre a algo (metodologias ativas e ferramentas) que propõe a participação dos alunos, nas aulas, há mais efetividade, segundo suas considerações.

Entretanto, um fato curioso nas devolutivas dos professores é que nenhuma resposta trouxe explicações, motivos, intenções e detalhamentos pedagógicos sobre os resultados obtidos nos métodos ativos por eles utilizados. As respostas dão margem apenas para apontamentos e avaliações de cunho subjetivo – ou seja, nenhuma resposta explicitou resultados positivos evidentes –, enquanto grande parte delas estava focada nas sensações dos alunos, durante as aulas, e na padronização que a IES solicitou, como base segura para bons resultados. Nesse sentido, os

professores, em mais uma oportunidade de expor detalhadamente suas práticas e resultados acerca do processo de ensino-aprendizagem, não fizeram relações entre as ferramentas usadas e as bases pedagógicas.

Na questão que abordou a adoção das ferramentas *on-line*, nas aulas remotas, 85% responderam que apelam a outras, além das indicadas pela instituição. Nas respostas da pergunta que solicitou o detalhamento dos resultados obtidos nas aulas com alguma ferramenta *on-line*, as expressões “os alunos gostaram”, “inovação”, “interesse pelo aprendizado”, “os alunos compreendem”, “aula mais dinâmica”, “usar tecnologia como benefício”, “os alunos saem da mesmice”, “os resultados são bons”, “o aprendizado é satisfatório” demonstram que, quando implicada alguma ferramenta diferente das convencionais, os resultados percebidos pelo professor são satisfatórios.

Apesar do resultado de 85% nas respostas dos questionários e da satisfação dos participantes frente aos seus resultados, 25% dos docentes, quando perguntados sobre o tipo de ferramenta *on-line* que utilizam, apontaram que seguem as indicações solicitadas pela IES onde lecionam. Ou seja, em suas respostas, não havia a descrição e o nome de outra ferramenta, a não ser as já padronizadas pela instituição.

É possível apontar algumas questões suscitada pela análise dos resultados obtidos, por meio da pesquisa: a) os docentes estão preocupados com a qualidade do material que publicam em suas aulas, b) os docentes mostram-se preocupados pelo processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, c) os docentes se servem de ferramentas, com a intenção de tornar a aula mais dinâmica e d) os docentes não revelaram, em suas respostas, de modo detalhado e explicativo, a relação entre sua prática e as bases pedagógicas atreladas aos conceitos, dentro da perspectiva postulada pelas metodologias ativas.

Os docentes avaliam a metodologia e as ferramentas selecionadas para a melhoria da dinamicidade das aulas como efetivas, todavia, não souberam (ou não o demonstraram, nas respostas) descrever e relacionar sua prática (aula e avaliação) com questões inerentes às bases pedagógicas presentes na perspectiva das metodologias ativas, isto é, a mudança da passividade do aluno para a ativação em seu próprio processo de aprendizagem e a negatividade que há na excessiva preocupação com os conteúdos (ensino conteudista), como fator fundamental para a qualidade das aulas (Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

Portanto, pode-se enfatizar, a partir da análise das informações, que os desafios enfrentados por esse grupo de professores estão relacionados ao processo de compreensão dos preceitos que embasam as práticas pedagógicas preconizadas pelas metodologias ativas. Percebe-se que, nas respostas das questões que solicitavam detalhamentos de tais questões, os respondentes citaram ferramentas, metodologias e sensações dos alunos, mas não explanaram nenhum fundamento ou relações pedagógicas presentes em suas práticas. O grupo de professores, possivelmente, as utiliza, contudo, sem uma solidificada compreensão a respeito dos seus fundamentos, tomando-as como mais uma forma de deixar suas atividades mais dinâmicas e atraentes para os alunos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As metodologias ativas não se resumem a técnicas ou ferramentas que propiciam ações e atividades mais dinâmicas nas aulas, contudo, há uma perspectiva pedagógica que a fundamenta, a qual compreende que o aluno, quando provocado a agir de modo ativo, em seu processo de aprendizagem, amplia suas possibilidades como aprendiz, atingindo melhores resultados nesse processo, porque compreende seu espaço e papel como estudante vivente numa sociedade que oferta o acesso facilitado a uma ampla gama de conhecimento, que, por vezes, está na palma das suas mãos, num aparelho de celular ou *tablet*.

O professor, nessa relação, não é mais o epicentro do conhecimento nem o detentor de verdades, mas o mediador, facilitador e fomentador de experiências, as quais levam e direcionam os alunos a acessar o conhecimento.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas se mostraram como uma das alternativas pedagógicas para o atual momento – apesar de serem tratadas, mesmo com outras roupagens teóricas, por outros autores que refletiram amplamente sobre a educação, no século passado – pelo fato de refletirem os papéis de cada sujeito (professor e aluno) participante do processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento não é mais guardado a sete chaves como outrora, historicamente, e pela circunstância de a sociedade estar em constante mudança, demandando uma postura de permanente busca por novos conhecimentos.

Na presente pesquisa, ao analisar as respostas dos professores, foi possível notar que os desafios não estão concentrados em questões associadas à infraestrutura para o bom andamento do seu trabalho, todavia, inicialmente, na

apreensão e nas preocupações das demandas em razão dos desafios em elaborar bons materiais, de acordo com as especificidades trazidas pelas aulas remotas, no bom andamento das aulas (se a conexão está boa e estável, por exemplo), na participação dos alunos e, sobretudo, em propiciar aulas que motivem os alunos e tornem as atividades mais dinâmicas.

As metodologias ativas, como técnicas, são aplicadas pelo grupo docente. Eles percebem que há um diferencial na devolutiva dos alunos, quando as empregam, em suas aulas. Certamente, esse grupo docente imprime a melhor das intenções, ao pensar e estruturar as atividades que vão ofertar aos seus alunos, entretanto, pelas respostas obtidas, o grupo demonstrou que utiliza tais ferramentas como mais uma forma de tornar suas aulas mais dinâmicas. Dentre as respostas, não houve explicações pormenorizadas sobre questões educacionais e pedagógicas, mas somente a indicação da ferramenta usada e, quando tratado sobre a avaliação dos resultados de suas aulas, nas sensações dos alunos.

O que é percebido, não como conclusão, é que o conceito de metodologias ativas à qual os docentes estão ambientados não se aplica às práticas dos docentes, mesmo aqueles que expuseram usar essas metodologias; primeiro, porque não houve um detalhamento desse processo e, segundo, porque se notou que metodologias ativas podem estar sendo confundidas com ferramentas digitais que tornam a aula mais dinâmica.

Algumas questões ficam latentes, no momento da análise dos resultados da pesquisa, e, como não é possível investigá-las neste espaço, pelo fato de não estarem presentes no objetivo da pesquisa, é oportuno mencioná-las: a eficácia do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva das metodologias ativas, na prática, é concretizada apenas pelo uso de ferramentas que proporcionam mais dinamicidade e participação dos alunos? É possível ofertar um ensino na perspectiva das metodologias ativas em plataformas remotas?

Espera-se que o presente artigo possa contribuir para esse debate tão importante, na atual conjuntura. Espera-se também, mesmo frente ao trágico momento – hoje (23/6/2021), lamentavelmente, há a perda irreparável de mais de 500 mil pessoas, no Brasil, e, no mundo todo, mais de 3 milhões e 800 mil –, algum avanço (teórico-prático) que auxilie a pensar em outros paradigmas pedagógicos para enfrentar os desafios postos na atualidade e daqui para frente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. P. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas – necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas.** 2009. 105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning: creating excitement in the classroom,** ASHE-ERIC Higher Education Report, n. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development, Washington, D.C., 1991.
- COHEN, M. **Alunos no centro do conhecimento.** 2017. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/foco-no-aluno>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** São Paulo: Selo Penso, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GLASSER, W. **Teoria da Escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal.** São Paulo: Mercuryo, 2001.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018.** Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf). - Acesso em: 19 jun. 2021.
- KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação em Psicologia**, v. 5, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- KUO, C. C.; CALADO, R. D.; CALARGE, F. A. A utilização de metodologias ativas de aprendizagem ativa em treinamentos de nivelamento de produção LEAN: estudo de caso em uma empresa multinacional do ramo de autopeças. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 6, n. 2, abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/22622>. Acesso em: 11 mar. 2021.
- MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 mar. 2021.
- MELO, T. O. *et al.* O olhar do docente acerca dos alunos que trabalham inseridos nas metodologias ativas de aprendizagem. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 16, n. 3, p.134-138, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/download/17648/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MUNHOZ, S. A. **Aprendizagem ativa via tecnologias.** São Paulo: Intersaberes, 2019.
- NOVOA, C. A. T. **Leitura crítica de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1981.
- PAZ, I. Desafios do ensino remoto na pandemia. **Revista Babel**, 2020. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/babel/?p=168> Acesso em: 8 jun. 2021.
- REIS, L. **Produção de Monografia: da teoria à prática.** 5. ed. São Paulo: SENAC, 2015.
- SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança.** São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, S. Conheça as metodologias que prometem revolucionar a forma de aprender e ensinar, tornando o aprendizado mais dinâmico e as aulas mais interessantes para os alunos, 2013. **Revista Educação**. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ativa> Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, E. P. S. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 31 abr. 2021.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617/89547>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 11 mar. 2021.

## Capítulo 7

### A ESTÉTICA E A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angelo Antonio Puzipe Papim

#### 1 Introdução

O paradigma didático, no contexto educacional, alinha as ações promotoras de conhecimento com os diversos momentos da interação professor e aluno, sem torná-las uma relação de causalidade, mas enquanto uma vivência capaz de captar as suas qualidades conceituais, isto é, a função e o sentido de um objeto cultural diante de uma necessidade humana, marcada por uma temporalidade, que é uma experiência tanto estética quanto didática.

Nesse sentido, fora de uma regularidade de ensino e de aprendizagem, as características de um recurso em uma estratégia didática perdem a funcionalidade mediadora, fortemente tributária da instância do presente, para transformar, pelo ato de ensinar e de aprender, a situação social, orientada por conhecimentos cotidianos, em desenvolvimento humano, capaz de organizar pensamento e ação, por meio métodos científicos gerais (Luria; Vygotsky, 2007).

Antecedendo o desenvolvimento e apoiada em configurações históricas e culturais, a educação se desenvolve de forma intersubjetiva, construindo de maneira coletiva o sentido almejado, para proporcionar a superação de uma necessidade individual, em face de uma situação-problema de cunho pedagógico, através de sistemas de cooperação com pares e pessoas mais experientes (Vygotsky, 2003).

Para Vygotsky, o processo educacional não assume um caráter hermenêutico, que não seja um *a priori*, mas um presente rico de intenções e potenciais objetivadas em ações, produtoras de um choque entre a unidade cognitiva e afetiva com o contexto histórico e cultural. Em decorrência desse encontro, provoca-se uma irreversibilidade subjetiva no pensar e no agir, verdadeiramente consolidada pela atividade feita com os referenciais constituídos na relação de ensino, no modo de exposição e na articulação do significado para o aprendizado e posterior desenvolvimento humano (Vygotsky; Luria, 2007).

No Ensino Superior, a raiz dos interesses subjetivos se associa à necessidade de alcançar a capacidade de exercer uma profissão, significativa às motivações internas e aos anseios sociais encontrados nos pares, familiares, entre outros

membros do circuito social de origem. As questões afetivas e emocionais têm lugar central para escolha profissional e, conseqüentemente, o conteúdo do repertório profissional constituirá a fisionomia objetiva e material dessa escolha, capaz de animar, no aluno, uma memória histórica da profissão almejada (Brown, 1989). Trata-se, portanto, de incorporar, no contexto de ensino, os sentidos afetivos do aluno com os conceituais e práticos de uma certa teoria e seu universo conceitual, com o objetivo de tecer uma trama de relações interpessoais com a cultura necessária ao pensamento e às ações do futuro profissional.

Os conteúdos pertencentes a uma disciplina são, antes de tudo, instrumentos bons para pensar, planejar e agir de acordo com a profissão escolhida. O ensino se relaciona aos conhecimentos pretéritos do aluno. Dessa forma, a elaboração do ensino pelo professor exerce a função de mediador, capaz de recriar no contexto de aula uma certa atmosfera da teoria e dos processos conceituais na situação social, cultural e histórica de aprendizagem (Vygotsky, 1994). O aluno reconstrói, em suas ações e pensamentos, os processos que atribuem função a uma representação teórico-conceitual, a qual reflete uma maneira de se comportar. Se, antes do processo de aprendizagem, a teoria e o conceito estavam separados do pensamento e das ações do aluno, quando aprendidas, organizam os seus motivos, os seus interesses e as suas inclinações, quer no contexto das relações sociais, quer na dimensão subjetiva (Wertsch, 1994).

O fundamento do processo de ensino não pode ser empobrecido, de um lado, por uma formação solipsista, de outro, por princípios formativos tradicionais e meritocráticos, mas depende da capacidade de oferecer recursos às necessidades do processo de aprendizagem. Assim, o professor, no decorrer da interação com o aluno, estabelece uma estratégia didática estreitada com as capacidades dos alunos, a fim de proporcionar uma vivência com os instrumentos materiais e simbólicos que medeiam sua aprendizagem (Wertsch, 2007). Enraizada em uma materialidade histórica e cultural, a dinâmica de ensinar e de aprender configura uma experiência estética, a princípio individual, porém, com potencial de transformar a consciência e, conseqüentemente, a subjetividade, a partir de um contexto de interação social (Wertsch, 1988).

O sistema de instrumentos teórico-práticos fornecidos ao aluno por um processo de ensino, quando é aprendido, torna-se meio de regular e de objetivar condutas, mediante princípios externos, que integram um conjunto de referenciais



reunidos em um sistema cultural. Logo, o sistema cultural é interposto entre a intenção de ensinar e a atividade de aprendizagem, como catalisadores de experiências, organizadas por estratégia didática, as quais permitem elaborar atividades com o conteúdo, de forma autoral e criativa. Nesse sentido, o que se sabe de antemão configura a base pela qual o ensino principia a relação social de aprendizagem, de sorte a estruturar os processos culturais responsáveis por produzir, na subjetividade do aluno, novos conhecimentos (Wertsch, 1999).

No entanto, o sistema educacional brasileiro imputa ao ensino e à aprendizagem valores da linguagem econômica, almejando de seus atores desempenho e bons índices avaliativos, antes de atos de consciência mediados por conhecimento científico (Saviani, 2011). A reprodução técnica de saberes, a qual antecede o domínio do método como recurso de inteligência, se relaciona ao fracasso do modernismo brasileiro em adentrar, de modo autônomo, as demandas estruturais do capitalismo industrial (Trindade; Menezes, 2012). Sem o domínio do capital simbólico oriundo da modernização, ocorre o tênue desalinho do jovem Estado nacional com as exigências sociais e econômicas, seja da produção de bens de consumo, seja da elaboração de bens culturais, capazes de reforçar, por intermédio da educação pública e massiva, o processo civilizatório (Kilpatrick, 1965).

A civilidade brasileira, em débito com a modernização, vincula-se à área econômica, a fim de implementar as bases técnicas para acolher a infraestrutura industrial estrangeira, estimulada por amplos benefícios fiscais. A exportação de plantas industriais para as terras brasileiras cobra de um sistema educacional em construção o fardo de recuperar o saldo negativo de mão de obra capacitada, exigindo a implementação de modelos de ensino de base disciplinar e técnica, formação humana referenciada por uma modernidade estrangeira (Souza, 1998).

Consequentemente, a importação e a implementação de modelos educacionais implicam a ineficácia do ensino e o processo inconveniente de simplificar a formação cidadã, na qualidade de uma aprendizagem ingênua, não crítica e reprodutiva. A educação pública, herdeira de uma civilidade instaurada à sombra de governos que almejam o domínio das instituições de Estado, é organizada por meio de políticas públicas educacionais e curriculares, confusas nos objetivos que deveriam explorar o potencial progressista e democrático da educação humanista, de sorte que propositalmente transforma, ao longo do período de escolarização obrigatório, o complexo processo de educar em sinônimo de instrução (Papim, 2020).

Distante dos referenciais modernos da educação humanista, a qual enxergava a educação pública como um caminho para o desenvolvimento da nação, no plano amplo, e transformação social, cognitiva e cultural do aluno, na dimensão individual, o ensino técnico alinhou às suas perspectivas os objetivos do capital humano. Prontamente, o Ensino Superior se volta à reprodução de conteúdo, subsumindo o binômio pensar-agir aos domínios da técnica, e não do pensamento crítico. Trata-se de uma conveniente abordagem pedagógica, pois basta ao ensino tecnicista a demonstração do modelo, isto é, as direções a serem seguidas, cabendo aos atores seguir o caminho indicado em aulas e nos manuais, memorizando-o (Lourenço Filho, 1984; Saviani, 2007). Tal condição de reprodução empobrece e retira a autonomia de professores e de alunos, uma vez que o conhecimento está determinado por manuais e especialistas, formando uma agência distanciada da vivência de ensino e de aprendizagem.

Em virtude disso, os referenciais formativos possuem o poder de estruturar a aprendizagem, porque, anteriormente, estruturaram o ensinar. A tragédia do ensino tecnicista consiste em reproduzir, na ação de seus atores, uma determinação que antecede as suas próprias necessidades (Santos; Tortato, 2012). Como efeito, desaparecem a autonomia, a criação e o criticismo. Sacrifica-se o desenvolvimento completo em benefício do fortalecimento da memória, mantendo à margem dos processos de ensino e de aprendizagem as atividades que tornam possíveis a contradição, a concordância e a síntese entre as diferentes inteligências (Papim, 2019).

A multiplicação do tecnicismo no ensino corresponde, incontestavelmente, a uma vontade política engendrada por governos, para obtenção de poder e ter a capacidade de distribuir os seus benefícios, independentemente do Estado e de suas Instituições. É um paradoxo para o campo de ensino, pois, da perspectiva econômica, as necessidades sociais que não são satisfeitas pela instituição escolar pública, devido à desigualdade social, serão superadas através das instituições privadas de ensino, cuja essência pedagógica se subordina à meritocracia individual, isto é, pela celebração da diferença, financiada por capital público (Saviani, 2018).

A massificação da educação tecnicista, se não for pela individualidade, não se define pela concordância equivalente entre o modelo ensinado e a representação aprendida. Modelo e representação precisam aparecer com os mesmos contornos, na memória e comportamentos de professores e diferentes alunos. Contudo, não se trata

de uma relação íntima com o processo criador, o qual almeja preencher um dado vazio de conhecimento com ações ativas de ensino, as quais empregam o instrumento da cultura, explicitando e transformando pensamento e ação de quem aprende. Precisa-se romper com esse modelo, dado que não é a técnica que educa, mas a interação do professor, um ator humano, com o aluno, outro ator humano, mediada pelo conhecimento compartilhado, primeiro no plano social, depois no plano psicológico (Gasparin, 2012; Valsiner, 2006).

Esse conjunto de ações não pode ser incorporado a uma lógica contínua e causal, com tendência a diminuir a aspereza da dinâmica relacional de seus atores, por consequências diretas, mas por uma lógica animada por um saber, que ainda não é conhecimento, a princípio, porém, memória histórica, a qual recobre e consubstancia o contexto como cultura necessária para desenvolver no aluno as capacidades psicológicas de um profissional alinhado ao sentido histórico de sua profissão. Portanto, as ações dos atores com os objetos culturais, no contexto educacional, estão carregadas de dois princípios – a necessidade e a função –, ambos orientadores do processo de organização de um campo de significações, no qual o ato de ensinar e o ato de aprender conseguem, a um só tempo, coordenar e sintetizar, entre a experiência estética, uma impressão individual, e a consciência conceitual, interseccionada pela materialidade dos princípios de criação de resolução de situações-problema, a compreensão da tarefa diante de si.

Desse modo, o presente estudo apresenta um relato de experiência sobre a vivência de professor e alunos de uma disciplina de aprofundamento do Curso de Pedagogia, na qual a estrutura didática tinha por intenção promover a experiência estética, enquanto meio para compreender conceitualmente os temas propostos.

## **2 Início da trajetória**

A disciplina Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial, pertencente ao quadro de disciplinas do aprofundamento em Educação Especial, oferecida de forma optativa no quarto ano do Curso de Pedagogia, tem como objetivo, segundo a ementa, a identificação e a construção de recursos e estratégias didáticas inclusivas, a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, em suas atividades docentes, com foco de análise no movimento desenvolvido na escola inclusiva, segundo seu projeto político-pedagógico. Dessa maneira, ao término da disciplina, o aluno deve ser capaz de favorecer o planejamento e a implementação de

recursos e estratégias didáticas, identificando as necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial, para a análise de estudos de caso.

Com uma carga horária total de 60 horas, divididas em 45 horas dedicadas ao aprofundamento teórico e 15 horas voltadas para atividades práticas, a disciplina precisou ser repensada para o Ensino Remoto, dinâmica que restringe a possibilidade de o aluno, por conta da pandemia do novo coronavírus, desempenhar as atividades práticas presencialmente, nas escolas. As aulas práticas, portanto, foram incorporadas ao núcleo das aulas teóricas, nas quais o docente precisa apresentar a sua intenção de ensino, na qualidade de referência de estudo, tornando a intenção do professor uma referência teórico-prática para a aprendizagem dos alunos, de forma que o contexto de ensino e de aprendizagem se torne uma agência, com base na qual a vivência de seus atores com o conteúdo programático apresente necessidades, compreendidas como objetivos que exigem adaptação de recursos, de estratégias didáticas e de procedimentos de avaliação coerentes.

O cronograma da disciplina, que contou com 14 encontros síncronos, foi organizado em duas unidades: a primeira, composta de 9 aulas, foi dedicada a abordar os temas do conteúdo programático (Quadro 1); a segunda, correspondente às 5 aulas restantes, foi utilizada para exposição de estudos de caso feitos com crianças público-alvo da Educação Especial em escolas inclusivas e, por fim, avaliação coletiva.

