

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

Práticas Reflexivas na Formação de Professores

Coleção Educação e Educandos

14

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Silvia Regina Viel (Orgs.)**

**PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

ISBN 978-65-88771-35-8

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.14.

O51d	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Praticas reflexivas na formação de professores. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2022. (Coleção: Educação e educandos, v.14). 99.; il.
	ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-35-8 DOI 1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Gestão educacional democrática . I.T.
	CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O presente livro resulta de um conjunto de trabalhos apresentados no *VIII Simpósio de Educação* e do *V Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, organizados em parceria entre o Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP-Franca. Estes trabalhos nos mostram que a problemática que envolve a formação de professores não sai de pauta, pois vivenciamos intensas transformações sociais e políticas, que exigem constante reflexão e renovação das práticas educativas.

Essa pauta relativa à formação de professoras e professores possui diferentes dimensões, e algumas delas foram contempladas neste livro, tais como: formação inicial de docentes nas licenciaturas específicas, neste caso, geografia e filosofia, a apropriação de metodologias ativas e proficiência digital para o ensino remoto, as práticas educativas de saúde, que se mostraram fundamentais neste momento de pandemia da COVID-19, além de antigos temas que continuam encontrando dificuldade de se materializarem nas práticas cotidianas: a sala de aula como espaço de diálogo, e as práticas educativas com foco no conhecimento das artes e as humanidades, ao invés na formação exclusiva de mão de obra para sustentar a estrutura do capital.

Quando olhamos o conjunto dos trabalhos, salta-nos aos olhos uma preocupação com a democratização do acesso à educação de qualidade, que conseqüentemente é uma forma de combater a desigualdade social que assola nosso país. A didática entra como campo de conhecimento e ferramenta necessária para uma prática reflexiva em constante transformação, necessária para promover o acesso ao conhecimento. O programa de formação Residência Pedagógica, voltado aos discentes de graduação, mostra o quanto ainda devemos avançar nos estágios das diferentes licenciaturas, com vistas a uma formação profissional mais consistente e autônoma, que vise ao desenvolvimento de uma sociedade melhor. Observamos também o quanto avançamos na construção de documentos orientadores do currículo nacional, seja de formação de professores, seja para atuação na educação básica, mas que ainda estamos longe de concretizar no cotidiano dos diferentes espaços educacionais, em respostas às demandas sociais. Temas contemporâneos ainda encontram dificuldade em ter um espaço no currículo praticado nas escolas e nos centros de formação, dado que encontram barreiras nas próprias equipes, para se efetivarem. Assim, faz-se necessário superar tais impedimentos para que possamos pensar a sociedade brasileira em toda sua complexidade.

Quando se trata da profissão docente, a formação para a cidadania, para autonomia intelectual e reflexiva nos parece ainda distante de ser atingida, pois os currículos de formação não se mostram organizados para o exercício do pensamento. Por outro lado, a prática reflexiva esvaziada de conteúdo é uma ameaça ao ensino, tendo em vista que se baseia em saberes construídos somente pela experiência, ou seja, que estão no âmbito do senso comum.

Desse modo, a busca de inovação curricular, apropriação de metodologias ativas e tecnologias digitais devem estar aliadas a um projeto que vise ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado e combate às desigualdades educacionais.

Por fim, esperamos que os trabalhos presentes, neste volume, possam reforçar a necessidade de colocarmos em prática uma formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva, que combata a produção das desigualdades e que busque o fortalecimento da democracia. O acesso da população aos bens culturais, a uma vida digna e justa virá com uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento social e econômico do país.

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza
Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara
Docente da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Credenciada no Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de
Políticas Públicas-
UNESP/Franca.

SUMÁRIO

A DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE ATRELADAS AO ENSINO DE FILOSOFIA	9
A IMPORTÂNCIA DA PROFICIÊNCIA DIGITAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	20
A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma concepção dos discentes do curso de geografia	31
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE	43
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE NA ESCOLA	55
FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRÁTICAS REFLEXIVAS: a sala de aula como espaço de diálogo e transformação	84
ÍNDICE	97

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE ATRELADAS AO ENSINO DE FILOSOFIA

Gabriel Martins Santos
Universidade de Franca/UNIFRAN
Mestrando em Linguística
E-mail: gabrielmartins16@hotmail.com

Marilurdes Cruz Borges
Universidade de Franca/UNIFRAN
Doutora em Linguística. Docente dos Programas de Pós-
Graduação em Linguística e Promoção da Saúde
E-mail: marilurdescruz@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A prática docente se faz pela didática que o professor utiliza em suas aulas. Muito se discute sobre qual a melhor didática, esquecendo-se de que a didática está condicionada ao conhecimento, às metodologias de ensino-aprendizagem e ao conteúdo curricular.