#### **Quadro 1 - Conteúdo programático**

Aula 1 - Apresentação da disciplina;
Aula 2 - O desenho universal da aprendizagem/Recursos, serviços e estratégias em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos;
Aula 3 - Aspectos legais que contemplam os recursos, estratégias e serviços em Educação Especial/Planejamento, organização e produção de recursos, estratégias e serviços em Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado;
Aula 4 - Tecnologias e Mediação escolar;
Aula 5 - Tecnologia Assistiva X Tecnologia Educacional: conceitos e objetivos/Estudos e pesquisas em tecnologia assistiva;
Aula 6 - Programas de financiamento para aquisição de tecnologias assistivas nos contextos educacionais;
Aula 7 - Sistemas de classificação das tecnologias assistivas aplicados aos contextos educacionais;
Aula 8 - Tecnologias de baixa, média e alta complexidade dirigidas ao público-alvo da Educação Especial;
Aula 9 - Barreiras de acessibilidade e tecnologia assistiva: proposições para autonomia e ajustes para aspectos funcionais, na perspectiva da Educação Inclusiva/Avaliação;
Da aula 10 a 14 - Apresentação de Estudo de Caso.

**Fonte:** Organizado pelo autor, com base na ementa da disciplina

A metodologia de ensino definida para desenvolver a primeira unidade da disciplina foi a aula dialógica. É característica de uma aula dialógica o professor principiar o conteúdo científico pela experiência dos alunos em relação ao tema proposto, de maneira que o conhecimento de senso comum é ponto de partida para a construção de uma compreensão crítica, a qual nasce da relação que valoriza o posicionamento social e cultural representado pela palavra do aluno, relacionada com os novos conteúdos abordados, pela palavra do professor. Assim, o diálogo entre esses atores promove intersecções entre os saberes, de sorte a promover uma interligação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, proporcionando a aprendizagem.

Por se tratar de um método, o diálogo está à disposição do professor como instrumento para cumprir o objetivo de ensinar um determinado conteúdo. Tal qualidade permite inserir o diálogo como elemento da estratégia didática, a fim de favorecer o avanço gradual da interação entre professor e alunos, em direção à aprendizagem. É um movimento que reivindica uma rotinização da apresentação do conteúdo programático, em forma de situação-problema, ao mesmo tempo que são oferecidos os meios para sua solução, tornando o contexto de aula rico para o acúmulo de vivências culturais. Em virtude disso, cada aula teve o seu referencial teórico-conceitual constituído a partir de uma estrutura que privilegia as ações de diálogo mediadas pelo repertório (Quadro 2).

#### **Quadro 2** - Estrutura de aula

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1 - Tema(s);</li><li>2 - Para pensar!;</li><li>3 - Vamos estudar;</li><li>4 - Objetivos;</li><li>5 - Principais pontos e fundamentos:<ol style="list-style-type: none"><li>5.1 - Texto-Base;</li></ol></li><li>6 - Leitura complementar:<ol style="list-style-type: none"><li>6.1 - Texto de apoio;</li></ol></li><li>7 - Aprofundando o tema:<ol style="list-style-type: none"><li>7.1 - Texto de referência.</li></ol></li></ol> |
|--|

**Fonte:** Organizado pelo autor

Cada item que compõe a estrutura de aula posiciona, o tempo inteiro, o lugar de fala dos atores em relação aos instrumentos de conhecimento e de expressão social e cultural, pois o professor organiza sua fala de uma posição social e cultural distinta da posição do aluno. São posicionamentos, a princípio, arbitrários, mas que evidenciam, de um lado, a compreensão do aluno sobre o tema e, conseqüentemente,

sua necessidade de se engajar no processo de aprendizagem; de outro, definem os objetivos, os recursos e as estratégias de que o professor precisa dispor, na interação com o aluno, para consubstanciar o ensino.

A partir do tema, o item 2, “Para pensar!”, almeja estabelecer, na produção de aula dialógica, o posicionamento de professor e aluno, indicando a necessidade, os objetivos, os recursos e as estratégias didáticas indispensáveis para promover as dinâmicas de ensino e de aprendizagem. O item 3, “Vamos estudar”, apresenta aos atores uma síntese do referencial teórico-conceitual compreendido pelo tema, caracterizando o campo no qual esse conjunto de instrumentos é empregado, para resolução de situação-problema. O item 4, “Objetivos”, ao contrário do item “Para pensar!”, indica a posição que todos os atores devem ter alcançado – o professor, ao longo do ensino, e o aluno, no decorrer de sua aprendizagem, ao final.

Para tanto, os “Principais pontos e fundamentos”, item 5, fornecem o repertório teórico e conceitual para direcionar as experiências, com novas formas de interpretar e produzir conhecimento. O “Texto-base”, item 5.1, é indispensável para o cumprimento dos objetivos. Os demais itens oferecem outras fontes para complementar ou aprofundar o conhecimento sobre o tema, podendo ser explorados livremente pelo professor ou pelos alunos, no diálogo.

A aula dialogada, por ser um espaço de interação social, precisa de uma ética elaborada por seus atores, com o intuito de não permitir que perdurem a hierarquização e a dominação interpessoal, por intermédio do conhecimento. Visto que tanto o professor quanto os alunos precisam ter assegurado o seu protagonismo, ao longo das aulas, ancorado esse elemento no diálogo, foi elaborada coletivamente a metodologia de avaliação, com base nas condições de produção e circulação do conhecimento. Assim, a metodologia de avaliação se divide em dois procedimentos avaliativos: geral e específico (Quadro 3).

### Quadro 3 - Procedimentos avaliativos: geral e específico

**Geral:** Sobre a conduta coletiva, durante as aulas: a presença dos alunos, no decorrer das aulas, será critério de avaliação. Portanto, as faltas devem ser justificadas com antecedência, por *e-mail*, *whatsapp* ou por recado no mural da sala de aula. Por questões técnicas, não será cobrada dos alunos a permanência, no período de aula, da câmera de vídeo ativada, salvo nos momentos de participação e diálogo, quando o(s) aluno(s) deve(m) habilitar o vídeo e o áudio. No primeiro dia de aula, definiu-se a sua duração, o tempo destinado para o primeiro período, intervalo e segundo período. Desse modo, o aluno que tiver de deixar a aula mais cedo precisa avisar sobre a sua saída, através de recado no *chat* da videoaula, justificando a sua ausência. O descumprimento desses parâmetros de conduta acarretará a perda ou a conquista de 1 ponto, que será somado ou subtraído da nota final da turma.

**Específicos:** Estabelecida em consenso, a forma de avaliação da disciplina, cujo foco recairá no desempenho coletivo dos alunos, ao longo das aulas e das atividades avaliativas, será dividida em dois momentos: no primeiro, o comentário do conteúdo da aula, o qual deverá ser realizado pelo mesmo grupo responsável pela apresentação do Estudo de Caso, somado à participação dos demais alunos, na problematização e discussão do tema do dia; no segundo, serão critérios avaliativos a elaboração, a organização e a apresentação de Estudo de Caso, bem como a participação dos demais alunos em problematizar e discutir o Estudo de Caso, de acordo com o tema da disciplina Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial. Destaca-se que, a princípio, todos os alunos iniciam a disciplina com a nota dez. A primeira atividade avaliativa valerá 4 pontos, que serão subtraídos ou mantidos dos dez pontos já atribuídos a todos. O mesmo princípio será empregado na segunda atividade avaliativa, a qual valerá 6 pontos. Em ambos os momentos avaliativos, o procedimento será norteado pelos critérios de pontuação, apresentados a seguir:

**Primeira avaliação** - Preparação de material e exposição de comentário acerca do tema de aula (cada critério vale 2 pontos): critério 1 - elaboração de comentário do tema de aula, com conteúdo escrito, o qual será disponibilizado na sala de aula do *Google Classroom* e no *site* da turma; critério 2 - apresentação e discussão do comentário pela turma.

Importante - O procedimento de atribuição de nota ocorrerá ao final de todas as apresentações, da seguinte maneira: no dia destinado à avaliação, fixado no cronograma da disciplina, será exposta à turma a nota preliminar dos comentários, justificada pelos critérios preestabelecidos. Em seguida, o professor deixará a sala, para que discutam a nota recebida com liberdade, de sorte a validá-la ou a contestá-la, indicando uma nova nota, a qual deverá ser justificada através de argumentos relacionados aos critérios avaliativos. Passado o tempo de 20min, o docente retorna à sala para ouvir as considerações da turma, as quais devem ser apresentadas pelo representante de sala ou por outro aluno, escolhido por votação, durante a ausência do professor. Ao final dessa etapa, este deliberará sobre a nota final da turma, considerando ou não os seus argumentos.

O mesmo procedimento será empregado para a segunda avaliação, modificando-se os critérios de pontuação, expostos a seguir:

**Segunda Avaliação** - Apresentação dos Estudos de Caso (cada critério vale um ponto): 1) Organização dos alunos na escolha do Estudo de Caso que será exposto (cada Estudo de Caso pode ser escolhido por duas ou três pessoas, no máximo. Todos os alunos, em consenso com demais integrantes, podem participar da apresentação de outros Estudos de Caso. Os 8 Estudos de Caso devem ser escolhidos e expostos); 2) Os grupos devem participar de orientação com o professor (horários a combinar) e entregar o trabalho escrito (os horários de orientação devem ser organizados pelos alunos e entregues ao professor, em data a ser definida. O horário de orientação dos grupos será das 18h30 às 19h30 ou das 21h50 às 22h40. A entrega do trabalho escrito será realizada no dia da apresentação ou em data a combinar); 3) Organização dos alunos para apresentar os Estudos de Caso (serão dedicados os últimos quatro dias letivos, destinados à disciplina, para as apresentações. Cada dia terá duas apresentações: uma deverá ocorrer antes do intervalo e a outra, após o intervalo. Cada apresentação deverá ser dividida em dois momentos: o primeiro, com duração de 30min., tempo exclusivo para a apresentação do conteúdo preparado pelo grupo; o segundo, os 20 min. restantes, será destinado à discussão do Estudo de Caso, com mediação do grupo); 4) Apresentação do Estudo de Caso (deverá dar ênfase aos recursos e estratégias didáticas direcionados para o ensino de língua portuguesa, seguindo os critérios estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil ou Fundamental); 5) Participação dos integrantes responsáveis pela exposição do Estudo de Caso, tanto na condução da apresentação quanto da mediação da discussão, no tempo destinado ao grupo; e 6) Participação dos alunos nas discussões das apresentações dos Estudos de Caso.

**Fonte:** Organizado pelo autor

Portanto, a forma de expor o conteúdo, de manifestar os comportamentos no ambiente virtual e de conduzir a avaliação cumpre a função de legitimar o diálogo, na qualidade de instrumento com potencial de transformar e desenvolver a visão e a ação sobre o mundo, através do conhecimento, sem que a objetivação seja resultado direto

da enunciação, mas que o seu sentido decorra da experiência e da vivência dos processos que produzem, no cerne de uma relação de ensino e de aprendizagem.

O comportamento interpessoal e de avaliação ocorre de maneira análoga, quer dizer, está subordinado à dinâmica de ensino e de aprendizagem, a partir da qual se pode equalizar as forças entre professor e aluno, mediante a estrutura de aula, que assegura a primazia de uma função socialmente organizada em torno da experiência estética do conteúdo teórico-conceitual.

Ao longo da dinâmica da aula dialógica, ter atenção nessa estrutura diminui a divisão interpessoal presente na função de ensinar e de aprender, pois o elemento intermediário que une, o conhecimento, é também o instrumento de distinção que separa. Na aula dialógica, a pretensão de ensinar consiste em diminuir a distância do pensamento e da ação do aluno em relação às possibilidades de pensar e de agir, no mundo, oferecidas pelo conteúdo teórico e conceitual. Nesse sentido, a distinção que legitima a distância que há de um saber de outro não pode sintetizar relações de força, nas quais o saber do professor domina o outro saber, do aluno.

No entanto, através de uma parceria cooperativa, os atores são capazes de transformar a maneira de se relacionar com a estrutura do contexto de aula, com as necessidades diante de situações-problemas e a transformação interna, mediante a interação com o outro, seja o professor, sejam os pares. Trata-se, por conseguinte, de um conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por uma rotina que contribui para uma ética do diálogo, desprovida de uma relação de força que impõe um saber, mas que estimula a construção social e a aprendizagem de um conhecimento.

### **3 A experiência estética como vivência de ensino e de aprendizagem**

A princípio, a experiência é um processo pelo qual se aprende um conhecimento, seja de ordem material, seja de cunho moral. Toda experiência, por resultar em uma aprendizagem, se relaciona ao desenvolvimento individual. A transformação interna pode ser comunicada ao outro, sempre de forma contextualizada, mas não pode ser transferida. A experiência estética resulta de um processo que revela um sistema de representação de conhecimento validado do ponto de vista individual, contudo, possui o potencial de alicerçar novos conhecimentos, por meio de referenciais científicos, se estiverem dispostos no contexto, de maneira didática. Nessa perspectiva, a dinâmica de uma aula dialógica mantém em seu núcleo



uma certa liberdade autoral, a qual impacta no modo de pensar e agir de quem ensina e de quem aprende, de sorte que não são desconsiderados os saberes comuns para construir uma representação de ordem mais geral, organizada por processos metodológicos.

Em virtude disso, a base da experiência estética consiste em produzir no presente a impressão individual, repleta de senso comum, através da qual se pode proceder a uma transformação individual, por meio da elaboração de hipóteses e de sua verificação, a partir do contexto. Quando a necessidade dos atores está estabelecida na situação social de ensino e de aprendizagem, fica mais fácil a organização dos meios, para superar tanto a necessidade do professor de ensinar um conteúdo quanto do aluno em aprendê-lo, por intermédio de sua ação. A capacidade do professor de organizar recursos em estratégias didáticas tem o objetivo de assistir à necessidade do aluno em organizar a sua aprendizagem. Por sua vez, o processo de aprendizagem se torna indicativo para o professor elencar, nas intenções de ensino, os instrumentos relacionados à sua necessidade.

O campo de interação desencadeia uma necessidade que se conforma, de um lado, à atividade de ensino e, de outro, à atividade de aprendizagem. Ambas as atividades formam uma unidade, na qual o aprender é a condição que revela a expressão de como ensinar e vice-versa, de modo que o professor, ao expressar o conteúdo teórico-conceitual, no contexto de aula, estabelece para o aluno uma situação-problema. O aluno, em face da situação-problema, expressa ao professor a sua capacidade de atuar com o conteúdo, levando em conta suas impressões. Trata-se de um ponto de vista atinente à observação do aluno, que não é baseado em procedimento científico de investigação, que consiste no exame atento de um fato, processo dependente de um desenvolvimento sequencial, didaticamente estabelecido. Como consequência, é instaurada a contradição entre a impressão e o conceito, a qual precisa ser desfeita por ações colaborativas em torno do conteúdo, elemento desencadeador.

Nesse sentido, é importante destacar que informar não é sinônimo de ensinar e de aprender, contudo, é apenas uma dimensão desses processos, que pode ser oferecida por um material da internet, de livros, de artigos e demais fontes, mas que depende de processos de construção de conhecimento os quais não se encontram em nenhum outro lugar, a não ser na interação social, intencional e orientada pelo professor, em vivências com diferentes recursos e estratégias didáticas capazes de

transformar uma necessidade em potencial, que gradualmente se manifesta em ação, quer organizando a atuação social, quer ordenando a cognição.

Assim, as aulas principiaram com o “Para pensar!”, um momento exclusivo para evidenciar o posicionamento cultural do aluno, o qual exprime um ponto de origem cultural. Para a aula que pretende ensinar o tema Desenho Universal da Aprendizagem, é apresentada a obra *Um funcionário a passeio com sua família*, de Debret (Figura 1). A gravura retrata o passeio de uma família da elite brasileira, na qual a fila segue liderada pela figura masculina, acompanhada, a certa distância, pelas mulheres da casa e terminada pelo escravo recém-comprado. Associada à vida privada, a família reproduz a hierarquização social, ao ocupar o espaço público.

**Figura 1** – *Um funcionário a passeio com sua família*



**Fonte:** DEBRET, 1835

Ao dialogarem sobre a obra, os alunos trouxeram à tona uma impressão, quase unânime, de pertencer a uma hierarquização social, semelhante à registrada pelo artista, que imputa em cada um a sensação de integrar um grupo socialmente estratificado, a qual impossibilita, em grande medida, a mobilidade social. O ambiente de sala de aula presencial, segundo o exemplo dos alunos, representa os valores de hierarquização do contexto social, segundo a influência do poder do professor e o lugar de origem do aluno. Essa separação confere ao contexto de aula de uma universidade pública limites estabelecidos por intenções privadas, que subordinam os alunos às determinações do professor.

Logo, se as relações entre professores e alunos representam uma estrutura verticalizada de dominação, como se pode adotar o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem, um instrumento que visa à participação da diversidade, adotando, no dia a dia da Educação Especial, atitudes de cooperação, as quais serão mediadas por recursos e estratégias didáticas coerentes com a necessidade de aprendizagem?

A situação-problema, nesse ponto, constrói a necessidade dos atores em compreender o Desenho Universal da Aprendizagem enquanto instrumento que está a serviço da organização, do desenvolvimento e da criação de recursos e estratégias didáticas direcionadas ao ensino e à aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. Nessa linha, o objetivo de ensinar a função do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem implica conduzir o entendimento dos alunos

sobre a especificidade da Educação Especial em relação às outras modalidades educacionais.

Na qualidade de instrumento, o domínio do conceito e seu emprego, no processo de escolarização das crianças público-alvo da Educação Especial, acarreta a transformação das relações sociais desenvolvidas no espaço escolar, tal qual se identificou na impressão inicial dos alunos. Apesar de o processo de ensino e de aprendizagem traduzir um complexo processo histórico de significação e ressignificação dos sentidos da educação, o professor não está à margem desse movimento, e seu protagonismo, bem como o protagonismo dos alunos, são elementos fundamentais para sua evolução.

Orientada pelo conceito de Desenho Universal da Aprendizagem, a intenção do professor de ensinar um conteúdo abrange, em sua elaboração, sete princípios: (1) Uso equitativo ou igualitário; (2) Uso flexível ou adaptável; (3) Uso simples e intuitivo; (4) Informação de fácil percepção; (5) Uso tolerante ao erro; (6) Mínimo esforço físico e (7) Tamanho e espaço abrangente para interação, alcance, manipulação e uso. Cada princípio norteia a elaboração e a objetivação de produtos, equipamentos, recursos e estratégias que viabilizem o direito à acessibilidade plena, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, de 06 de junho de 2015 (Brasil, 2015).

A fim de que a aprendizagem aconteça, de fato, é indispensável implementar no espaço de aula um modelo prático de ensino, planejado pelo professor e adaptado às necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial, orientado por um método, um modo de se conduzir, contemplado pelas três diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem, que fornece múltiplos meios de representação, de ação e de expressão e de engajamento, com o objetivo de articular e satisfazer as necessidades de cada um de seus atores, tanto no campo social de ensino quanto no campo do desenvolvimento cognitivo da aprendizagem.

Abordar o caráter instrumental do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem, a começar das impressões iniciais dos alunos, incentiva uma interação social articulada com a aprendizagem, pois acrescenta ao pensamento e às ações dos aprendizes uma consciência histórica, capaz de compreender, primeiro no contexto social, a função das decisões, das contradições e das ações para organizar a vida cotidiana, em seguida, no plano cognitivo, na qualidade de representação geral dessa função e de sua lógica para a dinâmica social, com repercussão no desenvolvimento e aprendizagem individual.

Por conseguinte, o método de aula dialógico alinha a impressão inicial do aluno, em função de sua experiência estética, com a aprendizagem do conteúdo teórico e prático de um conceito, alicerçado por um espaço de interação de ensino intencionado pelo professor e metodologicamente orientado por suas ações. A consciência do professor em reconhecer a necessidade de fomentar situações sociais de aprendizagem requer, como imprescindível, a aplicação contextual do conteúdo ensinado, a identificação das necessidades dos alunos e a inserção de recursos que permitam ações dos alunos, seja no plano social, seja no pensamento, com esses princípios culturais, transformando sua impressão inicial.

#### **4 Considerações finais**

Os desafios no processo de aprendizagem do aluno de graduação consistem em romper com a falta de protagonismo impresso por uma perspectiva utilitarista de ensino, a partir de uma multiplicidade de trocas de experiências, tanto estéticas, organizadas por impressões individuais, quanto científicas, orientadas por métodos, convertendo o ensino e a aprendizagem de um conteúdo teórico-conceitual em uma vivência, com implicações em todas as esferas da vida humana.

A educação de cunho tecnicista, introduzida no paradigma do desenvolvimentismo industrial, tem colapsado como referencial para o desenvolvimento da educação e da aprendizagem, em todo o mundo. Mediante a complexidade do contexto do Ensino Superior atual, a metodologia da aula dialógica enseja um protagonismo maior dos atores, exigindo pensamentos e ações ordenadas por soluções complexas, pertinentes ao conteúdo educativo, com a finalidade de promover transformações sociais com repercussão na aprendizagem.

Considerar, dessa maneira, as impressões do aluno enquanto princípio de um encadeamento de interações de ensino provoca, ao curso da aprendizagem, quer as necessidades, quer os meios de superá-las. Cabe ao professor se empenhar em processos de interações sociais que ajudem o aluno a reconhecer, no conteúdo, os elementos para solucionar uma situação-problema, de forma crítica e criativa.

A dinâmica social dialógica, realizada entre professor e aluno, não implica a dominação vertical do mais experiente para o menos experiente, mas uma parceria que inclui, nas dinâmicas sociais, os diferentes níveis de experiências em atividades de analisar, coletar e sintetizar informações, com potencial de elaboração de

hipóteses, de imaginação de respostas e de comunicação de soluções condizentes com o conteúdo estudado.

Diante desse panorama, o professor incorpora o aluno, no desenvolvimento de variados aspectos, o qual compreende a organização das aulas, a participação ao longo do curso e dos processos de avaliação, com a finalidade de corresponder às transformações no modo de pensar e agir, em consequência do processo de ensino e de aprendizagem. Se, nessa parceria, a intenção configura o ponto de partida do professor, a experiência estética, uma impressão cultural individual, demonstrando as condições culturais iniciais do aluno, o objetivo final da interação social desses atores significa igualar as suas posições culturais, de sorte a empregar o conteúdo com autonomia para a atividade docente.

Consequentemente, conhecer o ponto de partida cultural dos atores minimiza interações equivocadas, responsáveis por aumentar a distância e, assim, potencializar atividades que avancem significativamente na formação cultural. Por esse motivo, não se pode ignorar a experiência prévia do aluno e tão pouco o seu protagonismo, durante as aulas, para organizar o espaço, participar do diálogo e resolver as situações-problemas, seja de ordem pedagógica, seja de necessidade individual.

Logo, ao participar de forma ativa do contexto escolar, o aluno compreende o vínculo existente entre o ensino, a investigação e a ação social com seu processo de aprendizagem. Entende que o processo de aprendizagem não se restringe à impressão inicial sobre o tema, mas como ela se transforma, através de um processo intencionado pelo professor, na promoção de aprendizagem significativa com a construção metodológica de conhecimento, de desenvolvimento do pensamento crítico, caracterizado pela cooperação, pelo trabalho em parceria e pelo compartilhamento de conhecimentos teórico-conceituais verificáveis nas vivências.

A didática, uma forma de pensamento complexo e generalizante, não rechaça a experiência estética, um modo de pensar simplificado, todavia, reconfigura os seus valores, por meio de um método que amplifica a capacidade de representar, em pensamento e linguagem, a complexidade do mundo natural, social e cultural de um conteúdo. A formação profissional, realizada em uma graduação, torna consoante a teoria com a prática, por intermédio de uma estratégia didática, um fenômeno social de ensino que acarreta uma série de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Em virtude disso, a relação entre a experiência estética e as estratégias didáticas é importante para assegurar, no ensino e na aprendizagem, o caráter

dinâmico e ativo de seus atores, em função desses processos. Mas a produção massiva de ensino, na qual o professor e o conteúdo são os elementos centrais, o vínculo entre os atores é dissolvido. Uma vez que o autoritarismo e a verticalidade configuram a base para constituir a relação de ensino e de aprendizagem, o método de aula dialógica não se aplica. Por essa via, a aprendizagem fica condicionada à repetição de fórmulas normativas, distante da crítica e da criatividade.

Por outro lado, ao se assumir o ensino como um fenômeno de origem social, gerado e desenvolvido na interação entre professor, aluno e conteúdo, o contexto de aula torna-se fonte de promoção de uma constante transformação conceitual, na qual o diálogo é método rigoroso, para explicar e transformar a realidade, a partir das diferentes impressões dos alunos, provocadas pela experiência estética. Logo, a prática de ensino depende de uma didática inerente aos aspectos gerais, metodológicos, de proceder com as próprias técnicas científicas que integram um determinado conteúdo junto ao potencial de aprendizagem dos alunos.

Pensar a correlação entre professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, é importante para compreender que a necessidade oriunda do ensino não se limita à intenção pedagógica, todavia, estende-se à capacidade do professor em analisar e refletir sobre a própria prática, enquanto fonte de interação social que impulsiona a aprendizagem.

À vista disso, a organização do espaço dialógico para troca de conhecimentos engendra as situações pedagógicas através das quais se transforma o conhecimento cotidiano, com suas impressões individuais, de repetição e imitação, em conhecimento científico, de caráter geral, criativo e inovador. Em outras palavras, a reflexão crítica, decorrente do método científico, surge no contexto ativo da atividade de ensino, em meio às variadas formas de mediação cultural que orientam a aprendizagem.

## Referências

- BROWN, C. D. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, v. 18, 1989.
- DEBRET, J.-B. **Un employé du gouvernt sortant de chez lui avec sa famille**. 1835. Disponível em: <http://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/19567/un-employe-du-gouvernt-sortant-de-chez-luiavec-sa-famille>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática Para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LURIA, L.; VYGOTSKY, L. S. **Psicología y Pedagogía**. 3. ed. Madrid: Akal, 2007.
- PAPIM, A. A. P. A Educação para quem? Uma possível compreensão antropológica da Educação Multicultural. **Revista Aurora**, v. 12, 2019.
- PAPIM, A. A. P. A centralidade da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as teorias curriculares críticas. *In*: SOUZA, S. R. **Pesquisas em temas de ciências humanas**: v. 3. Belém: RFB, 2020.
- SANTOS, G. S.; TORTATO, A. **Do tecnicismo ao humanismo pedagógico**: uma leitura sobre o “lugar” das humanidades no ensino médio. São Paulo: FAEF, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.
- TRINDADE, S.; MENEZES, I. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR**, v. 9, n. 124, 2012.
- VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos: una perspectiva histórico-cultural. *In*: ÁLVAREZ, A. **Hacia un currículo cultural**: la vigencia de Vygotsky en educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. The development of academic concepts in school aged children. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Cambridge USA: Basil Blackwell, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. España: Fundación Infancia y Aprendizaje Naranjo de Bulnes, 2007.
- WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. México: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V. **Explorations in socio-cultural studies**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.
- WERTSCH, J. V. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.
- WERTSCH, J. V. Mediation. *In*: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.



## Capítulo 8

### **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: YOGA NA ESCOLA E AS RELAÇÕES POSSÍVEIS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA**

Jéssica Fernanda Lopes

Mariana Cristina Lopes

#### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil se constitui como um espaço importante para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos, incluindo o social, o afetivo, o expressivo, o motor e o cognitivo. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino procuram superar o viés assistencialista e tecnicista, que permeia o universo da Educação Infantil, buscando novas possibilidades para o processo educativo e a atuação com as crianças pequenas. Assim, no contemporâneo, o professor enfrenta o desafio de elencar recursos e estratégias didáticas para o ensino, a fim de atender à diversidade dos alunos e levá-los ao sucesso escolar, por meio do desenvolvimento do ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente construídos, no âmbito científico, satisfazendo as demandas e princípios da educação inclusiva, contemplando as necessidades de todos os alunos, englobando aqueles que são culturalmente e socialmente mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, de uma forma geral, inclusive na escola.

Para tanto, a formação inicial e continuada dos professores faz-se essencial para a ressignificação das práticas nos ambientes escolares, objetivando uma atuação na perspectiva inclusiva, colaborativa, ativa e inovadora, com foco no aluno, em seu amplo desenvolvimento humano e sucesso na aprendizagem, independentemente de características individuais, tendo em vista todas as potencialidades e diversidade discente.

Dentro das manifestações que integram o currículo da Educação Infantil, encontram-se a cultura corporal e as linguagens. Dessa forma, a partir das concepções apresentadas, considera-se que a prática corporal envolvendo movimentos é importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, quanto

aos conteúdos de leitura e escrita. Destaca-se, neste trabalho, o potencial de ações, através dos conteúdos do Yoga, uma prática capaz de estimular nos praticantes o autoconhecimento, o autocuidado, a expressão de emoções, a construção de valores, o bem-estar, a atenção, a concentração, dentre outros elementos essenciais para o desenvolvimento humano, além da aprendizagem de novos conceitos. Os exercícios relacionados ao Yoga integram as posturas físicas, alongamentos, exercícios de respiração, bem como técnicas de relaxamento, atenção e concentração.

A prática do Yoga apresenta potencial para ser adaptada à infância e ao contexto escolar, sobretudo mediante o reconhecimento da sua dimensão lúdica, visto que pode ser implementada por meio de jogos e brincadeiras, imitação, contação de histórias, rodas musicais, socialização, diálogo, elogio e contato corporal de aproximação entre as crianças, além da valorização de características físicas.

Portanto, desenvolveram-se estratégias de ensino com exercícios e técnicas do Yoga, voltados às crianças da Educação Infantil, aplicados nas aulas de linguagens e cultura corporal. Nesse contexto, insere este trabalho, cujo objetivo consistiu em identificar as possibilidades da utilização dos exercícios do Yoga na Educação Infantil e suas possíveis relações com o processo de desenvolvimento da leitura e escrita, a partir da mediação do professor que considera a diversidade dos alunos e a educação para todos.

## **2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), destaca a necessidade da oferta de cursos para capacitar professores, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço; contudo, além da oferta, os cursos de formação inicial e continuada necessitam ser organizados de modo que as práticas pedagógicas inclusivas sejam priorizadas. Estudos que analisam a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva indicam a importância de a formação se comprometer e preconizar a educação como um direito de todos e dar condições ao professor em formação de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos na sala comum, quando estiver em pleno exercício (Monico; Morgado; Orlando, 2018).

Segundo o trabalho de Leone e Leite (2011), a formação voltada para os professores deveria fornecer uma base sólida de conhecimentos que lhes possibilitem

reelaborar continuamente os saberes iniciais. Através dessa base e da habilidade construída, o professor conseguirá confrontar seus saberes com as experiências vividas no cotidiano escolar. Esse movimento é de extrema importância, uma vez que a formação inicial passa a se constituir como base para a aprendizagem contínua do professor, que, posteriormente, se concretizará na formação continuada (Monico; Morgado; Orlando, 2018).

É essencial que, nos cursos de formação, haja disciplinas específicas que abordem a Educação Inclusiva. Deveria ser contemplada a importância de um trabalho realizado interdisciplinarmente, na escola, com práticas pedagógicas pautadas na diversidade dos alunos, visto que o sucesso da aprendizagem de todos depende, em grande medida, dos saberes e da prática docente. Entretanto, no Brasil, em geral, a situação dos cursos de formação de professores é muito preocupante. Esses cursos, não raro, são aligeirados, possuem currículos inadequados, docentes despreparados, dificuldades de articulação entre teoria e prática, estágios curriculares cumpridos de maneira aligeirada, quando realizados. Os cursos são precários, no que se refere aos objetivos, conteúdos, avaliação, espaço físico, relacionamento com a comunidade escolar, entre outros aspectos dificultadores. “Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.” (Garcia, 2013, p. 103).

Nessa direção, é necessário que os cursos de licenciatura, no Brasil, ofereçam formação sólida com relação aos saberes docentes. Na perspectiva teórico/prática, para os conteúdos associados a atitudes para conviver e trabalhar com os alunos, em meio à diversidade, de maneira coletiva e interdisciplinar.

A diversidade presente nas escolas exige do professor flexibilidade no planejamento e avaliação, bem como aulas que focalizem diferentes elementos, estratégias e alternativas pedagógicas, para atender às especificidades e necessidades de todos os alunos, as quais, quase sempre, são diversas. Portanto, espera-se que um professor formado na perspectiva da Educação Inclusiva valorize e trabalhe pedagogicamente em meio às diferenças, o que não é tarefa fácil, em decorrência da grande heterogeneidade e das condições de trabalho que quase sempre não contribuem para que práticas inclusivas se efetivem. No entanto, apesar do desafio, as diferenças dos alunos deveriam ser consideradas, no processo de ensino, e o professor também precisaria ser capaz de “[...] adaptar atividades e

conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.” (Pletsch, 2005, p. 149).

Levando em conta esse cenário, é urgente que seja realizada uma reformulação na didática e prática de ensino presentes nas Universidades, mais especificamente nos cursos de licenciatura, que têm priorizado, em vários casos, ações pautadas em um modelo tradicional e individualista, nas aulas, não oportunizando que os professores em formação tenham contato com uma referência diferente de ensino, de organização, avaliação, planejamento, estratégias e metodologias inovadoras e ativas, para que, *a posteriori*, possam fazer uso dessas estratégias em suas aulas.

Pensando na perspectiva inclusiva, a escola é um importante espaço para a formação continuada de professores. Se os coordenadores pedagógicos conseguirem elaborar e propiciar bons espaços de diálogo, troca de experiências, estudos de casos da escola, exploração de aspectos teóricos e práticos, a formação continuada pode ser bastante vantajosa, pois um espaço para estudo e trocas de experiência passa a ser construído *in loco* (Stainback; Stainback, 1999).

Uma boa formação deveria ser responsável pela preparação do profissional, para enfrentar as necessidades e os desafios presentes no cotidiano escolar; logo, esse profissional precisaria ser preparado para dominar saberes e mobilizar os seus conhecimentos e competências, para ensinar e praticar a ação e reflexão teórico-prática, sobre seu trabalho e as situações cotidianas no ambiente escolar.

Com base nesse pressuposto, a escola, considerando os princípios inclusivos, passa a ser vista como um local onde deveriam prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, objetivando promover uma educação que respeitasse as características individuais de cada educando, uma vez que o trabalho colaborativo entre professores, gestores e equipe escolar favorece a aprendizagem e o atendimento de todos os alunos. Além do benefício ao aluno, os profissionais da equipe escolar, com foco nos professores, têm a oportunidade de desenvolver novas habilidades pessoais e profissionais, não pautadas no individualismo, como é comum acontecer, porém, fundamentadas em uma atmosfera de colaboração e apoio aos colegas de trabalho. Assim, educadores que trabalham em equipes relatam “[...] que ganham novas energias, desenvolvem novas habilidades e tornam-se capacitados para renovar seu

compromisso de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos.” (Stainback; Stainback, 1999, p. 81).

Todos os alunos deveriam ser entendidos como seres únicos, e o trabalho pedagógico exige do professor habilidades específicas. No tocante à interação em sala de aula, um possível distanciamento entre alunos e professores pode ser diminuído cotidianamente, se algumas atitudes e estratégias forem criadas, como, por exemplo, a organização da sala, de modo que haja espaço e possibilidades para as manifestações individuais e para as interações entre as pessoas. O processo de observar, interpretar e adequar a prática aos alunos é fundamental; a sensibilidade para ver e ouvir as crianças é um exercício importante, o qual permite perceber cada aluno em sua individualidade, ver o aluno concreto, que está na sala de aula, não um aluno “padrão”, idealizado e filtrado por preconceitos e estereótipos (Almeida, 1999; Lopes, 2012; Stainback; Stainback, 1999).

Cada ser humano possui suas limitações e potencialidades, logo (de alguma maneira) todos são diferentes. Portanto, é importante que desde cedo os alunos passem a conviver com as diferenças e respeitá-las conscientemente. Na escola, esse processo pode acontecer de maneira significativa para todos, se o professor acompanhar e trabalhar a partir das diferenças de todos os seus alunos, de forma que as potencialidades de todos se destaquem em meio ao grupo. A exemplo, cita-se a prática do Yoga articulada à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando tais premissas na Educação Infantil.

### **3 OS PRINCÍPIOS DO YOGA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS AULAS DE LINGUAGENS E CULTURA CORPORAL**

O Yoga foi sistematizado pelo indiano Patañjali e inclui princípios filosóficos, posturas, aprendizagem dos exercícios de respiração, concentração e meditação, associados a técnicas de relaxamento (Kupfer, 2001). Esses princípios foram fundamentados em oito passos:

- 1- *Iama* (prescrições morais);
- 2- *Niama* (orientações de conduta individual);
- 3- *Ássana* (postura física, trabalho correto do corpo);
- 4- *Pranaiama* (exercícios respiratórios);
- 5- *Pratihara* (retração dos sentidos);
- 6- *Dárana* (concentração);
- 7- *Diana* (meditação) e
- 8- *Samádi* (hiperconsciência).

Em 1973, Micheline Flak traduziu e adaptou a teoria de Patañjali, de modo que esses princípios pudessem ser trabalhados na escola. Flak e Coulon (2007) realizaram as primeiras experiências de aplicação dos exercícios de Yoga na escola, com o objetivo de aprimorar o bem-estar e o rendimento escolar dos alunos. Após a intervenção, foram detectados e comprovados, cientificamente, os benefícios da prática, dando-se início à aplicação do Yoga como recurso pedagógico:

As seis primeiras etapas das oito descritas no Yoga Sutra de Patañjali (*yamas, nyamas, ásanas, pranayama, pratyahara e dharana*) para o desenvolvimento do yoga na escola, quais sejam: 1- Viver juntos, onde devem ser propiciadas situações para que os alunos trabalhem tanto no yoga quanto em outras atividades em conjunto, estimulando o senso de equipe e de responsabilidade da criança frente a seu ambiente; 2- Eliminar toxinas e pensamentos negativos, refere-se a limpeza física e mental, buscando a eliminação de pensamentos indesejados e negativos; 3- Manter uma postura reta, de modo a não prejudicar seu corpo e sua mente, adotando condições para a autoconfiança; 4- Respirar bem e ter calma, pois, ao desacelerar a respiração, acalma-se também a mente podendo então concentrar-se em si mesmo e naquilo que se realiza; 5- Relaxamento, sendo necessária uma pausa depois de longo trabalho para que haja assimilação e aprendizagem do conteúdo e concentração; 6- Concentração em um ponto, pois com a mente tranquila pode-se obter aprendizagem de diferentes métodos, buscando a apreensão por meio dos sentidos internos, percepções e visualizações, atribuindo, assim, significados tornando o conhecimento mais sólido. (Flak; Coulon, 2007, p. 4).

O Yoga, no ambiente escolar, está pautado nos princípios da solidariedade, convivência respeitosa entre o grupo, não violência, assim como na aplicação de exercícios e técnicas, que auxiliam no desenvolvimento da atenção e concentração, auxiliares das atividades escolares e da aprendizagem, de maneira geral. Essa prática é implementada de forma lúdica e adaptada para as linguagens desenvolvidas na infância.

Ressalta-se que a prática não é aplicada como “Aula de Yoga”, mas é proposta durante alguns momentos da aula, por meio de exercícios de alongamento, posições corporais, respiração e relaxamento. Segundo Flak e Coulon (2007), tais exercícios beneficiam a atividade cerebral, aumentando a concentração e a memória. Há uma articulação entre o corpo e a mente, no processo de aprendizagem, porque o Yoga se fundamenta nessa união. Sugere-se a alternância do intenso trabalho mental, tipicamente característico de ambientes formais de ensino, como a escola, com relaxamentos e exercícios físicos, os quais, na maioria das vezes, não são explorados de maneira suficiente, no ambiente escolar.

As pessoas, atualmente, nas diversas idades, enfrentam dificuldades e passam a lidar com a ansiedade, o estresse, os horários extensos e carregados de atividades, o ruído, o cansaço e o nervosismo. O Yoga, em meio a esse cenário, pensando no ambiente escolar, possibilita balancear as energias, focalizar a atenção, diminuir as tensões físicas e mentais, o que, conseqüentemente, gera um melhor ambiente para trabalhar em sala de aula. Além disso, Buchanan (2011) postula que as técnicas do Yoga na Educação oferecem ao professor caminhos criativos e positivos, a fim de melhorar a capacidade de aprendizagem dos alunos.

Entre os benefícios globais proporcionados com a prática do Yoga, associaram-se tais exercícios às aulas de linguagens, previstas no currículo da Educação Infantil, com o intuito de observar possíveis avanços nas hipóteses de escrita dos alunos, após a intervenção.

No que se refere ao desenvolvimento das linguagens, ressalta-se que, em todas as atividades realizadas dentro da rotina escolar, deve-se incluir elementos que explorem a leitura e a escrita. Na Educação Infantil, para além do ensino da “técnica” de escrita, é necessária a aprendizagem dos diversos usos, funções e formas da língua, que se constitui na sociedade como um meio essencial de comunicação. Logo, é importante organizar uma rotina de atividades que contemple as situações didáticas sobre a reflexão do sistema de escrita alfabético e sobre a linguagem que se escreve. Nesse processo de desenvolvimento e conhecimento da função social, é necessário explorar a construção da linguagem oral e escrita, por meio do uso de diversos gêneros textuais, além de variar as estratégias e ações, de acordo com o tipo de texto usado no decorrer das atividades propostas. Utilizaram-se, enquanto referência, os níveis de desenvolvimento da escrita organizados por Ferreiro e Teberosky (1999), concernentes às hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica (sem e com valor sonoro), silábica-alfabética e alfabética.

Assim, considerando a relevância da prática do Yoga e a importância do desenvolvimento significativo da leitura e escrita, justifica-se este trabalho, que será descrito e discutido a seguir.

#### **4 MÉTODO**

A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019, em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, por um período de seis

meses. A turma correspondia ao último ano da Educação Infantil, possuía quinze alunos e todos tinham, aproximadamente, cinco anos.

Os objetivos da intervenção foram: conhecer e participar de exercícios e posturas do Yoga, desenvolvendo diferentes habilidades motoras e explorando as potencialidades do próprio corpo e escrever, segundo suas próprias hipóteses, a partir de propostas de produção coletiva, em pequenos grupos, em duplas ou individualmente, de sorte a tornar o aluno capaz de interagir com as hipóteses de seus colegas, confrontando-as e complementando-as com as informações de seu repertório pessoal.

Ao longo dos meses de intervenção, para o desenvolvimento e reflexão da linguagem oral e escrita, foram colocadas em prática as seguintes situações didáticas:

Atividades de leitura e escrita que permitiram aos alunos conhecer os nomes, as letras e a ordem das letras do alfabeto, dentro de um contexto;

Atividades que necessitavam da utilização do alfabeto móvel;

Construção e escrita de textos coletivos, dos mais diversos gêneros textuais, os quais posteriormente ficavam expostos na sala, para consulta, leitura e ampliação de repertório;

Atividades de exploração da reflexão sobre o sistema alfabético, através de diferentes situações de escrita, como escrita do próprio nome, listas, cantigas, títulos, dentre outras;

Atividades de escrita de textos, nas quais os alunos foram colocados em situações de escritores;

Atividades que ensejavam a organização de agrupamentos produtivos;

Atividades de produção de textos orais, com destino escrito, em que o professor foi o escriba e revisor de texto, orientando os alunos quanto ao comportamento escritor, determinante para a aprendizagem da linguagem usada para escrever;

Atividades de leitura para os alunos que ainda não leem de maneira convencional, utilizando textos de memória, como parlendas, cantigas, poemas, adivinhas, trava-língua, dentre outros, de forma que possibilite o ajuste do falado ao escrito e o uso das informações sobre o uso da escrita;

Atividades de escrita e de revisão de textos produzidos pelos alunos;

Atividades de escrita individual e coletiva, em duplas e em grupos;

Jogos e brincadeiras que exploram a linguagem escrita.



Associados às atividades de leitura e escrita, no trabalho com o eixo de linguagens, executadas diariamente, foram aplicados os exercícios de Yoga. As posturas físicas, alongamentos, brincadeiras musicais e contação de histórias encenadas foram realizadas uma vez na semana. Quanto aos exercícios de respiração e relaxamento, aconteciam com maior frequência, de acordo com as atividades trabalhadas e necessidades do grupo. As rodas de conversa, sobre os princípios de convivência e respeito em grupo, ocorriam diariamente, partindo dos conflitos e situações cotidianas.

Para avaliar e analisar o desenvolvimento das hipóteses de escrita dos alunos participantes da intervenção, empregaram-se os níveis de desenvolvimento da escrita organizados por Ferreiro e Teberosky (1999), conforme já anunciado, tendo em vista as seguintes hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica (sem e com valor sonoro), silábico-alfabética e alfabética, constatados por meio das sondagens da leitura e escrita, efetuadas antes e depois da intervenção descrita.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No início da intervenção, realizou-se a sondagem das hipóteses de escrita e se constatou a seguinte divisão, entre os quinze alunos: pré-silábica: 3 alunos, silábica sem valor sonoro: 3 alunos, silábica com valor sonoro: 9 alunos e silábico-alfabética e alfabética: 0 alunos.

Em função desses resultados, passou-se a implementar as intervenções com a turma, a partir das situações didáticas do eixo de linguagem oral e escrita, relativas a alongamentos, posturas físicas, técnicas de relaxamento, técnicas de respiração, brincadeiras musicais, contação de histórias encenadas, atividades de convivência e respeito aos pares.

Após a intervenção, através da segunda sondagem das hipóteses de escrita, ao final do semestre, verificou-se que esses mesmos alunos evoluíram significativamente em suas hipóteses, conforme os resultados a seguir: pré-silábica: 0 aluno, silábica sem valor sonoro: 2 alunos, silábica com valor sonoro: 1 aluno, silábico-alfabética: 2 alunos e alfabética: 10 alunos.

**Tabela 1** - Comparativo das hipóteses de escrita pré e pós intervenção

Hipóteses de Escrita	Sondagem Pré-Intervenção	Sondagem Pós-Intervenção
<b>Pré-silábica</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Silábica sem Valor Sonoro</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Silábica com Valor Sonoro</b>	<b>9</b>	<b>1</b>
<b>Silábico-alfabética</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Alfabética</b>	<b>0</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Os resultados alcançados corroboram os estudos de Flak e Coulon (2007), que postulam a aplicação dos exercícios de Yoga na escola, a fim de aprimorar o bem-estar e o rendimento escolar dos alunos. Destacam-se os resultados significativos encontrados neste estudo, focalizando a especificidade da leitura e da escrita.

O relaxamento, por sua vez, possibilita que o aluno escute melhor, aprenda a controlar o seu estresse e melhore sua autoconfiança. Satyananda (2006) explica que o relaxamento, através da abstração dos sentidos do meio externo, reduz a agitação e o estresse diário.

A respiração exercita a calma e a concentração, além de propiciar uma melhor oxigenação do cérebro, favorecendo, assim, a atenção e a memória, além de reduzir o nervosismo e a ansiedade (Flak; Coulon, 2007). Satyananda (2006) considera que as práticas de respiração agem diretamente no cérebro e nas emoções, gerando estabilidade emocional e desenvolvendo mais consciência de si e autocontrole.

Para Flak e Coulon (2007), uma atmosfera de alegria e amizade favorece a aprendizagem, dessa forma a promoção de relações amigáveis entre todos deve ocorrer simultaneamente ao incentivo de atitudes e gestos de civilidade, respeito, tolerância, valorização das diferenças e cooperação.

De acordo com Pletsch (2005), o professor é responsável por promover elementos, estratégias e alternativas pedagógicas, de modo a atender às especificidades e necessidades de todos os alunos, fazendo-os avançar em saberes, em uma perspectiva inclusiva, valorizando as diferenças e promovendo um ambiente agradável para o ensino e aprendizagem, conforme mostram os resultados apresentados neste trabalho.

As crianças, quando questionadas, avaliaram positivamente a prática, relatando que gostaram de aprender as posturas físicas do Yoga, realizar o relaxamento e respeitar os amigos, professora e familiares:

*Eu gostei muito de fazer as posições, gostei da posição do bebê. Eu gostei também do respeito. Respeito pelos amigos, pela mamãe, pelo papai, pela professora. (Emily, 5 anos).*

*Gostei muito do relaxamento, de fazer a posição da girafa bebendo água, posição da árvore, de respeitar o amigo. Eu gostei mais da parte do relaxamento, que deita e fecha os olhos. (Ludmila, 5 anos).*

*Eu gostei muito da posição do coqueiro, da girafa bebendo água, da ponte, do bebê, do relaxamento. Eu gostei mais de respeitar o amigo, a professora, as primas, os tios, as irmãs, o papai, a mamãe, a vó. (Ana, 5 anos).*

*Eu gostei do relaxamento, porque eu gostei de “dormir” um pouquinho, descansar, relaxar. (Amanda, 5 anos).*

A utilização das técnicas do Yoga na escola possibilita uma melhora na qualidade de vida das crianças, por meio do autoconhecimento, uma vez que essa filosofia concebe o sujeito como ser integral. Além disso, a proposta também ajuda os alunos a lidarem melhor com conflitos e dificuldades. Ao relaxar, a criança ouve melhor, aprende a controlar o seu estresse e aperfeiçoa sua autoconfiança.

O ensino do Yoga na escola implica orientar os alunos a lidarem melhor com suas emoções, fato que interfere diretamente em sua relação com o outro e na aprendizagem. Isso pode ser observado nas falas dos alunos apresentadas, tendo em vista que todos afirmaram que gostaram de relaxar e respeitar mais as pessoas com as quais convivem. Observaram-se saltos relevantes, nas hipóteses de escrita, além do comportamento e autodomínio da conduta, durante as aulas.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento deste estudo, utilizando em sala de aula um recurso diferenciado, como o Yoga, apresentou resultados positivos no processo de aprendizagem, de modo que consideramos que o objetivo inicial, de identificar as possibilidades do Yoga na Educação Infantil e suas possíveis relações com o processo de desenvolvimento da leitura escrita, foi alcançado.

Durante a implementação da intervenção, foi possível perceber que mesmo os exercícios mais simples conseguiam acalmar os alunos e melhorar a concentração para a realização das atividades, além de auxiliar na resolução de conflitos presentes no cotidiano escolar.

Quanto ao desenvolvimento da leitura e da escrita, os resultados apontam que todas as crianças evoluíram em suas hipóteses de leitura e escrita e alcançaram avanços significativos para a faixa etária. Verificaram-se também avanços no que se refere às relações respeitadas entre os pares e à convivência harmoniosa entre o grupo de alunos, ao longo da intervenção.

Dessa maneira, infere-se que há relações possíveis e positivas da aplicação das técnicas do Yoga, associada às aulas de linguagem. Nesse sentido, destaca-se a importância da continuidade e aprofundamento desse recurso pedagógico e de outros que concebam e desenvolvam o aluno como um ser em sua integralidade, preparando-o para conviver com o outro, de maneira diversa e harmoniosa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 out. 2020.
- BUCHANAN, J. The benefits of using Yoga. **Eye**, v. 13, n. 3, Jul. 2011. Disponível em: <http://www.ryeuk.org/eu.htm>. Acesso em: 01 maio 2018.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FLAK, M.; DE COULON, J. **Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula**. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.
- KUPFER, P. **Yoga prático**. Florianópolis: Dharma, 2001.
- LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O Início da Carreira Docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236- 259, 2011. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/O-in%C3%ADcio-da-carreira-docente%3A-implica%C3%A7%C3%B5es-%C3%A0-inicial-Leone-Leite/46d8c7c39370039ec775bc3b5746553aa1b05585>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Concepções de alunos com e sem necessidades educacionais especiais sobre sua escola: análise da prática docente e das condições do processo de inclusão educacional**. 2012. Relatório de Iniciação Científica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.
- MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400041&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400041&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 abr. 2020.
- PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.
- SATYANANDA, P. **Yoga education for children: a manual for teaching yoga to children**. England: Whitstable Litho, 1985.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

## Capítulo 9

### DESAFIOS DIDÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Verônica Lima dos Reis  
Vera Lucia Messias Fialho Capellini

#### 1 INTRODUÇÃO

Início de 2020! Quantas expectativas positivas! Quantas ideias para a disciplina de licenciatura “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”! Março de 2020: a pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil, iniciaram-se então as primeiras tentativas por isolamento social, aulas interrompidas, sensação de insegurança, dúvidas, mais dúvidas... certezas caídas por terra e uma enxurrada de questionamentos. Docentes e discentes em discussão sobre quais as melhores alternativas para continuar os estudos: ensino remoto é igual a educação a distância (EaD)? Aceitar o ensino remoto seria abrir o caminho para a implementação da EaD, nos diversos seguimentos de ensino? Suspender o semestre? O que fazer? Santos (2020) explica que essa realidade foi sentida por muitos, no ensino superior.

A EaD carrega o estigma de ser de qualidade inferior, quando comparada ao ensino presencial, todavia, não pode ser comparada ao ensino remoto emergencial, que se trata de uma alternativa para o enfrentamento da situação pandêmica e se configura como tentativa de transformar o formato presencial para o *on-line*, sem almejar tirar o máximo proveito das vantagens e possibilidades do formato da EaD (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020).

Na EaD, o processo de ensino e aprendizagem decorre de concepções teóricas e fundamentos metodológicos que sustentam suas especificidades, tanto na teoria quanto na prática. Assim, as escolhas pedagógicas e sua organização têm amparo teórico-metodológico. Já no ensino remoto emergencial – como o próprio nome diz – , ocorre uma adaptação curricular temporária, de modo alternativo (Rodrigues, 2020).

A EaD e a educação *on-line* são estudadas há décadas. Ambas se amparam em planejamento e *design* instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento. E é esse processo de *design* cuidadoso que está ausente no ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020). Assim, “Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação *Online*” (Santos, 2020, p. 7).

Diante da “[...] impossibilidade de realização de aulas presenciais, as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis de ensino [...] se viram diante de um impasse: suspender as atividades ou mantê-las, na medida do possível, remotamente?” (Rodrigues, 2020, s/p).

O ensino remoto emergencial traz como especificidade o uso obrigatório das tecnologias digitais da informação e comunicação (DTIC) (Castro Filho; Vergueiro, 2007) e, por consequência, as dificuldades dos discentes em acessar o conteúdo ofertado pelos docentes, em especial pela falta de equipamentos adequados para o acesso à internet (Barbosa; Viegas; Batista, 2020; Capellini; Reis; Mendonça, 2020).

Os conteúdos ofertados em plataformas digitais *on-line*, no “modelo síncrono (em tempo real) ou assíncrono (não em tempo real)”, envolve a gravação e disponibilização de aulas, e imputa ao docente e discente assimilarem abordagens diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem (Barbosa; Viegas; Batista, 2020, p. 263).

Na disciplina apresentada neste manuscrito, optou-se pela consulta e diálogo exaustivos com os discentes. Muitas angústias foram manifestadas em diversas reuniões – era preciso discutir as estratégias, por meio de um processo democrático... tão difícil num momento no qual as decisões precisam ser tomadas com certa agilidade. Numa disciplina que aborda a inclusão, era necessário colocar em prática a teoria tão debatida – como incluir a todos? Como promover a inclusão daquele que tem dificuldades de acesso à rede? E aquele que reside numa região onde o acesso é limitado? Ou que precisa conciliar o trabalho, o estudo e os cuidados aos familiares adoecidos? Todos têm equipamento adequado para o ensino remoto emergencial?

Muitas questões permearam esse processo, de maneira que, aos poucos, foi-se buscando encontrar alternativas, adaptando outras; assim, implementaram-se aulas remotas síncronas e assíncronas (Barbosa; Viegas; Batista, 2020), sendo que as síncronas eram gravadas e, posteriormente, disponibilizadas no *drive*<sup>7</sup> da turma. A docente passou a atender os alunos via *whatsapp*, visando a acolher suas angústias e traçar estratégias para os casos específicos, sendo preciso manter a motivação para aprender para além das quatro paredes da universidade.

Desse modo, “[...] a comunicação com alunos, que nem sempre era interativa, estava apenas centrada num dia e hora da semana”, passou a ocorrer

---

<sup>7</sup> Recurso digital *on-line* para armazenamento de conteúdo.

constantemente (Santos, 2020, s/p). Barbosa (2008) já ressaltava que o desenvolvimento tecnológico deveria possibilitar que a aprendizagem não se restringisse ao espaço físico das instituições educativas, uma vez que os aplicativos utilizados no cotidiano estimulam novas práticas pedagógicas no *ciberespaço*.

Diante disso, as avaliações também demandaram novos olhares, levando docentes e discentes a refletirem sobre o fazer pedagógico. A avaliação da aprendizagem deve apontar para a busca do melhor de cada educando, precisa ser inclusiva, primar pelo diagnóstico, valorizar a liberdade, a espontaneidade e a construção do conhecimento (Hodges *et al.*, 2020; Luckesi, 2000; Rodrigues, 2020).

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, muito embora seja imprescindível torná-la eficaz naquilo que se propõe. Isso exige análise do contexto sociocultural, valorizando as individualidades em todas as etapas do conhecimento (Hoffmann, 2001).

A prova “[...] é apenas uma das formas de gerar nota, que, por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar [...]. Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante.” A avaliação deve ser contínua, o docente deve acompanhar a construção de conhecimento, identificar seu estágio de desenvolvimento e intervir, quando necessário (Vasconcellos, 1994, p. 44-55).

Em face desse quadro, o cronograma da disciplina em tela foi flexibilizado e, dentre os conteúdos, a temática AVALIAÇÃO suscitou reflexões: como avaliar o processo de aprendizagem de diferentes estudantes, com diferentes condições? Em tempos de pandemia, quais os desafios para executar as atividades propostas? Quais sugestões teriam os estudantes para a realização de uma disciplina, em tempos de pandemia?

Assim, este texto objetiva apresentar os desafios didáticos encontrados numa disciplina de licenciatura que abordou a inclusão e a diversidade, durante o 1º semestre da pandemia decorrente da *Covid Sars Cov 2*.

## **2 METODOLOGIA**

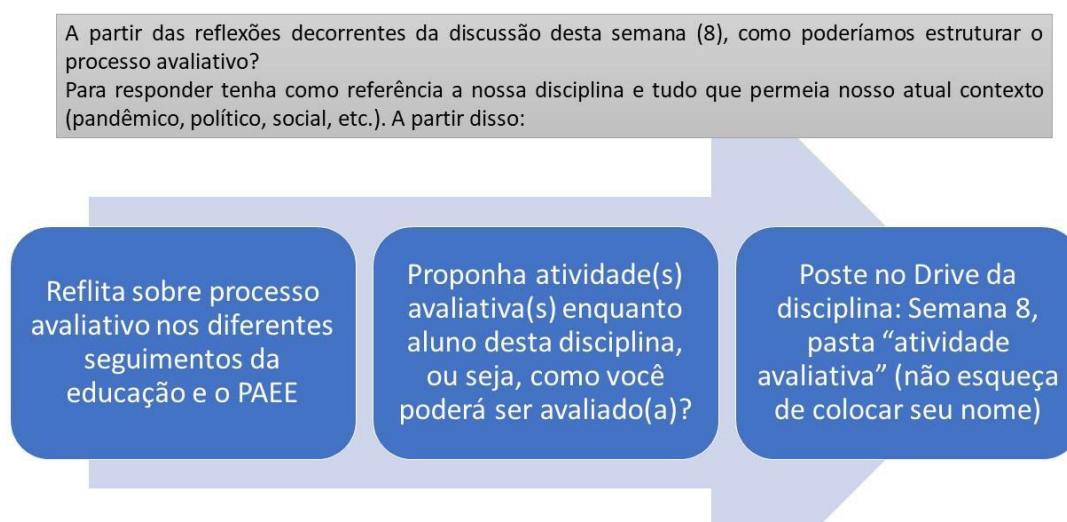
Este manuscrito decorre de estudo qualitativo. Participaram 38 estudantes (32 mulheres e 6 homens) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de Bauru, de um curso de licenciatura/graduação, matriculados na disciplina “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, no 1º semestre de 2020.

Tal disciplina tinha 44 estudantes matriculados (37 mulheres e 7 homens), todavia, durante o semestre, em razão da introdução do ensino remoto emergencial, em função da pandemia, 2 estudantes trancaram matrícula, 4 se afastaram e pediram estudo de caso, visto que não conseguiram se adaptar ao ensino remoto emergencial, seja por dificuldades com a *internet* (lentidão), seja por problemas relacionados a questões emocionais, como ansiedade e depressão, necessidade de cuidar de familiares (pais e/ou filhos) etc.

A coleta de dados ocorreu por meio de atividade discursiva e formulário digital *on-line*. A atividade discursiva foi solicitada na 8ª semana da disciplina, momento em que foi abordado o tema “Avaliação e planejamento de práticas inclusivas”, o qual teve como norteadores, dentre outros: a) o texto “Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade”, de autoria de Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Machado e Vera Lucia Messias Fialho Capellini; b) os vídeos “Chaves – aula de aritmética”<sup>8</sup> e “Escola atual em julgamento”<sup>9</sup>. Os estudantes foram inquiridos sobre processos e estratégias avaliativas que contemplassem a diversidade de estudantes em tempos de pandemia (Figura 1).

**Figura 1** – Slide que compõe material didático

## Atividade para a turma - individual



**Fonte:** Elaborado pela 1ª autora.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9icpoakdZzs>. Acesso em: 14 jan. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4xmt4\\_Km0lo](https://www.youtube.com/watch?v=4xmt4_Km0lo). Acesso em: 27 jan. 2021.



Foi preparado um formulário digital composto por 6 questões abertas, disponibilizado ao final da disciplina, como uma das formas de atender a sugestões apontadas na atividade anterior. Nesse formulário, os respondentes discorreram sobre como foi sua experiência na disciplina, o tema que cada um julgou mais instigante ou desafiante, desafios para realizar as atividades propostas, nota que atribuía a si e à docente (com sua justificativa) e sugestões para a implementação de uma disciplina em tempos de pandemia. Os dados apresentados neste manuscrito referem-se ao recorte que contempla os desafios para executar as atividades propostas e sugestões para o oferecimento de disciplina na graduação, nesse período de pandemia. Todos os alunos autorizaram a utilização de seus dados, resguardando suas identidades.

Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Minayo, 2007), sendo que as categorias foram criadas *a posteriori* e são mutuamente exclusivas. A categorização ocorreu através dos critérios léxico e expressivo, ou seja, primando pelo sentido e sinônimos das sentenças e, pelos critérios semântico e sintático, primando pela frequência de verbos e adjetivos.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para a exposição, os resultados serão subdivididos em: 1) Processos e estratégias avaliativas que contemplam a diversidade de alunos, em tempos de pandemia; 2) Desafios para realizar as atividades propostas e Sugestões para a realização de disciplinas na graduação, em tempos de pandemia.

#### **3.1 Processos e estratégias avaliativas que podem contemplar a diversidade de alunos, em tempos de pandemia**

Rodrigues (2020), ao refletir sobre a experiência de continuidade das atividades acadêmicas, remotamente, em uma universidade federal brasileira, explica que os professores apresentaram, como maiores desafios: 1) rever a própria prática pedagógica; 2) posicionar-se no papel de professor mediador e não detentor único do conhecimento; 3) repensar as práticas avaliativas. Neste estudo, os dois primeiros desafios não se mostraram nebulosos, uma vez que a ação docente inicial, diante da interrupção do ensino presencial, foi abrir espaço democrático junto aos discentes, para a tomada de decisões acerca dos procedimentos pedagógicos a serem adotados. Contudo, o terceiro desafio tornou-se presente, especialmente durante a

discussão sobre a temática “Avaliação e planejamento de práticas inclusivas” – os dados aqui apresentados decorrem de uma atividade proposta.

Realizaram essa atividade 18 estudantes, os quais expressaram como o processo avaliativo poderia ser estruturado, de modo a contemplar a diversidade de estudantes, sendo ou não alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), em meio ao atual contexto pandêmico.

As respostas demonstraram a necessidade de focalizar a individualidade dos estudantes, oportunizando, a partir de suas habilidades, atividades que a valorizem, como exemplificado nos excertos a seguir:

*[...] a ideia seria que cada aluno escolhesse a forma que deseja se expressar [...]. (P1)*

*[...] deixar um tema livre, dentro do cronograma, a escolha do aluno, de tudo que foi apresentado, para que ele se expresse da forma que achar conveniente [...]. (P3)*

*[...] pode ser feita através de uma exposição, em que cada aluno possa sintetizar o que foi aprendido utilizando-se do recurso que melhor desejar, sejam tradicionais ou não [...]. (P7)*

Para a revisão de ações avaliativas, consideramos imprescindível a estreita colaboração, entre todos os envolvidos, proporcionando uma participação ativa no processo. A avaliação deve estar a serviço da implementação dos apoios necessários à aprendizagem de todos os discentes (Capellini, 2018). Portanto, sendo a avaliação um processo compartilhado, é preciso conhecer para intervir sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o aprimoramento das instituições de ensino (Luckesi, 2000).

Desse modo, os participantes propuseram as seguintes estratégias diversificadas para o processo avaliativo: análise crítica sobre o tema, produção textual acadêmica/dissertação, questionários, trabalho individual, trabalhos em grupo, análise de filmes. Interessantemente, dentre as propostas, encontram-se as tradicionais, todavia, ressaltaram a relevância em ofertar diferentes possibilidades aos estudantes, de sorte que possam escolher a melhor forma de avaliação para si, cabendo ao docente lançar o desafio e dar autonomia aos estudantes, para que expressem o conhecimento adquirido como julgarem conveniente, seja por meio da *arte* (14 relatos), com ilustrações, desenhos, músicas, poemas, encenações, pinturas; seja da *produção de vídeos* (12 relatos); seja ainda da elaboração de *mapas mentais*

ou painéis (6 relatos); áudios (3 relatos); de portfólios (2 relatos). Os excertos a seguir exemplificam as estratégias elencadas pelos licenciandos participantes:

*[...] a ideia seria que cada aluno escolhesse a forma que deseja se expressar, seja por meio da arte (ilustrações, músicas), da produção textual (mapas mentais, textos corridos), da elaboração de vídeos, etc. (P1)*

*[...] a escolha do aluno, de tudo que foi apresentado, para que ele se expresse da forma que achar conveniente (vídeo, escrito, áudio) [...]. (P3)*

*[...] entregar um trabalho escrito aos moldes acadêmicos, ou ainda pode produzir mapas mentais, painéis, poemas, músicas, vídeos, encenações, pinturas, ilustrações etc. (P7)*

*[...] um breve relato, escrito ou por áudio, sobre sua experiência na disciplina, considerando os aspectos subjetivos, como se sentiu no contato com a disciplina de forma remota, as condições materiais e psicológicas que contribuíram ou não [...]. (P12)*

*[...] atividade que levasse o título: **o que vou levar para minha prática**, onde podíamos através de diversos recursos (texto, vídeo, powerpoint narrado) contar o que vamos levar dessa disciplina para nossa prática como docente em sala de aula, relatando os temas que mais nos interessaram, contando o porquê de haver esse interesse e quais os benefícios que nós e nossos alunos teriam ao realizarmos essas práticas. (P16)*

Jonassen (2007) explica que, ao utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, é preciso tomá-las como ferramentas cognitivas, ou seja, os objetivos pedagógicos é que devem orientar a escolha das tecnologias. Assim, o modo como o discente irá apresentar se alcançou tais objetivos pode ser livre! E, sendo à sua escolha, estaremos valorizando suas habilidades e não gerando dificuldades para aqueles que podem ter debilidades que não o favoreçam na ação pedagógica porventura escolhida pelo docente, no processo avaliativo.

Envolver o discente na escolha de estratégias avaliativas pode contribuir para que “[...] adquira uma capacidade cada vez maior de analisar suas próprias responsabilidades, atitudes, comportamento, pontos fortes e fracos, suas condições de aprendizagens e suas necessidades para atingir os objetivos” (Francisco; Moraes, 2013, p. 14971), o que coaduna com ações de autoavaliação (Santos, 2002, p. 02).

Na disciplina, os estudantes aprenderam sobre o Desenho Universal da Aprendizagem como um modelo relevante para o processo inclusivo, independentemente de haver ou não estudantes PAEE em sala, havendo destacado como o modelo é significativo para um processo avaliativo que prime pelas habilidades e não dificuldades dos estudantes, exemplificados nos excertos a seguir:

*[...] Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) trazem benefícios a todos os alunos. (P7)*

[...] *devem seguir as orientações do desenho universal para a aprendizagem.*  
(P15)

Para Zerbato e Mendes (2018, p. 152), diversificar estratégias avaliativas possibilita ao discente demonstrar os conhecimentos apreendidos, provendo “[...] aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros.”

Conforme as autoras, é preciso

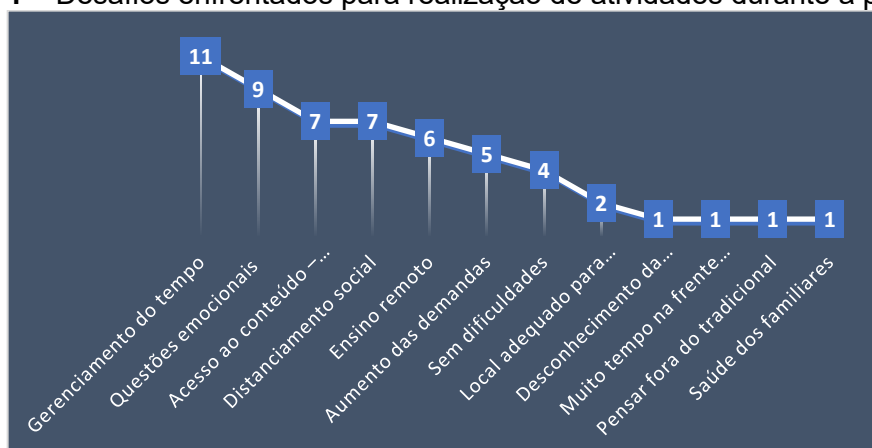
[...] utilizar uma variedade de métodos de avaliação (por exemplo, por meio de artigos, jornais de aprendizagem, apresentações, testes, questionários, exames orais) ao longo do semestre para permitir/incentivar várias maneiras de demonstrar o aprendizado. Proporcionar aos alunos a oportunidade de concluir uma tarefa em vários formatos (por exemplo, um artigo, uma encenação, uma apresentação em grupo, entre outros) (Zerbato; Mendes, 2018, p. 153-154).

Tais apontamentos vão ao encontro das ações avaliativas apontados pelos participantes, valorando a diversidade de estudantes e suas individualidades, no processo de ensino e aprendizagem. Isso está de acordo com Gatti (2000), quando relata que a avaliação não deveria ser usada como instrumento de punição e humilhação, mas como forma de resolução de problemas e impasses, visando a alavancar práxis e pessoas.

Em tempos de pandemia, são notórias, por meio das próprias vivências, as dificuldades para atividades rotineiras, ao passo que atividades que exijam o bom funcionamento das funções cognitivas (atenção, memória, percepção, flexibilização, planejamento, dentre outras) exprimem maiores dificuldades. Nesse sentido, foi interessante possibilitar aos estudantes de graduação a expressão dos desafios e protagonizá-los na busca por soluções, realçados nos itens subsequentes.

### **3.2 Desafios para realizar as atividades propostas e Sugestões para a realização de disciplinas na graduação em tempos de pandemia**

Os desafios para executar as atividades da graduação, durante o período de pandemia, constam no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Desafios enfrentados para realização de atividades durante a pandemia.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos que os maiores desafios se referem ao gerenciamento do tempo (11), questões emocionais (9), acesso ao conteúdo – por dificuldades com a *internet*, falta de equipamento adequado ao ensino remoto emergencial (7), distanciamento social (7), ensino remoto (6), aumento da demanda de trabalho – laboral e acadêmicos (5), local adequado que favorecesse o estudo (2), desconhecimento da tecnologia (1). Alguns desses apontamentos são discutidos em estudos e pesquisas relacionados à EaD, especialmente aqueles que afetam diretamente o envolvimento do estudante no ensino não presencial, como gerenciar o tempo, equipamento e *internet* adequados, local para o estudo e falta de habilidade com a tecnologia (Litwin, 2001; Rivilla; Garrido, 2006; Melaré; Reis, 2009).

Diferentemente da pesquisa de Barbosa, Viegas e Batista (2020), no qual os discentes apresentaram como dificuldades para estudar, no formato remoto, o uso de equipamentos inadequados e falta de acesso à rede, neste estudo, essas dificuldades não foram contempladas, talvez pelo fato de a universidade despender esforços para que todos fossem munidos de recursos de acesso às tecnologias e à *internet*; para tanto, ofertou, em forma de empréstimo (uma vez que são patrimoniados), *notebooks* e *tablets*, para uso emergencial dos discentes. Além disso, fez parcerias: a) com operadores de telefonia, para ofertar aos discentes *chips* com acesso à *internet*; b) com a comunidade da cidade (pessoas físicas e jurídicas), para a arrecadação, por meio de doação, de celulares, *tablets*, *notebooks* e computadores. Tais equipamentos, após atender à demanda universitária, foram doados a estudantes de escolas públicas da rede municipal e estadual.

Os participantes sugeriram que, em tempos de pandemia, o ensino remoto em si já é um desafio, o que inferimos justificar que 13 participantes tenham optado por não apresentar uma resposta para essa questão. Três estudantes (P11, P17, P23) sugeriram a suspensão do semestre letivo, pois “[...] *é necessário levar em conta que o atual contexto apenas reforça e escancara desigualdades já existentes [...]*” (P11) e o aproveitamento com qualidade por parte dos estudantes se torna difícil. Tais estudantes eram participativos nas aulas remotas e bastantes politizados em relação às desigualdades socioeconômicas prementes na sociedade brasileira.

Em estudo realizado com estudantes nas Filipinas, Alvarez (2020) observou dado semelhante ao por nós identificado, em que cinco estudantes universitários relataram que, neste momento, ansiavam por segurança e apoio afetivo e emocional, e que, diferentemente deles, alguns estudantes são privilegiados e têm a oportunidade de aprender em meio a uma pandemia. Retrataram dificuldades financeiras para necessidades essenciais (alimentação, energia elétrica, água) e que a *internet*, para executar as atividades acadêmicas, passou a não ser prioridade.

Gusso *et al.* (2020, p. 12-13) ressaltam que, para muitos brasileiros, o computador pessoal, “[...] que antes estava disponível em algumas residências e era suficiente para as várias pessoas de uma casa, passou a não dar conta da demanda existente”; assim “[...] muitos estudantes e professores, que antes tinham computadores disponíveis em casa em horário de aula, passaram a não ter mais acesso a eles”, o que implica avaliar a exigência da presença na sala virtual, em aula síncrona.

Ainda assim, neste estudo, o ensino remoto emergencial foi apontado como uma possibilidade para o enfrentamento do contexto, já que não se sabe quanto tempo perdurará a pandemia:

*O ideal mesmo seria não ter [ensino remoto], mas infelizmente a vida e as obrigações continuam [...] mesmo relutante, acho que o ensino remoto proposto foi até que uma boa opção.* (P16).

Em relação às questões emocionais, Silva, Bergamin e Hojas (2020, p. 211) salientam que é fundamental uma maior atenção, pois estamos inseridos “[...] em um processo no qual um vírus invisível expôs a fragilidade humana e colocou em evidência as desigualdades sociais tão presentes na realidade brasileira.”

Rodrigues, Cardoso, Peres e Marques (2020) explicam que a adoção de estratégias, por parte das instituições de ensino superior, a fim de amenizar o

sofrimento psíquico dos estudantes, é fundamental. Sugerem “[...] a criação ou o aprimoramento de núcleos de apoio psicossocial aos discentes de fácil acesso para que consigam cuidar de sua saúde mental no atual cenário” (p. 4), tendo como coadjuvante, nesse processo, o uso da tecnologia para além aulas, como “[...] apoio oferecido aos alunos, sendo possíveis atendimentos on-line, o que facilitaria, ainda mais, o acesso, sem a necessidade de reabertura das faculdades e retorno das aulas presenciais para a criação ou manutenção dos núcleos de apoio.” (p. 4).

Na universidade em que foi desenvolvido este estudo, são ofertadas intervenções psicossociais, por meio do Núcleo de Atenção Psicossocial (NTAPs), o qual objetiva promover a saúde mental, a partir da criação de espaços de fala, de informação e de acolhimento das demandas de alunos dos Câmpus de todas as unidades da Unesp. Criado em 2018, inicialmente para atender às demandas de discentes da permanência estudantil, esse serviço é composto por alunos da graduação e pós-graduação, estagiários, professores, psicólogos e funcionários,<sup>10</sup> mostrando-se relevante para satisfazer as demandas psicológicas dos discentes (Garcia; Capellini; Reis, 2020).

A sobrecarga de trabalho foi citada pelos discentes, os quais, cursando licenciatura, já atuam na Educação Básica como auxiliares e assumiram o papel de contribuir com os docentes no planejamento de atividades remotas aos estudantes desse nível de ensino. Em estudo feito com docentes de 4 escolas públicas de Bauru, em projeto financiado pela Fapesp (Processo 2019/05068-9), pudemos constatar dentre outros resultados, “[...] a dificuldade na reorganização da rotina familiar e de trabalho” (Capellini; Reis; Mendonça, 2020, p. 32), aliada à busca por formação continuada, por meio de: a) cursos durante as reuniões de atividade de trabalho pedagógico; b) *lives* de profissionais da educação; c) cursos *on-line* gratuitos; d) cursos promovidos pela rede de ensino.

Diante desse cenário, “[...] apontaram alguns sentimentos negativos, como angústia, medo, tristeza e ansiedade.” (Capellini; Reis; Mendonça, 2020, p. 37). É preciso considerar a gravidade da intensificação do trabalho de profissionais “[...] que precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas, [...] atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz.” (Silva, 2020, p. 73).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://sgcd.fc.Unesp.br/#!/ntaps/teste/> Acesso em: 27 jan. 2021.

Os desafios são notórios (Capellini; Reis; Mendonça, 2020), contudo as tecnologias podem gerar benefícios para a educação, uma vez que permitem que os limites de tempo e distância sejam rompidos, tornando-se aliadas, em face da necessidade do isolamento social (Barbosa; Viegas; Batista, 2020; Berg; Blum Vestena; Costa-Lobo, 2020; Castro Filho; Vergueiro, 2007), o que pode tornar-se coadjuvante para o processo ensino e aprendizagem, em tempos e pandemia, tratando-se de uma ferramenta e não de um fim (Bozkurt; Sharma, 2020), pois é a mediação pedagógica docente que irá promover a aprendizagem.

Os participantes fizeram sugestões que julgam necessárias para o desenvolvimento de disciplinas na graduação em período pandêmico, tais como:

- Cronograma com organização clara e prazos flexíveis (8);
- Atividades individuais e em pequenos grupos, com estratégias diferenciadas como vídeos, textos, desenhos, formulários, filmes e documentários (7);
- Aulas síncronas curtas (até 3h), com uso de recursos diferenciados que levem em conta as limitações e habilidades dos estudantes (6);
- Atividades e processos avaliativos contínuos que valorizem as habilidades dos estudantes (5);
- Diálogo entre docentes e discentes sobre as implicações do atual contexto para o sistema educacional (5);
- Redução de atividades e textos para leitura de fácil compreensão (5);
- Plataforma específica para aulas síncronas que agregue o armazenamento de arquivos e uso de recursos tecnológicos acessíveis (4).

Notamos, nessas sugestões, que a maioria delas depende unicamente de mudança na prática pedagógica docente; somente a última depende de ações de profissionais da tecnologia da informação e comunicação. Contudo, o participante P13 aponta que muitas das ferramentas tecnológicas existem há anos, todavia, somente a pandemia levou os profissionais da educação a utilizá-las:

*A pandemia forçou instituições educacionais em todo o mundo a utilizar repentinamente as ferramentas disponíveis há muito tempo para criar conteúdo e experiências de aprendizado remoto para os estudantes, e os educadores de todas as áreas estão experimentando essas novas possibilidades de ensinar. (P13)*

Sampaio e Ferreira (2020) argumentam que “[...] fomos obrigados a nos reinventar para continuarmos nosso trabalho e, a melhor forma - não tinha outra - foi por meio da tecnologia e seus recursos, aliás, de acordo com o que cada professor possuía naquele momento [...]”. Assim, a pandemia trouxe, como resultados, a urgência por revermos as práticas pedagógicas da educação presencial e também daquelas relacionadas ao uso das tecnologias.



É urgente rever paradigmas, valorizar práticas que permitam aos discentes ter acesso ao conhecimento e apresentá-los de acordo com suas habilidades pessoais. Desafios são prementes e são eles que nos obrigam a criar novas ações, métodos, técnicas – aliás, foram os desafios e necessidades que possibilitaram à humanidade criar ferramentas, equipamentos para uma vida com melhor qualidade.

Por fim, Santos (2020, s/p) nos alerta:

O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos.

Cabe a nós a decisão: utilizaremos o ensino remoto emergencial, causando marcas para o bem ou para o mal?

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou apresentar os desafios didáticos encontrados numa disciplina de licenciatura que abordou a inclusão e a diversidade, durante o 1º semestre da pandemia decorrente da *Covid Sars Cov 2*, a partir do relato de licenciandos matriculados na disciplina “Educação Especial na perspectiva inclusiva”. Dentre os resultados, vimos que o distanciamento social decorrente da pandemia, atrelado às dificuldades de gerenciar o tempo, acessar conteúdos remotamente, falta de local apropriados para os estudos, cooperam com o estresse, provocando certos problemas emocionais/psicológicos, como ansiedade e depressão.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o uso de recursos digitais na prática educacional ainda é um desafio, tornando mais evidente a necessidade de capacitação profissional para utilizar tais meios, além do desenvolvimento de competências voltadas ao engajamento dos discentes nas aulas, no contexto digital.

Repensar o processo avaliativo envolve repensar o processo pedagógico: é preciso valorizar habilidades e desfocar das dificuldades. Avaliar não significa pontuar o que um discente deixou de aprender. Ao avaliar, empregando estratégias estanques, desvalorizamos individualidades, desmerecemos habilidades e realçamos as debilidades. Como apontado neste estudo, o processo avaliativo deve promover meios diferenciados, para que o próprio discente se autoavalie e extravase as reflexões engendradas e o conhecimento acumulado.

É preciso ter flexibilidade para o manejo de ações junto aos discentes, visando ao desenvolvimento de disciplinas da graduação que possam, de fato, alcançar êxito; tal como sugestionado, é necessário utilizar estratégias e recursos diferenciados, atividades e processos avaliativos contínuos, os quais valorizem as habilidades dos estudantes, redução de atividades, oferta de textos de fácil compreensão, plataforma que agregue o armazenamento de arquivos com recursos tecnológicos acessíveis, permeados pelo diálogo entre docentes e discentes sobre as implicações do atual contexto para o sistema educacional.

Consideramos que os incômodos gerados pelo ensino remoto, no período pandêmico, podem (ou não) gerar mudanças qualitativas nos processos pedagógicos e avaliativos. A pandemia engendrou desconforto, o qual obrigou todos a sair da zona de conforto e criar estratégias e ações para minimizar dificuldades e, quiçá, gerar a qualidade. Isso não significa compactuar com propostas embasadas em concepções neoliberais; ao contrário, nós nos posicionamos contra todas as ações que produzem a precarização do trabalho docente, inclusive o ensino remoto emergencial, que, à revelia de julgamentos ofensivos, causou desumana sobrecarga de trabalho aos docentes.

Os dados deste estudo não podem ser generalizados, uma vez que se trata do relato de estudantes de uma disciplina de licenciatura de um único curso de graduação; além disso, não obtivemos a totalidade de respostas da turma e não pudemos coletar os mesmos dados daqueles com maiores dificuldades: os que trancaram o curso e os que se afastaram. Assim, seria relevante elucidar questões relacionadas ao ensino remoto emergencial para esse grupo, em especial. Dar voz aos estudantes é possibilitar ao docente rever sua prática pedagógica, o que deve ocorrer durante toda a disciplina/curso – a avaliação é processo contínuo e está diretamente relacionada à identificação de barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante e para o aprimoramento das instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A. J. The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341978272> The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. Acesso em: 15 jan. 2021.

- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BARBOSA, D. N. F.; SARMENTO, D. F.; BARBOSA, J. L. V.; GEYER, C. F. R. Em direção à educação ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo. **UFRGS**, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14492>. Acesso em: 15 jan. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
- BARROS, D. M. V.; REIS, V. L. A função tutorial na formação continuada docente. **RIED**, v. 12: 1, 2009, p. 37-62. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/920>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BERG, J.; BLUM VESTENA, C. L.; COSTA-LOBO, C. Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social. **Revista Internacional de Educación para La Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12180>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341043562\\_Emergency\\_remote\\_teaching\\_in\\_a\\_time\\_of\\_global\\_crisis\\_due\\_to\\_CoronaVirus\\_pandemic](https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic). Acesso em: 23 mar. 2021.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L.; MENDONÇA, L. D. Desafios docentes em tempos de pandemia. In: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/041pandemia>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- CASTRO FILHO, C. M.; VERGUEIRO, W. As tecnologias da informação e comunicação no novo espaço educacional: reflexão a partir da proposição dos centros de recursos para a aprendizagem e a investigação (CRAIs). **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2001>. Acesso em: 31 maio 2021.
- FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XI., 2013, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: PUC, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225\\_4132.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.
- GARCIA, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 167–181, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3593>. Acesso em: 31 maio 2021.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2a. ed., Campinas, Autores Associados, 2000.
- GUSSO, H. L. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 31 maio 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 17 abr. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramentas cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Editora Porto, 2007.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para um debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. **Avaliar e planejar**: reflexões sobre a ação docente na diversidade. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2014. Trata-se do texto 3 da atividade 4 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em: <http://goo.gl/oMYvGp>. Acesso em: 25 set. 2019.

RIVILLA, A. M. M.; GARRIDO, M. C. D. Los procesos de observación del prácticum: análisis de las competencias. **Revista Española de Pedagogía**. Año LXIV, n. 233, ene./abr. 2006. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973266>. Acesso em: 13 fev. 2021.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em:

<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

RODRIGUES, B. B.; CARDOSO, R. R. J.; PERES, C. H. R.; MARQUES, F. F. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica. na Pandemia de Covid-1. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, sup. 1, e0149, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/kN9b4V5MJQtvqzTNBWsSZS/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 18 abr. 2021.

SAMPAIO, M.; FERREIRA, R. Sala de recursos em tempos de pandemia: desafios e reinvenções. In: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/041pandemia>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação *on-line*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, (*on-line*), 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119#:~:text=O%20ensino%20remoto%20tem%20deixado,bem%20e%20para%20o%20mal.&text=Para%20o%20mal%20porque%20repetem,j%C3%A1%20s%C3%A3o%20relatados%20em%20rede>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SANTOS, L. **Auto-avaliação regulada**: por quê, o quê e como? Texto elaborado para o DEB, 2002. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia.

**Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, R. C. D.; BERGAMIN, A. C.; HOJAS, V. F. A oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em tempos de isolamento social: atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista. *In*: PAPIM, A. A. P.; ROMA, A. F. D. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

Disponível em: <https://www.editorafi.org/041pandemia>. Acesso em: 28 abr. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 18 abr. 2021.

## Capítulo 10

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Katia de Abreu Fonseca  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

#### 1 FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A formação de professores é objeto de discussão, no campo educacional, há algum tempo. Segundo Saviani (2011), desde a década de 1930, sucessivas mudanças no cenário educacional não lograram resultados consistentes na preparação do docente, para fazer frente aos problemas relacionados à educação, em nosso país. O autor apresenta alguns dilemas e desafios, na formação dos professores. Dá ênfase às diretrizes constantes nos documentos legais, que não trazem uma orientação segura, visando a garantir os elementos necessários para uma formação consistente. Assim, alguns desafios se colocam, como: fragmentação e dispersão de iniciativas pedagógicas e educacionais; descontinuidade das políticas educacionais; burocratização da organização e funcionamento dos cursos, com imposição de normas legais, em detrimento do domínio dos conhecimentos necessários ao exercício docente; separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas; paradoxo pedagógico entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático.

Como enfrentar tais desafios? Acreditamos que pelo menos uma maneira de fazer frente a esses desafios esteja relacionada à formação em serviço, vislumbrando um ensino de qualidade, especialmente aquele voltado para os estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades/superdotação.

Historicamente, de acordo com Martins (2010, p.13), as discussões acerca da formação de professores vêm “[...] se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970”, com maior ênfase entre 1980 e 1990 e, especialmente, a partir de 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

A autora entende essa ampliação como “[...] um primeiro legado do século XX”, assim, presenciamos, ao revisitar a história da educação, o crescente número de pesquisas, com publicações de dissertações e teses.

Dados publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) demonstram que, em 1987, foram publicadas 11 pesquisas entre dissertações e teses (Romanowski, 2012) e, entre 2009 e 2018, foram encontradas, no catálogo, 452 teses (Tietzi, 2020); logo, em quase três décadas, cerca de 36 produções foram publicadas por ano, nessa base de dados. Falsarella (2004) explanou em sua investigação que, no período de 1995 a 2001, foram publicadas 14 pesquisas sobre formação continuada de professores, sendo a maioria delas na área da Psicologia da Educação.

As pesquisas evidenciam a busca por entendimento do universo da formação de professores, de modo a ampliar possibilidades de atuação pedagógica com fundamento teórico sustentável:

No esteio dessas prerrogativas, tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola quanto a formação de professores. Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão” e, preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática. (Martins, 2010, p. 22).

A formação de professores tem a prerrogativa de atuar em duas frentes, a organizacional (como fazer) e a prática (fazer pedagógico), articuladas com o desenvolvimento pessoal e profissional. É uma dialética presente no cotidiano educacional, imprescindível para a humanização do professor e estudantes, pois o professor tem que ser humano para ser professor, devido a atribuições que o cargo lhe impõe, uma vez que “[...] a profissão ‘professor’ assume uma multiplicidade de faces” (Falsarella, 2004, p. 48), e “[...] a formação de um ser humano *omnilateral*<sup>11</sup> e de outra sociedade superior a essa só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano” (Malanchen; Santos, 2020, p. 15), substanciada no movimento de transformação social do micro (sala de aula) para o macro (sociedade extra escola), sendo que a formação pessoal e profissional não difere, em sua atuação pedagógica.

Na sua relação com as crianças e jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar que nada lhes diz, muitas vezes vazia, alheia, descolada de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato. (Falsarella, 2004, p. 48).

---

<sup>11</sup> Sujeito histórico que, por meio do seu trabalho, produz suas condições objetivas de vida pessoal e em sociedade e, supera, assim, a alienação possibilitada pela vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo.

As mudanças, de tempos em tempos, nos sistemas educacionais requerem atualizações, tanto das políticas de formação inicial (cursos de graduação) quanto das ações de formação continuada e/ou em serviço (*lato sensu*, aperfeiçoamento, extensão e cursos livres).

Malanchen e Santos (2020) analisaram as reformas curriculares até a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as considerações finais dos autores, uma delas foi que “[...] os fundamentos da BNCC, visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala.” (p. 16).

Sobre a implementação da BNCC, a mais recente mudança no campo educacional nacional, divulgada em 18 de setembro de 2019, constitui a atualização, pelo MEC, do parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019):

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. (Brasil, 2019, p. 1).

Ainda sobre as atualizações dos dispositivos legais, Reis, André e Passos (2020) fizeram análise histórica dos documentos elaborados, em âmbito federal, que orientaram a formação de professores no Brasil pós-Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e concluíram que a “[...] formação inicial e continuada deve exemplificar a interlocução entre o contexto de influência e o contexto da produção de texto.” (p. 33).

Ocorre que o parecer mencionado contempla as demandas educacionais contemporâneas, entretanto, não faz menção ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), distanciando-se de uma realidade pontual, que é a formação de professores, nas condições inicial ou em serviço, para assegurar a escolarização dessa parcela de estudantes, a qual deve ocorrer “[...] nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, [que] demandam a oferta de serviços e recursos da educação especial” (Brasil, 2008), possibilitando, dessa forma, o pleno desenvolvimento do estudante, em sua escolarização.

Ora, para que essa educação para todos aconteça de fato, é necessário colocar a formação do professor em pauta, porque esse processo de formação, tanto inicial como em serviço, é uma das variáveis vitais para propiciar uma mudança de



mentalidade educacional, criando uma nova perspectiva educacional que respeite as diferenças individuais.

Embora o conceito de inclusão escolar demonstre a importância de se estabelecer sistemas educacionais abertos à diferença de toda ordem, os quais abrangem a totalidade de estudantes, a partir da diversidade de suas condições biopsicossociais, requer, como consequência de tal processo, uma ampliação do conhecimento teórico-metodológico, assim como procedimentos, recursos e técnicas específicas para responder às necessidades educacionais especiais dos estudantes PAEE.

Dessa maneira, para garantir que os estudantes PAEE recebam oportunidades de aprendizagem equitativas às dos demais estudantes, nos espaços comuns do ensino regular, e, principalmente, tenham garantido o seu direito de permanência e aprendizagem durante todo o período de sua escolarização, inevitavelmente, novos desafios são interpostos à atuação dos professores e, conseqüentemente, à sua formação, no sentido de incorporar uma didática alinhada com essa nova realidade, a qual respeita e leva em conta a heterogeneidade e diversidade dos estudantes, inclusive as particularidades daqueles considerados como PAEE.

Nesses termos, a formação específica do professor do AEE assume relevância central, visto que esse profissional, além de obter conhecimentos sobre processos educativos, na perspectiva inclusiva, deve principalmente conhecer, compreender e intervir no apoio pedagógico especializado, que envolve as condições e as necessidades particulares do PAEE, relacionadas com os recursos de acessibilidade que lhe assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento.

De acordo com Oliveira, Braum e Lara (2013), o que se observa, muitas vezes, é um distanciamento de ações e práticas pedagógicas, as quais produzam sentido ao estudante, uma vez que “[...] significar o currículo escolar requer a construção coletiva de conceitos historicamente estabelecidos sobre processos que envolvem ensinar e aprender, os espaços, tempo e currículo escolares.” (p. 41); nesses termos, o encontro da formação geral com a do professor especializado poderá possibilitar novas formas de se pensar e conduzir o processo educativo, numa vertente colaborativa e de atuação conjunta.

É certo que a atuação pedagógica, sustentada no reconhecimento da diversidade humana, reveste-se de uma complexidade que pressupõe, além da formação docente, as condições de trabalho e a própria infraestrutura das escolas, e

tem requerido dos professores – gerais e da Educação Especial – disposição, paciência, dedicação e domínio de conhecimentos teórico-metodológicos e, da mesma forma, os específicos associados à Educação Especial, a fim de que atividades colaborativas entre docentes do ensino comum e o especializado possam implementar práticas adequadas e favorecedoras de aprendizagens mais qualificadas e significativas, já que professores comprometidos com sua formação estão mais propensos a adotar atitudes assertivas, do ponto de vista educativo.

O professor do AEE, considerado como elemento mediador no estabelecimento do vínculo entre o estudante PAEE, a escola, o conhecimento e as relações interpessoais, deve ser formado para uma atuação colaborativa e conjunta com os outros professores da escola, de sorte que, juntos, possam criar e proporcionar estratégias de ensino integradoras e inclusivas, as quais possibilitem o seu acesso ao conteúdo curricular, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Na vertente da formação de professores, valendo-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), Augusto, Oliveira e Fonseca (2019) fizeram um mapeamento das produções científicas, no período de 2007 a 2017, examinando 71 produções disponíveis na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em que 16 versavam sobre a temática. Concluíram, ressaltando

[...] a importância de proporcionar aos professores em formação, oportunidades para que exercitem a capacidade de articular conhecimentos teóricos, condições objetivas dadas em espaços escolares e necessidades específicas de grupos de estudantes, de modo criativo e inovador. (Augusto; Oliveira; Fonseca, 2019, p. 20)

No campo da Educação Básica, no qual os estudantes com deficiência intelectual (DI) estão matriculados, a formação dos professores apresenta graves problemas, especialmente na formação inicial, com currículos fragmentados, distância entre a teoria e a prática, conteúdos trabalhados de forma superficial, fatores os quais interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Considerando as necessidades de formação contínua do professor, Menino-Mencia (2020, p. 28) pontua que a “[...] formação continuada pode promover mudanças nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, assim como, nos métodos de ensino, favorecendo novas perspectivas atitudinais na prática do educador.” Assim como Saviani (2000, p. 32), pensamos que será preciso “[...] um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado que sinalize o empenho efetivo em

reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país.”

É possível de ser realizada a formação continuada, estando-se ou não exercendo o ofício docente. Um professor graduado, em exercício, pode se manter em formação, como, por exemplo, participando de cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e cursos livres, e não estar comprometido de maneira formal, nas instituições de ensino.

Quanto à formação em serviço, compreendemos como o momento disponibilizado pelo empregador, seja em instituição escolar pública, seja privada, e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional.

A partir das aprendizagens derivadas desses momentos de formação, concretizados em horário de trabalho, o professor pode colocar em prática as aprendizagens e um projeto de humanização, individual e de seu núcleo de interação profissional (estudantes, familiares, profissionais da educação), de forma integral e emancipadora, transformando a si e produzindo transformação, em função da interação com o contexto educacional no qual está inserido.

A vantagem da formação em serviço é a possibilidade de refletir sobre a atuação, justamente porque está envolvida com o contexto político e social da área de atuação, pois “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte.” (Martins, 2010, p. 14). A autora ressalta, ainda, que é fundamental “[...] o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social.” (p. 28).

Reiteramos que é preciso refletir sobre a necessidade de os professores terem a garantia de uma de suas atribuições, que é, justamente, a reflexão sobre sua prática ou, ainda, que os sistemas de ensino disponibilizem momentos de formação em serviço, para revisão das estratégias de ensino e dos instrumentos de avaliação, uma vez que estes são fatores nucleares para constituição de uma didática inclusiva e que considere a diversidade. O debate e a reflexão sobre a prática pedagógica (ensino) têm possibilitado a apropriação do conhecimento (aprendizagem) dos estudantes, sejam eles PAEE ou não. Sabemos que esse exercício de reflexão sobre a prática

não é simples e nem fácil, mas é necessário e colabora para que o professor possa, coletivamente e em equipe, reconstruir e reorganizar sua prática pedagógica, de maneira que favoreça ofertas educacionais, recursos, estratégias, mediações intencionais, os quais promovam o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Como já sinalizamos, no início deste tópico, desafios precisam ser transpostos em relação à formação dos professores, especialmente aqueles do AEE. Somente com políticas educacionais claras e consistentes e professores altamente qualificados e motivados, na prática docente, teremos uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, A. P. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **Revista InFor – Inovação Formação**. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019. Disponível em: <https://ojs.ead.Unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor4801v5n12019>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/2019). Brasília: MEC, 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, ALBIERI, P. C. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectivas de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional comum curricular e a pedagogia das competências. **Revista Histedbr**, Campinas/SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vygotsky: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos e implicações pedagógicas. Cultura Acadêmica, 2010. p. 49-61.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar**: um estudo em uma escola pública do Ensino Fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. *In*: MILANEZ, S. G.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 41-60.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós-LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

TIETI, A. P. F.; TIETI, A. P. F.; PARRE, D. A.; LIMA-JÚNIOR, E. J.; BRITO, P. V. L.; STEIN, R. F.; OLIVEIRA, W. L. O. O estado da arte do campo “formação de professores e trabalho docente” no Brasil. **Revista formação@docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2020.

## Capítulo 11

### ESCOLARIZAÇÃO: PAPEL SOCIAL NA ERA DIGITAL

Renata de Luca Gallo  
Vinicius Iuri de Menezes  
Kátia de Abreu Fonseca

#### 1 Introdução

A implementação de políticas públicas educacionais propostas por programas de governo, a cada gestão, impõe no cenário escolar um grande desafio, em que há de se refletir em relação à mobilização dos setores interessados, para que realmente sejam aplicadas, desenvolvidas e tenham continuidade. Logo, um grande obstáculo, neste século vigente: a garantia da educação para todos envolve a oferta da educação equitativa e de qualidade, frente à desigualdade social.

Neste texto, busca-se discutir com o leitor conceitos relacionados à estrutura escolar e ao processo de escolarização, além dos impactos que o ensino remoto trouxe para o currículo escolar, junto das práticas educativas permeadas por esse processo. Será abordada também a importância da rede de apoio para o estudante, neste período de ensino remoto, no qual o amparo familiar se torna tão essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Marques (2002), a Educação Básica, em busca da construção do direito social em que se enxerga a batalha para ser constituída pela população, é um instrumento de luta de grupos sociais, com a finalidade de existirem como cidadãos.

No que diz respeito à escolarização, Martins e Tarcitano (2018) afirmam que a educação é uma extensão do processo de formação, e a escolarização é a responsável por preparar a pessoa no conhecimento que garantirá a construção de saberes e aprendizagem escolar. De acordo com Ferreira (1999), a “[...] escolarização é o ato ou efeito de escolarizar; um conjunto de conhecimentos adquiridos na escola.” Trata-se do conhecimento formal, o qual a escola procura desenvolver nos alunos, ao longo da vida escolar.

Em meio à busca de uma educação equitativa e de qualidade, na qual o processo de escolarização envolve tantos setores da educação, agrupa-se a esse conjunto de desafios a urgência que a nova Covid-19<sup>12</sup> trouxe para o cenário

---

<sup>12</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Foi descoberta em

educacional, junto à pandemia. Nesse contexto, houve a necessidade de reorganização instantânea de todos os segmentos da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, para que o processo de ensino tivesse continuidade, minimizando os danos para os alunos. Sobre isso, Afonso e Fonseca (2021) assinalam:

Num prazo recorde, as instituições de ensino tiveram que se reorganizarem e muitas passaram a utilizar uma das ferramentas importantes para o acesso à aprendizagem (as Tecnologias Educacionais) como um recurso possível neste contexto. Assim, todos os níveis de ensino (Educação Infantil até os cursos de nível superior) passaram a utilizar o ensino remoto. (Afonso; Fonseca, 2021).

Para compreender a importância do currículo, no Ensino Fundamental, é necessário aprofundar o entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, responsável por orientar o planejamento curricular das escolas e do ensino e definir princípios, fundamentos e procedimentos essenciais para o desenvolvimento escolar.

Ao se considerar as propostas curriculares apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010), sugere-se compreender o currículo como constituído pelos conteúdos, formas de atuação e avaliação promovido pelas experiências escolares, permeadas pelas relações sociais, amejando articular vivências aos saberes dos alunos, não sendo possível os dissociar do contexto social que estamos inseridos.

Nessa linha, Fonseca (2011) concebe a aprendizagem como um processo altamente individual, que se dá nas trocas interativas com os pares, sendo alunos, professores e demais profissionais da educação envolvidos como um todo.

Dessa forma, torna-se relevante a discussão que propomos trazer neste artigo, para tratarmos dos impactos que o ensino remoto trouxe para o currículo escolar e as práticas educativas, dentro do processo de escolarização.

## **2 O papel social da escola no contexto do ensino remoto**

Em tempos de pandemia, a intercomunicação entre alunos, família e escola reflete o papel social que o ensino remoto exige para o desenvolvimento das atividades educacionais, em todo o país. Sendo as condições adversas ao ensino

---

31/12/19, após casos registrados na China, ocasionando o enfrentamento da pandemia. E, com isso, houve a necessidade de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, em todo o território brasileiro, desde março de 2020.

presencial, coube à escola se reinventar, em sua prática de atividades, a fim de garantir a participação do maior número de alunos. Esse fato se observa nos frequentes discursos e depoimentos de educadores implicados na pluralidade exposta por essa perspectiva.

A necessidade de adequar a prática pedagógica à nova realidade educacional, entre elas a busca incessante por ferramentas tecnológicas, leva o educador a ampliar seus saberes, em um ambiente ao qual normalmente teve resistência, a saber, o universo tecnológico.

O ensino remoto ocasionou uma nova plateia: a família. Por estar mais próxima dos momentos de interação entre educador, aluno e conteúdos, se envolve no ensino, colocando a metodologia virtual do educador e sua maneira de ensinar sempre sob suspeita. Convém ainda dizer que o papel social inserido no ensino remoto é mais desafiador e obscuro com o educador, o qual, julgado, avaliado, observado por todos, precisa estabelecer tipos de vínculos específicos, seja com o sujeito, seja com a família.

Ao abordar a função social da escola, nós nos deparamos com o sentido do desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, em que a formação contribui na finalidade de torná-lo participativo nessa sociedade, enquanto cidadão. Em outras palavras, a escola, dentre suas funções, possibilita as condições para a integração de seus alunos na sociedade.

Pérez Gomez (2000) afirma que é na escola que os alunos aprendem e assimilam as teorias, realizam intercâmbio de ideias e troca de conhecimentos explícitos, disposições e condutas, como consequência não apenas da transmissão do conhecimento, mas também das interações sociais de todo tipo de acontecimento, no âmbito escolar.

Na mesma direção, Fonseca (2021) entende que a escola seja a instituição que, por meio do processo de ensino e aprendizagem, dá condições ao aluno de transformar os conteúdos preconizados no currículo em conhecimentos aplicáveis em sua vida cotidiana.

Para o sistema educacional, no formato presencial, garantir que os conhecimentos sejam aplicáveis na vida cotidiana se apresenta como um desafio a ser superado, ao longo de toda a história da educação brasileira, desafio este ampliado pelo distanciamento social e educacional, devido ao enfrentamento da pandemia.



A estratégia para manter os alunos em atividade de estudo foi a modalidade de ensino remoto, síncrona (acontece simultaneamente a interação entre professor e aluno) ou assíncrona (momento em que o aluno realiza atividade, sem a interação simultânea com o professor), pela qual se revelou de maneira escancarada, para a sociedade, a necessidade urgente da discussão acerca do papel social da educação, nos níveis de ensino, bem como de suas modalidades. Corroboramos o ponto de vista de Capelato (2020) sobre o formato síncrono, que entende que se

[...] mantém a mesma estrutura de horários e a dedicação de todos os professores e profissionais acadêmicos das instituições para a adaptação dos conteúdos dos cursos presenciais para esse formato de ensino online e ao vivo. (Capelato, 2020).

Assim, cremos que o formato assíncrono, utilizado com frequência no EaD (Ensino a Distância) e pouco adotado como estratégia de ensino para o momento, refere-se ao formato no qual as ferramentas

[...] são aquelas consideradas desconectadas do momento real e/ou atual. Ou seja: não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. (Silva, 2018).

Para muitos, o ensino remoto impossibilitou o ensino escolar, provocando prejuízos educacionais. Entretanto, a realidade nos possibilita analisar que a utilização das tecnologias proporcionou estratégias de apoio para a situação vivenciada, havendo a oportunidade de fazer o uso do sociointeracionismo<sup>13</sup> e garantir a atuação do sujeito, na metodologia de aprendizagem.

No ensino presencial, a rotina era estabelecida de acordo com o horário de aulas para o período em que o aluno permanecia na escola, com os componentes curriculares e os conteúdos programáticos em si, estando o professor presente, no período de tempo relativo à sua carga horária. No ensino remoto, a escola passou a estar mais próxima da vivência pessoal do sujeito, privilegiado pela caracterização condicional necessária para a continuidade de seus estudos, mediante acesso à internet, assumindo o professor um papel de orientador na direção da idealização de

---

<sup>13</sup> Interação do sujeito com o meio em que vive. Nessa proposta, o sujeito é aquele que forma o conhecimento, por meio da interação com outras pessoas, durante o processo histórico, cultural e social pelo qual passa, em sua vida (ROMERO, 2015).

estudos, ou seja, sua rotina. O contato entre professores e alunos acontece por meio de grupos em redes sociais, videochamadas, *e-mails*, telefonemas etc.

A experiência dos autores indica que, para os alunos com acesso às tecnologias digitais, foi possível organizar o desenvolvimento de aulas, conforme a rotina da escola presencial. Observa-se esse fato, principalmente na rede particular de ensino, a qual, desde o início do isolamento social, deu continuidade às suas atividades, sem prejuízo para os alunos de diminuição de carga horária de ensino. Os problemas acabam sendo outros: a) transposição didática dos conteúdos para o formato digital; b) formação adequada dos professores para o uso das ferramentas digitais; c) contrato didático para envolver os alunos na participação das atividades escolares, a partir dos recursos digitais; d) uso da linguagem digital.

Contudo, no que concerne aos sujeitos que não possuem acesso aos recursos digitais disponíveis na sociedade, o período marcado pelo ensino remoto evidencia a desigualdade social e valida a ideia da falta de recursos presente no ensino público versus ensino privado.

Consideram-se as ferramentas digitais como a forma de possibilitar a ampliação do acesso ao conhecimento e execução dos métodos de ação, nos cenários descritos para ampliar as oportunidades de aprendizagem e para as práticas conceituais serem colocadas e aplicadas no ensino remoto.

Conforme Pérez Gómez (2000, p. 13), “[...] na sociedade contemporânea, a escola abriu mão do papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação”, em que a reinvenção do papel social viabilizado através do ensino remoto possibilita a todos os envolvidos na educação a ressignificação das práticas e a garantia da adoção de estratégias ativas para o processo de ensino.

Somente a escola pode cumprir esta função. Para desenvolver este complexo e conflitante objetivo, a escola compreensiva, apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. (Pérez Gómez, 2000, P. 13).

A ansiedade gerada pela nova modalidade de ensino, com o processo de compreensão de novas ferramentas, além da opção metodológica proposta durante as aulas, faz com que o educador com crenças de autoeficácia baixa em relação ao

uso da tecnologia valorize o contexto como um desafio maior no processo de ensino e aprendizagem e, mesmo aqueles com atitudes mais positivas em relação ao ensino, se sintam desmotivados com as cobranças existentes.

Todas as mudanças, adaptações e reinvenção do papel do educador e da própria escola exigem um olhar diferenciado para o currículo, ao retornar para o ensino presencial, de maneira que a escola precisará pensar, refletir e avaliar o que, de fato, conseguiu garantir durante o período de distanciamento social, por meio do ensino remoto. No tópico a seguir, discutiremos o impacto para a educação matemática, no contexto da pandemia.

## **2.1 O papel social do ensino da matemática no contexto pandêmico**

Ao se pensar no ensino e na prática da matemática, uma das áreas de atuação do primeiro e segundo autor deste trabalho, faz-se necessário levar em consideração o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para esse componente curricular, no Ensino Fundamental:

[...] essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associam essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. (Brasil, 2017, p. 265).

O processo configura-se de forma dificultosa, pois é necessário mais do que explicações orais para chegar ao resultado de situações-problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem da matemática. Para que o processo de aprendizagem seja garantido, é indispensável uma discussão colaborativa entre professores e alunos, troca de experiências com os pares, circulação de estratégias do pensamento empregado em cada situação vivenciada, de modo que os sujeitos tenham recursos para desenvolver as habilidades necessárias na educação matemática.

A BNCC, no ensino de probabilidade da matemática, nos anos iniciais, traz algumas habilidades previstas já para o 1º ano do Ensino Fundamental. Observando cada realidade, é preciso repensar, refletir e analisar se, em cada local de ensino, habilidades relativas à construção numérica já estão garantidas. Caso contrário, são essas que devem ser priorizadas, para que, nos anos seguintes, retomem-se as

habilidades não ensinadas que se referem à probabilidade, sem ter prejuízo no processo da educação matemática para os alunos. Não se trata de desconsiderar a importância do aprendizado de probabilidade, mas, sim, de ressignificar que a adequação dessas habilidades, nos anos seguintes, não trará interrupções no processo de aprendizagem para os alunos.

Para algumas realidades sociais, pode ser que o ensino de probabilidade seja mantido, nesse momento, devido às particularidades constituintes de cada cenário educacional. Do mesmo modo, o que determina essa escolha é conhecer os alunos, suas redes de apoio familiares ou responsáveis, seus saberes avaliados a partir de sondagens diagnósticas, suas condições materiais e tecnológicas, e garantir o domínio do que é essencial no processo de ensino e aprendizagem, em meio a tantas adversidades.

Ampliando a questão do ensino da matemática, há diferentes habilidades e objetos de conhecimento, de que se espera que o aluno se aproprie, segundo a BNCC. Em virtude do contexto do ensino remoto, diante das exigências desse documento, a eficácia do aprendizado não se concretiza da forma que se espera, haja vista que a proposta presente nos documentos normativos já demonstrava um desafio grandioso para o desenvolvimento do currículo, na modalidade de ensino presencial, na qual seriam necessárias muitas discussões para adequação da realidade de cada ambiente escolar.

Moran (2007, p. 12) afirma que, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo.” Mesmo com toda dificuldade que é vista, o professor tem a necessidade de identificar e de idealizar a aplicação das ferramentas adequadas, para desenvolver o seu trabalho, as quais inúmeras vezes acabam sendo insuficientes, quando não utilizadas adequadamente em questões pedagógicas.

A discussão relativa à dificuldade do ensino, evidenciada por muitos professores, de forma mecânica, está respaldada nos objetos de conhecimento: a) introdução de conceitos matemáticos como fração; b) porcentagem; c) o ensino de algoritmos (adição, subtração, multiplicação e divisão). Esses exemplos, pautados em experiências da prática dos autores, trazem a complexidade da vivência dos educadores, no momento marcado pela dificuldade do ensino matemático, somada à questão tecnológica, ali, porque grande maioria dos professores não possui

habilidades específicas da tecnologia digital, para execução de sua prática pedagógica e, ainda, articulá-la ao ensino da matemática:

A ideia tradicional de que todo conteúdo ensinado e aprendido deve ser registrado de uma única forma, por meio da escrita formal no caderno - o famoso lápis e papel - precisa ser desconstruída e, por outro lado, é necessário mostrar aos profissionais da educação que um desenho, a oralidade, o recorte de uma figura, a interpretação de um assunto ou a escrita no computador, podem e devem ser considerados registros do aprendizado do estudante, sobre o mesmo assunto trabalhado em sala de aula. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 23).

O papel social do ensino da matemática, no contexto de pandemia, se agrava no sentido da necessidade de o professor não só dominar as tecnologias digitais para o ensino, mas aplicá-las de maneira a desenvolver os conceitos matemáticos, ressignificando-os para o uso em sociedade, dentro de uma proposta pedagógica que carece de ajustes curriculares. Como divulgado recentemente, pesquisas afirmam que o prejuízo no ensino de matemática somente será recuperado dentro de um período aproximado de onze anos (Garcia, 2021).

Dessa forma, é necessário considerar o contexto atual, a fim de que se desenvolva um olhar diferenciado para o currículo, frente ao pós-pandemia.

### **3 Um outro olhar sobre o currículo pós-pandemia**

A BNCC busca trazer à Educação Básica um alinhamento do currículo, dos materiais didáticos usados nas escolas, uma reorganização da proposta do Projeto Político-Pedagógico de cada unidade e, ainda, propõe uma revisão e adequação das avaliações externas utilizadas para acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Todas essas ações estavam previstas para o ensino presencial comum, todavia, com a chegada da pandemia, as redes de ensino como um todo precisaram se reorganizar, para repensar a essencialidade do currículo que deve ser garantido nesse processo.

Pensar a essencialidade do currículo em meio à pandemia nos obriga a compreender que o foco está em preservar e garantir a aprendizagem dos alunos, por meio de ações presenciais ou distanciadas.

O ordenamento curricular termina reproduzindo e legitimando a visão que, como docentes ou gestores, temos dos educandos, das categorias e das hierarquias em que os classificamos. (González Arroyo, 2007, p. 22).

Desconsiderar a vivência social dos educandos, neste momento, determina que a aprendizagem é uma só para todos os alunos dentro dos níveis em que estão. Ora, sabemos que essa afirmação não é verdadeira e que, para definir as habilidades que deverão ser garantidas, neste momento de ensino, é necessário conhecer a realidade dos alunos, de sorte que sejam realizados os ajustes curriculares.

Outro aspecto essencial a levar em conta, no momento em que estamos vivendo, ao retornar às aulas presenciais, é a realização de uma avaliação diagnóstica após o distanciamento social do aluno em relação à escola. Ancorados por esse documento norteador, será possível estruturar o planejamento e a reorganização do ensino, ao longo dos anos que virão. Evidencia-se proporcionar às redes de ensino uma nova discussão acerca do currículo essencial, nesse futuro, pois, como sabemos, muitas adequações deverão ser feitas, tendo em vista os resultados da aprendizagem, neste tempo de ensino remoto, para que possa ser realinhado o que foi ensinado com o que se pretende ensinar, em cada série/ano escolar, até o término da Educação Básica.

A utilização de critérios que valorizem os alunos como protagonistas de fato não é capaz de realizar um corte proporcional de habilidades, valorizando o aspecto quantitativo/qualitativo que se deve garantir na ação pedagógica. Nessa perspectiva, González Arroyo (2007) traz a ideia de do currículo em conformidade com os sujeitos da ação educativa, de modo que o fracasso ou sucesso do aluno estejam vinculados aos sujeitos do processo: alunos e docentes.

As possibilidades de ensino oferecidas durante a pandemia foram diversificadas, nas redes, de acordo com a observação dos autores. É compreensível que os alunos que tiveram aulas diárias de maneira remota conseguirão se apropriar de mais saberes que aqueles que, por uma ou outra razão, seguiram roteiros de estudo sem, necessariamente, a mediação do professor durante o processo. Por isso, justifica-se a necessidade de realinhamento desse currículo pós-pandemia, “[...] uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela.” (Pérez Gómez, 2015, p. 18 ).

Estar na era globalizada, na qual temos acesso à informação, de maneira rápida e imediata, não substitui a presença do professor mediador dos conhecimentos. Sobre isso, Perez Gómez observa:

Quando a menina ou o menino contemporâneo tem acesso ilimitado a uma enorme quantidade de informações fragmentadas que vão além da sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, dispersam a sua atenção e saturam a sua memória, o mosaico de dados não produz formação, e, sim, perplexidade e desorientação. (Pérez Gómez, 2015, p. 18).

O oferecimento de orientação e intervenção dos conhecimentos, pelo professor, é essencial para a garantia da aprendizagem pelo aluno, pois somente ter acesso à informação não garante o domínio do conhecimento.

Toda a transformação que os impactos tecnológicos vividos em meio à pandemia trarão para a educação, certamente, não descarta a importância da escola na modalidade presencial, perante o processo de ensino e aprendizagem.

Antes da Covid-19, tínhamos uma realidade escolar na qual muitos docentes ignoravam as mudanças advindas da era digital; verificamos a mudança do cenário, quando foi necessário o professor, de forma livre ou imposta, se apropriar de ferramentas digitais e se reinventar de diversas formas, para garantir que os alunos continuassem a aprender os conteúdos propostos pela escola.

A proliferação de computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os docentes. (Pérez Gómez, 2015, p. 28).

Para Fonseca (2011, p. 28), “[...] muito mais que o conjunto das atividades nucleares, o currículo é a própria expressão das intenções da escola.” Para lidar com o novo currículo que será construído pós-pandemia, é necessário considerar o que os alunos sabem, para a retomada de decisões em relação ao currículo essencial. Todavia, todo o conhecimento digital vivenciado durante a pandemia permitirá que o contexto pedagógico seja reconsiderado por todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, educadores, secretarias, gestores, instituições). Caberá à escola desenvolver nos alunos, conforme destaca Pérez Gomes (2015, p.29), “[...] capacidades de aprendizagem de segunda ordem, aprender a aprender e aprender como autorregular a própria aprendizagem.”

Muitas são as lições que o enfrentamento da pandemia trouxe para a educação brasileira. É necessário refletir sobre este momento e cada implicação promovida, para garantir que estratégias futuras alcancem o interior das escolas, ultrapassando a consistência teórica dos currículos vigentes e assegurando uma nova prática de ensino pautada no uso de tecnologias como facilitadores de domínio de quaisquer objetos de conhecimento ensinados.

#### 4 Considerações Finais

Para além dos currículos oficiais, no contexto social escolar, a sociedade como um todo tem necessidade de repensar o ensino, de modo emergencial, durante o período de distanciamento social e educacional, não apenas mostrando, mas provando que a tecnologia é aliada no processo de aprendizagem, haja vista o pré-conceito que muitos educadores demonstravam com as ferramentas tecnológicas e digitais. A situação que vivenciamos hoje, nunca enfrentada antes em nosso país, nos remete a mudanças significativas e necessárias. Elas nos oportunizam acompanhar a evolução da era digital e assim a aplicar, no contexto social, no qual não se usa a tecnologia somente para manter a comunicação, mas como ferramenta de inclusão social e, ainda, de construção de novos saberes essenciais para a evolução da aprendizagem.

A tecnologia não é mero entretenimento, porém, instrumento que favorece estratégias atuais de ensino e aprendizado. Não mais modalidade emergencial aplicada apenas no período de distanciamento social, mas condição necessária para a construção de um novo currículo. Para além do tradicionalismo ou individualismo, é necessário analisá-la como a reprodução da sala presencial se constrói no espaço virtual, inovando o seu conceito de constructo do processo de aprendizagem, permitindo a inovação da sala de aula para o momento.

#### REFERÊNCIAS

AFONSO, S. R. M.; FONSECA, K. A. Inclusão da Exclusão: variáveis antes e depois de uma pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (org.). **De repente uma pandemia**: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 162-176. Disponível em: <https://www.editorafi.org/054pandemia>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 01 maio 2021.

CAPELATO, R. SEMESP: Instituições de ensino adotam aulas remotas síncronas durante a quarentena. SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/instituicoes-de-ensino-adotam-aulas-remotas-sincronas-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 30 abr. 2021.



CAPELLINI; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

FERREIRA, A. B. H. de. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental:** subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do AEE:** inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

GARCIA, A. Secretário de SP: educação pode levar 11 anos para reverter prejuízo da pandemia. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/28/secretario-de-sp-educacao-pode-levar-11-anos-para-reverter-prejuizo-da-pandemia>. Acesso em: 01 maio 2021.

GONZÁLEZ ARROYO. M. **Indagações sobre o currículo:** educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MARQUES, A. F. A escola pública de qualidade, um projeto político-pedagógico de construção coletiva. In: VALE, J. M. F. (org.) **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002. p. 38-45.

MARTINS, L. **Educação e escolarização:** confusão entre conceitos atrapalha aprendizado. **Gazeta do Povo**, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-e-escolarizacao-confusao-entre-conceitos-atrapalha-aprendizado-70zrdbytg1wibx3vnzm378zen/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015. p. 14-30.

ROMERO, P. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista Educação Pública**, 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo#:~:text=Vygotsky%20entende%20o%20homem%20e,sociocons%20sendo%20tamb%C3%A9m%20denominada%20sociointeracionismo>. Acesso em: 16 maio 2020.

SILVA, R. S. **Diferenças entre ferramentas síncronas e assíncronas no EAD.** EADBOX, 2018. Disponível em : <https://eadbox.com/ferramentas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

## Capítulo 12

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FERRAMENTAS DIGITAIS COMO APORTE PARA A DIDÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA

José Roberto Barboza Junior  
Kyvia Faria Cardoso De Sá  
Agnes Harumi Iamaguchi

#### INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, professores e alunos tiveram que repentinamente se adequar a uma nova realidade educacional e precisaram buscar alternativas emergenciais para a continuidade dos estudos, de forma remota. Um grande desafio foi imposto aos professores, o qual, apesar de ter provocado muita insegurança, no início, certamente trará avanços importantes no uso das Tecnologias Digitais de Formação e Comunicação (o termo correto é Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) (TDIC), nos sistemas educacionais.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada, traz a seguinte redação, em seu Art. 16:

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

- os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço/tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática. (Brasil, 2015).

Como citado no inciso II, é preciso acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados à disseminação do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Portanto, considerando a extensa rotina e compromissos de um professor, em seu dia a dia, para que se efetive o que preconiza a legislação, surge como alternativa o uso de plataformas digitais para a formação de docentes. As formações *on-line* assíncronas possibilitam maior flexibilidade de horários e diminuem dificuldades com a logística, pois o profissional pode adequá-las conforme sua rotina e acessá-las em seu local de preferência; entretanto, é preciso pensar que tal

realidade não alcança todos os professores, que os recursos necessários nem sempre estão disponíveis e que parte dessa possibilidade é elaborada a partir de uma adaptação do ambiente existente, o qual não necessariamente é preparado para tal uso. Em 2003, Moran já assinalava que os recursos tecnológicos eram subutilizados e as possibilidades de conexões geográficas poderiam ser ampliadas, através da tecnologia:

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes. (Moran, 2003, p. 1).

Muitos professores ainda fazem parte de uma geração, advinda do magistério e que possuía o prazo final de 2020, para atualização profissional, segundo uma das metas do PNE- Plano Nacional de Educação, na qual não havia recursos tecnológicos disponíveis, quando iniciaram suas carreiras ou, mesmo, não tiveram contato com tais recursos, em seu processo de formação inicial. Alguns acompanharam os avanços, outros, por diversos motivos, como a falta de acesso à tecnologia em casa, a escassez de recursos disponibilizados pela escola e o pouco oferecimento de formação continuada, permanecem até hoje com dificuldades em introduzir as TDIC como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, igualmente por falta do oferecimento das políticas públicas voltadas para tal. Ocorreu então que, de forma repentina, os professores tiveram de aprender a utilizar sistemas, aplicativos e plataformas de ensino:

As crises trazem consequências muito diferentes em todos os campos, porque as pessoas reagem a elas de formas bastante diferentes. Alguns aprendem rapidamente, experimentam, enxergam novas oportunidades (modificam sua mentalidade mais profundamente); outros desenvolvem algumas competências digitais, práticas diferentes e fazem só alguns ajustes no seu modelo mental e de vida (realizam mudanças parciais). Um terceiro grupo de pessoas permanecem na defensiva, só enxergando perdas e problemas (e só mudam tardiamente e a contragosto). (Moran, 2020, p. 1).

No ambiente educacional, vivemos a realidade da diversidade de acesso à informação e das diferentes formas de reagir ao inesperado. Houve a necessidade de reorganização de toda dinâmica escolar e mesmo aqueles mais resistentes às mudanças tiveram que se adequar à nova realidade e aprendentes:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos

mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (Freire, 1996, p. 13).

E, assim, professores tiveram que se reinventar e buscar novas estratégias de ensinar, mediante a situação de distanciamento social e educacional, vivenciada mundialmente. Considerando esse contexto, algumas secretarias de educação proporcionaram formações *on-line* aos professores, para que esse processo se desenvolvesse com qualidade, podendo-se, assim, dar continuidade às propostas de ensino pedagógico. Anteriormente, tais formações ocorriam em reuniões dentro da escola. Até o momento da realização desta pesquisa, a escola permanecia com atividades remotas *on-line*, com a necessidade de promover os momentos de aprendizagem, trabalhando com os conteúdos previstos no currículo escolar, de modo que esses conteúdos fossem apropriados pelos alunos, de tal forma que o convertessem em conhecimento e que possam, em curto, médio e longo prazo, ter clareza crítica do momento imposto pela pandemia sobre as dificuldades e superações em sua escolarização. Para que o processo de ensino e aprendizagem se mantivesse em movimento, os professores precisaram repensar sua prática pedagógica, a fim de que os alunos se desenvolvessem mediante essas mudanças.

No que se refere à formação continuada de professores, é tida como uma ação estratégica, “[...] pois possibilita processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas” (Fettermann; Folmer, 2019, p. 03).

A formação do professor deve ser contínua, porque ela precisa acompanhar as mudanças, não só tecnológicas, como também as sociais e de comportamento. Os alunos que compõem os sistemas de ensino, na atualidade, nasceram inseridos no mundo digital e com acesso a um grande volume de informações, que leva o professor à necessidade de constantes transformações nas práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que os professores estejam preparados para atuar em conformidade com as exigências atuais.

Desse modo, com a formação continuada e com mais recursos fornecidos pela rede de ensino, o professor tem a possibilidade de melhor se preparar para atuar conforme as exigências atuais, tanto pelo cumprimento da lei quanto porque a busca por atualizações, novos saberes e novas estratégias, para atingir os objetivos de aprendizagem dos alunos, é inerente ao bom profissional professor.

Moran (2005) enfatiza que os métodos tradicionais, os quais privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Temos que aproveitar a relatividade entre espaço e tempo que as tecnologias nos proporcionam, já que o aprender competente pode acontecer em diversos formatos.

A formação inicial, bem como a continuada, atua com igual importância no profissional que está em sala de aula; assim, a pessoa que se forma como professor para atuar diretamente como profissional da educação encontra diversos movimentos dificultados em todo o seu processo de formação e atuação profissional, desde a escola não preparada para recebê-la e desatualizada, até alunos que chegam à escola com baixo auxílio familiar, entre muitas outras questões. Nesse sentido, cabe lembrar:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (Freire, 1996, p. 47).

Esse é um movimento que deve ocorrer com todos os que estão na escola, envolvidos com a aprendizagem do aluno. Ademais, as secretarias precisam oportunizar aos professores a formação continuada, enquanto os professores precisam exigir tais formações de seus empregadores.

## **METODOLOGIA**

Os professores de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo participaram do curso “Autismo: da teoria ao contexto escolar”, com carga horária de 40 horas, oferecido em formato de educação a distância (EAD), em sua totalidade, por meio de uma plataforma digital. No término do curso, foram convidados a responder a um questionário sobre o acesso às TDIC, durante o período de afastamento educacional, em razão da pandemia; dos 132 participantes, obtivemos 68 respostas, as quais discutiremos a seguir.

Ao abrir o questionário, o professor se deparava com a seguinte frase: “Durante o ano de 2020, passamos por um período muito difícil; gostaríamos de saber algumas opiniões sobre esse desafio”. Desse modo, com o objetivo já apresentado, eles

responderam a cinco perguntas, sendo quatro onde deveriam pontuar de 0 a 10 e uma para escolha entre “sim”, “não” e “tenho muitas dúvidas ainda”. O questionário esteve disponibilizado por 15 dias, para que pudessem responder, sendo esse também o prazo final para a conclusão do curso.

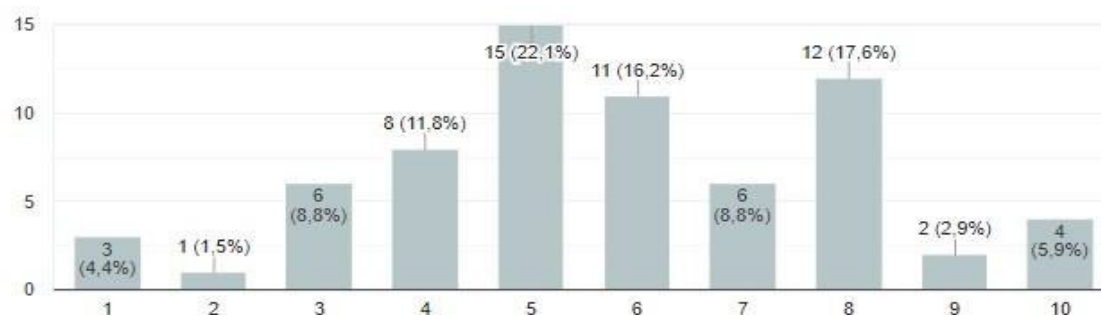
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao serem questionados acerca de qual classificação eles atribuíam a seu acesso às ferramentas digitais de ensino, antes da pandemia, 48,6% dos professores consideraram valor igual ou inferior a 5, conforme ilustra a Figura 1 – sendo 1 nenhum conhecimento, de 2 a 4, pouco conhecimento, de 5 a 7, médio conhecimento, e de 8 a 10, muito conhecimento. Dessa forma, observamos que, no início da pandemia, quase metade dos professores respondentes tinham pouco conhecimento sobre as ferramentas digitais existentes.

**Figura 1** – Classificação de ferramentas digitais antes da pandemia

Você classificaria os seus conhecimentos sobre ferramentas digitais de ensino antes da pandemia em:

68 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

Apenas 5,9% dos professores igualaram sua nota a 10. É necessário que vejamos também o fato de que esses professores estão em escolas públicas e que, possivelmente, o acesso às TDIC está tomando formas maiores, agora, em que houve a necessidade de se compreender como elas podem ser empregadas em sala de aula. Além desse fato, temos a importância da formação continuada, uma vez que parte dos professores que estão nas escolas atuando se formaram há algum tempo e não tiveram acesso aos recursos tecnológicos, durante a sua graduação.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p. 3).

Portanto, ressalta Freire (1979, p.84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, é necessário que a escola encontre meios para atender às demandas do social e extrapole o espaço da sala de aula, expandindo os campos de estudo, empregando as TDIC como parte do avanço e de oportunidade para ampliar as discussões.

A educação presencial e a distância começam a ser fortemente modificadas, e todos nós, organizações, professores e alunos, somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações.



Ensinar e aprender, hoje, não se limita ao trabalho dentro da sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, no presencial e no virtual, organizar ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, pesquisando textos, recebendo e enviando novas mensagens, discutindo questões em fóruns ou em salas de aula virtuais, divulgando pesquisas e projetos. (Moran, 2003, p. 1).

Com isso, ao se deparar com a necessidade de formação e levar aos alunos acesso aos conteúdos que fazem parte do currículo escolar, as redes estão disponibilizando formações. Entre os 68 professores entrevistados, somente 1,5% atribuíram nota 4 ao treinamento e formação que receberam, ao passo que 98,5% apresentaram notas iguais ou superiores a 5, conforme pode ser observado na Figura 2.

**Figura 2 – Formação continuada durante a pandemia**



Fonte: Elaborada pelos autores

É preciso ponderar que o treinamento e a formação oferecida neste momento deverão ser adotados em situações futuras, pois as TDIC são apresentadas como competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fixa os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros que cursam a Educação Básica. Ao todo, são 10 competências, entre as quais a 5ª traz a cultura digital, preconizando o uso de tecnologias digitais entre professores e alunos:

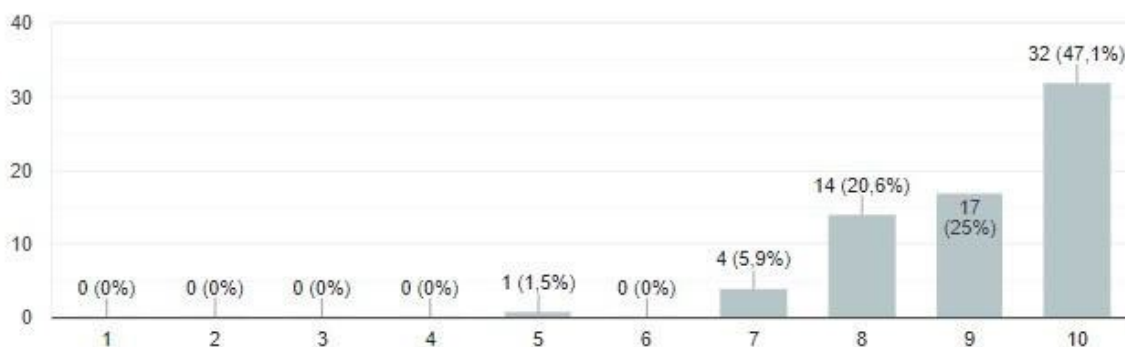
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 11).

Com tal competência apresentada na BNCC e a ação das secretarias de formar e fornecer recursos digitais, as escolas passam a ter mais acesso, possibilitando novas ações para os alunos que estão em formação. Durante a pesquisa, os professores foram questionados sobre os recursos digitais que empregam, em sua rede de ensino; todos atribuíram notas iguais ou superiores a 5. Embora seja preciso que tenhamos sempre o pensamento de que as tecnologias estão a todo momento sendo atualizadas e que a escola as precisa acompanhar, tais notas são excelente parâmetro.

**Figura 3** – Recursos digitais utilizados

Que nota você daria para os recursos digitais utilizadas pela sua rede de ensino:

68 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

Entretanto, a realidade que o Brasil mostra hoje não é somente essa. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou, em 2018, a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua”. Por meio dela, é feita a estatística do “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2018”. Nela foi constatado que 25,3% dos brasileiros não têm acesso nenhum a internet. Destes, “76,2% dos que não acessavam alegaram não saber usá-la ou falta de interesse.” (IBGE, 2018).

Assim, os desafios do professor em sala de aula para o uso das TDIC possuem duas vertentes: aprender a fazer uso da tecnologia e levar aos alunos a utilizá-las de modo a conseguir elaborar conhecimento. Com a vinda inesperada da pandemia, a qual afastou professores e alunos da sala de aula, tornou-se necessário que o trabalho relacionado ao aprendizado das TDIC, pelo professor, e ensino das TDIC para os alunos, se ampliasse e intensificasse. Segundo a UNESCO (2021), o Brasil, até 27 de

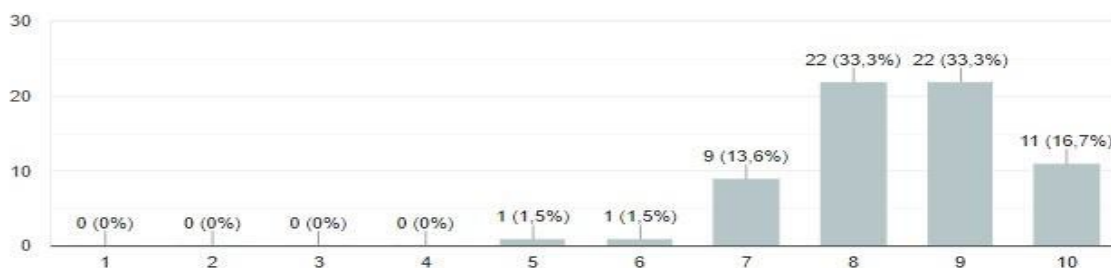
janeiro de 2021, manteve suas escolas fechadas por 40 semanas, com o intuito de conter o aumento da pandemia no país.

Porém, as diferenças sociais existentes exigem uma análise individual de cada região do país, considerando que sua extensão territorial hoje é a quinta maior no mundo. Ao indagar os professores desta pesquisa, 66 responderam a essa pergunta e todos entenderam que a participação dos alunos era igual ou superior à nota 5, conforme pode ser observado na Figura 4. Mas essa realidade pode não ser a mesma nas demais localidades do país.

**Figura 4** – Participação dos alunos no ensino remoto

Em uma nota geral qual foi a participação de seus alunos no ensino remoto:

66 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

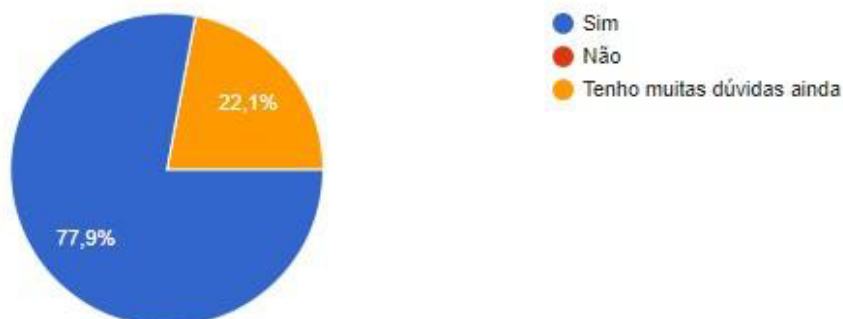
Precisamos notar que participar não é sinônimo de qualidade e que parte poderá ser observada e analisada somente no futuro, quando os alunos terão a oportunidade de mostrar o que aprenderam e como está o seu desenvolvimento, bem como os professores. Por outro lado, é imperioso perceber que o treinamento e a formação para implantação de plataformas digitais com alunos, no período de afastamento educacional, podem ter contribuído para que os professores se sentissem mais seguros no manejo das ferramentas e, conseqüentemente, mais aptos a planejar suas práticas pedagógicas com apoio de recursos digitais.

Ao término do questionário, os professores responderam à pergunta na qual precisavam dizer se se consideravam preparados para o uso das tecnologias digitais, na educação, e a qualidade do ensino remoto. Das respostas, 77,9% se declararam preparados e 22,1% assumiram possuir dúvidas, ao manusear tais ferramentas, como ilustra a Figura 5.

**Figura 5** – Preparação profissional para utilização de ferramentas digitais

Você se considera hoje um profissional mais preparado para utilizar as ferramentas digitais e desenvolver um ensino remoto de qualidade:

68 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

As ferramentas digitais estão cada vez mais intuitivas, facilitado assim o seu emprego pelos usuários, pois as mesmas estão sempre em processo de evolução, com caminhos facilitados e mais informações; há, todavia, um longo caminho a percorrer e muitas formações a serem acessadas, a fim de que todos os professores e seus alunos sejam sempre vistos como seres únicos e incomparáveis, e que a escola e suas secretarias estejam dispostas a se colocarem no percurso da formação continuada sempre.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este artigo, levando em conta os avanços tecnológicos e científicos, principalmente ocorridos a partir do século XXI. Vivenciamos a necessidade de aperfeiçoamento constante para desenvolver novas habilidades e acompanhar a velocidade com que ocorrem tais inovações.

Dentre tantas áreas que se beneficiaram desses avanços, a educação também está procurando trilhar novos caminhos no processo de formação de ensino e de aprendizagem, tanto de discentes quanto dos docentes. As TDIC nos permitiram ter acesso rápido à informação, a conteúdos que antes eram de difícil acesso a muitos e a novas possibilidades de elaboração de ambientes de aprendizagem, que hoje podem acontecer de maneira cada vez mais autônoma.

Há muitas secretarias de educação que já adotam formas de interação, comunicação e formação de seus profissionais, por meio de plataformas digitais. A Lei

nº 9394/96, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já previa a formação continuada de professores, porém, em 2009, foi incluído pela Lei nº 12.056 o §2º no Art. 62, que determina: “[...] a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.”

O município participante desta pesquisa nos revela como a introdução da TDIC no cotidiano escolar é importante e pode ser feita de maneira eficiente. Os professores apresentaram resultados positivos para a formação que receberam do município, assim como um maior comprometimento e resposta dos alunos. Com esse resultado positivo, demonstrado pelos professores, reforçamos que tal desenvolvimento precisa ser contínuo, após a pandemia, e que o investimento nas ferramentas digitais e na formação dos professores necessita ser incrementado, levando as ações construídas na comunidade a novos significados.

Face à nova realidade, a retomada das pesquisas nessa área torna-se mais relevante e urgente, pois ainda há muitas dúvidas em relação aos rumos dessa pandemia e novas variantes do vírus estão aparecendo, impossibilitando o retorno das atividades presenciais, como antes. É, pois, urgente e necessário transitar desse ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade (Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Apesar de trabalharmos com uma geração de alunos habituada às tecnologias, sabemos que esse formato de estudo exige certos comportamentos dos estudantes, como disciplina, organização, concentração e responsabilidades extras e compartilhadas. Assim, o professor, além de lidar com seus novos desafios, também precisa saber conduzir estrategicamente sua aula, visando a construir esses novos hábitos em seus alunos.

O professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante, de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia. O professor necessita acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva (Goulão, 2012 *Apud* Moreira; Henriques; Barros, 2020).

Mesmo com as inúmeras dificuldades já conhecidas, principalmente na educação pública, é preciso que o professor sempre busque novas estratégias, para que o conhecimento chegue aos seus alunos. Neste ano atípico de aulas remotas, vimos muitos exemplos de criatividade e superação. Moran (2006, p. 16) assinala:

Os grandes educadores atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Dentro ou fora da aula chamam a atenção. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, na sua forma de olhar, na forma de comunicar-se, de agir. São um poço inesgotável de descobertas.

Portanto, continuar investindo na formação de professores é fundamental para vislumbrarmos uma nova realidade, na qual o uso das TDIC fará parte dos projetos escolares, agregando e impactando positivamente a todos. Proporcionar conhecimento ao professor é propiciar autonomia e segurança, ao conduzir a aprendizagem de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB 9394/1996).

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno.

**Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Introdução.

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: 28 jan. 2021.

FETTERMANN, F. A.; FOLMER, V. Formação de professores realizadas por meio de tecnologias digitais. **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], nov. 2019. ISSN 2359-4381.

Disponível em:

<http://periodicos.Unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2860><http://periodicos.Unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2860><http://periodicos.Unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2860>. Acesso em: 06 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.33871/e&p.v0i0.2860>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. 2018. Disponível em:

[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf). Acesso em: 24 fev. 2021.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-caipara-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao#:~:text=Pr%C3%B3ximas%20divulga%C3%A7%C3%B5es-,S%C3%ADntese%20de%20Indicadores%20Sociais%3A%20em%202019%2C%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de%20pobres%20cai,em%206%2C%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 29 mar. 2021.

MORAN, J. M. **Educação inovadora presencial e a distância**. São Paulo, SP: CA; USP, 2003. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_educacao/innov.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/innov.pdf). Acesso em: 06 mar. 2021.

MORAN, J. M. **Educação Inovadora com Metodologias Ativas**. Educação Transformadora, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em: 06 mar. 2021.

MORAN, J. M. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. Educação Transformadora. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 28 jan. 2021.

UNESCO. **Dois terços do ano acadêmico foram perdidos com o fechamento das escolas devido à Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/109412unesco-dois-tercos-do-ano-academico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolasdevido-covid>. Acesso em: 24 fev. 2021.

### Os organizadores:

Angelo Antônio Puzipe Papim

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5414579333122931>

Graduado em Psicologia, Pedagogia e Ciências Sociais. Possui mestrado em Ciências Sociais e em Educação, doutorado em Educação e, atualmente, é doutorando em Educação. Tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Social e Educacional, atuando principalmente em Educação Especial e Desenvolvimento Humano com base na Psicologia Histórico-Cultural. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social e do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atua como Psicólogo Clínico, com ênfase em Transtornos do Humor.

Alessandra Ferreira Di Roma

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1281507569509345>

Doutora em Educação pela Unesp de Marília e em Ciência da Linguagem pela Universidade Paris VIII (2017-2021). Mestrado em Educação para a Ciência - Unesp (2015). Graduada em Pedagogia - Unesp (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - “Ensino de Ciências e Inclusão Escolar”; 2. “Linguagem e Surdez, LALIS”; 3. Structures Formelles du Langage (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente, vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Possui experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino a distância e Coordenação Pedagógica.

Katia De Abreu Fonseca

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1500397314837210>

Doutora em Educação - Linha Educação Especial, pela Unesp-Marília. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp-Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Unesp-Marília. Especialista em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Internacional Signorelli. Especialista em Psicopedagogia pela USC-Bauru. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-Marília. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI). Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru. Atualmente é Diretora de Divisão de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>

Bolsista Produtividade - CNPQ, nível 2. Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na graduação e pós-graduação. Pós-doutora em Educação (USP), Livre-docente em Educação Especial (Unesp), Doutora em Educação (Unesp), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga com habilitação em Educação Especial, área da deficiência visual (USP). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/CAPES). Membro Titular da Comissão Permanente de Avaliação da Unesp (CPA/Unesp). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS\CNPq).



**Os autores:**

Adriana Alonso Pereira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8525124471654590>

Doutora e Mestre em Educação pela Unesp FFC - Câmpus de Marília/SP. Especialista em Educação Transformadora pela PUCRS e Pedagoga pela Universidade de Marília UNIMAR. Integrante do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” desde 2015.

Agnes Harumi Iamaguchi

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715380759176758>

Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) - Unesp/Presidente Prudente-SP. Graduada em Pedagogia e Especialista em Intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial e Inclusiva. Lecionou por 8 anos nas séries iniciais e, desde 2013, atua como professora da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, é professora técnica no Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação da cidade de Arujá-SP.

Alexandre de Oliveira Legendre

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3123518117881050>

Professor efetivo no Departamento de Química da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, onde atua junto ao curso de Licenciatura em Química e ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Licenciado em Química e doutor em Química pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Orienta projetos de pesquisa com temas relacionados ao Ensino de Ciências da Natureza, principalmente envolvendo desenvolvimento e construção de materiais didáticos.

Beatriz Rosa Pinheiros dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957549206815117>

Docente no curso de Bacharelado em Administração de Empresas da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, possui mestrado e está cursando doutorado em Ciência da Informação pela Unesp/FFC. Vinculada à linha de pesquisa Gestão, Mediação e Uso da Informação, é membro do grupo de pesquisa Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - FFC). Sua pesquisa se concentra nas metodologias ativas de aprendizagem adaptadas ao campo empresarial.

Fernanda Oscar Dourado Valentim

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5711222660873068>

Doutora e Mestre em Educação, na linha Educação Especial, pela Unesp/Marília-SP, com pesquisas na área da Deficiência Intelectual, Avaliação pedagógica, Formação de professores, Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (Gepis – Unesp/Marília-SP). Atualmente, Professora de ensino fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP.

Jaqueline Tadorov de Andrade

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3476167273789114>

Atua na rede pública municipal de Marília desde 1995, desempenhando funções de professora de Educação Infantil, professora de Atendimento Educacional

Especializado, Gestora Escolar, Técnica de Área de Educação Especial. Possui especializações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia e Transtorno do Espectro Autista. Mestra em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente atua como neuropsicopedagoga clínica e institucional e coordenadora pedagógica da rede municipal.

Jéssica Fernanda Lopes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3585398454437204>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru (2012). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp, Câmpus de Bauru (2015). Doutora em Educação Escolar pela Unesp, Câmpus de Araraquara (2021). Atualmente, é Diretora de Escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação (Bauru/SP).

José Roberto Barboza Junior

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6389433875484556>

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. Pedagogo, graduado em Pedagogia pela Unesp Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília. Especialista nas áreas de Deficiência Intelectual e Visual. Professor de AEE na rede municipal de ensino de Barra Bonita-SP e professor especialista em Deficiência Visual na rede municipal de ensino Dois Córregos-SP.

Julio Hideyshi Okumura

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4756217518050155>

Licenciado em Pedagogia e Mestre e Doutor em Educação pela Unesp de Marília. Especializado em Educação de Jovens e Adultos (ETEC), Educação Transformadora (PUCRS) e aperfeiçoamento em “Crises Contemporâneas e Movimentos Sociais” (Unesp/IBEC). Possui experiência em gestão de equipes educacionais e atua como coordenador pedagógico da rede municipal de Marília (SP).

Kyvia Faria Cardoso de Sá

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4980818911405082>

Pedagoga pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Mestre em Educação e graduanda em Ciências Sociais. Atualmente, professora de Educação Infantil no Município de Marília.

Lurian Dionizio Mendonça

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1727524180778216>

Doutora e Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, graduada em Pedagogia e Licenciada em Ciências Biológicas pela Unesp, Câmpus de Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Professora da rede municipal de ensino de Bauru/SP.

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3354301214646268>

Professora Assistente no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual,

Psicopedagoga Clínica e Institucional (INDEP), Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Mestre e Doutora na linha de Educação Especial pela Unesp, FFC, Câmpus de Marília/SP. Membro do Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”.

Mariana Cristina Lopes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1507103279059092>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru (2016). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru (2019). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru (2021). Atualmente trabalha como Professora da Educação Básica na Educação Infantil e Ensino Fundamental (ciclo I), na Rede Municipal de Educação (Bauru/SP).

Michele Anselmo Maticoli

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1733332657390370>

Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista (2010) e em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2019). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (2015) e MBA em Gestão Escolar pela USP ESALQ/PECEGE (2018). Mestre no Programa de Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2020). Atualmente, é professora de Educação Infantil no Colégio Chaminade Bauru.

Patrícia Butignol Lúcio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4256379650597358>

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília. Integrante dos grupos de pesquisa, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE); Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC); integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Experiência e interesse no campo da Teoria e Práticas Pedagógicas. Bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq (2019-2021).

Patrícia Moreira Salina Fernandes Pimentel

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8563468865475041>

Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp) Câmpus Marília. Pós-graduanda e Facilitadora de Aprendizagem pelo Programa de Especialização “Processos Didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância” da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Membro do Grupo de Pesquisa de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e Grupo Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). Professora de Apoio Pedagógico e Línguas - Inglês e Espanhol.

Paulo Henrique de Oliveira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1833536029987956>

Graduado em História pela FACCAMP (2012) e mestrando em Inteligência Emocional e PNL pela Universidad Isabel I, possui experiência como professor de História,

Geografia, Oratória e Legislação Pública em escolas particulares e na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde também atuou como coordenador pedagógico. É autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental I pelo Sistema Mackenzie de Ensino e idealizador do Projeto Gauss, que aborda habilidades matemáticas aliadas à educação socioemocional e neuroeducação, publicado pela editora IEA Soluções Educacionais.

Renata de Luca

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481209876591805>

Mestra em Educação pela Unesp/Bauru. Especialista em Gestão Escolar - Faculdade São Brás/Assis (2013). Especialista em Educação Infantil - Unesp/Presidente Prudente (2010). Graduada em Letras pela Unesp/Assis (2011) e em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Assis (2008). Atualmente é Diretora Escolar da Prefeitura Municipal de Assis e atua em Escola na modalidade de Tempo Integral. Participa do Grupo Colaborativo de Educação Matemática e Científica (GCEMC) do IFSP/ Birigui.

Vanessa de Souza Gomes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9108254314544505>

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp). Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na Educação De Jovens e Adultos. Desenvolveu iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - Reitoria na linha de Políticas Públicas em Educação.

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>

Professora Pesquisadora com Produtividade (CNPq, 2019-2021), graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), com mestrado (2001) e doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou pós-doutorado na Universidade de Alcalá, Espanha, em 2012, defendendo sua livre docência em Educação Inclusiva em 2014. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da FC/Unesp-Bauru. Além disso, é Diretora da Faculdade de Ciências - FC/Unesp-Bauru (2021-2025).

Verônica Lima dos Reis

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3355970204100920>

Possui pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (Unesp Bauru), doutorado em Educação pela Unesp Araraquara (2018) e mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp Bauru (2009). Além disso, é especialista em Psicologia da Saúde, com foco em práticas clínicas e hospitalares (2009), e em Neuropsicologia (2013). Graduiu-se em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração (2002). Atualmente é professora de ensino superior na Faculdade Eduvale de Avaré e atuou como pesquisadora no curso de Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação, em modalidade semipresencial, pela Unesp.

Vinicius Iuri de Menezes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678555566922437>

Doutorando em Educação e Mestre em Docência da Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp/Bauru (2022), possui especialização no Ensino de Informática, Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes - UCAM/Rio de Janeiro (2015). É graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni (2019), em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2011), em Administração de Empresas pela Anhanguera Educacional Bauru (2011) e em Sistemas de Informação pela Faculdade Orígenes Lessa - FACOL (2008). É professor titular e coordenador pedagógico de EaD na Faculdade de Agudos (FAAG-SP) e professor de Educação Básica, especialista em Informática, na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pederneiras (SP).

Vinícius Santarém

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5664511976953155>

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, é professor das disciplinas de Direito do Trabalho, Direito da Seguridade Social, Prática Trabalhista e Direito Empresarial no Grupo FAEF (Garça). Atuante como advogado especialista em Direito do Trabalho, Direito Bancário e Direito Previdenciário, possui mestrado em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp e graduação em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília (2002).