Diante dessa discussão comum ao ambiente educacional, propomos neste estudo apresentar uma possível didática metodológica para o componente curricular “Filosofia”. Esta disciplina de humanas, no Ensino Médio, pretende ir além do conhecimento de filósofos e pensamentos, intenta despertar no aluno o pensamento ativo, participativo e ético junto ao grupo e à sociedade. Para tanto, o professor precisa fazer uso de uma didática coerente com a atual conjuntura social e agir de forma responsiva aos preceitos trazidos pela ODS 4, da agenda 2030.

Nosso intuito é que a temática proposta neste trabalho seja significativa para o contexto escolar e para o atual momento vivenciado pela educação básica – ensino remoto. A didática é uma ferramenta importantíssima no processo educacional, pois pode interferir na qualidade do ensino. Por isso, a didática não deve estar centrada no professor, mas sim no aluno, objetivo central do modelo de ensino-aprendizagem adotado, especialmente no que se refere ao

ensino de filosofia, no caso em questão.

Toda a significação apontada acima ocorre pelos mecanismos de ensino colocados em prática no cotidiano da escola e da educação, além das diversas ferramentas e mecanismos compreendidos pelo modelo didático utilizado, dentre os quais os tecnológicos, foram amplamente utilizados durante o ensino híbrido/remoto face aos protocolos sanitários de contenção da pandemia do Covid-19.

O professor deve ser, em sala de aula, o sujeito capaz de colaborar para que o aluno se torne cada vez mais um agente observador, crítico, perspicaz e reflexivo, capaz de argumentar e mostrar seu ponto de vista. Assim, para que o aluno tenha autonomia e espaço para manifestar-se, o professor precisa propiciar momentos adequados ao questionamento e à participação ativa do aluno enquanto agente fomentador do seu próprio aprendizado.

Em prol de uma educação de qualidade, é importante possuir essa visão holística acerca da relação estabelecida no campo educacional, de forma a respeitar as limitações e individualidades de cada sujeito: professor e aluno. Cientes desse compromisso, propomos mostrar como a didática pode servir de ferramenta para o feitiço do educar, bem como para uma formação docente versátil capaz de agregar novas formas de aprendizado, novos campos de busca e novos conceitos de inter-relação humana.

Trata-se de um estudo bibliográfico, cuja base centra-se nos pensamentos de Selma Garrido Pimenta (1943), pedagoga, doutora em educação e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); e José Carlos Libâneo (1945), filósofo, doutor em filosofia e história da educação, pós-doutor pela Universidade de Valladolid (Espanha), professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. A discussão seguirá o percurso de pensamento em que se fará a definição de didática e da formação docente como auxílio em prol de uma educação de qualidade.

Optamos desenvolver este estudo abordando o ensino de filosofia no mundo contemporâneo; as peculiaridades e problemas do ensino de filosofia; os pressupostos didáticos do ensino de filosofia e, por fim, a necessidade da formação docente tangenciada pela agenda 2030, cuja realidade aponta para uma educação que deve seguir o contido na ODS 4. Conforme definido pela ONU, é preciso

garantir até 2030 o acesso e a universalização da educação, para isso deve-se sanar os problemas ocorridos pelas disparidades de gênero e a falta de acesso às tecnologias, principalmente, face à necessidade de adequação ao ensino híbrido/remoto tão usual em nosso cotidiano atual.

Desse modo, pretende-se demonstrar a contribuição que a didática exerceu desde a antiguidade – e continua exercendo, mesmo que de maneira talvez mais dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem. É notável ainda percebermos o quão importante ocorreu o processo de transformação da educação (tornando-se uma educação mais ampla e sustentável). É, portanto, nesse sentido, que iremos refletir sobre os momentos vivenciados pela educação, no suporte à contenção da pandemia do Covid-19.

2. A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Falar em didática é falar sobre o modo com o qual se transmite conhecimentos. Nos dias atuais, essa terminologia “transmitir” não é bem vista no ambiente educacional, pois a relação entre professor e aluno não se estabelece mais na onipresença do professor, como se ele fosse o dono de todo o saber e, na escola, ocorresse apenas a prática do ensinar. No processo educacional hoje prevalece o “aprender”, por isso, faz-se necessário repensar o significado de “didática” e resignificá-la na formação docente. O professor precisa ser capaz de possibilitar a aprendizagem, de suprir as necessidades dos alunos que vão além dos conteúdos curriculares e escolares.

A quarta revolução tecnológica e a revolução digital promoveram grandes transformações no mundo e no homem, provocando incertezas do ser humano perante a si e a seus objetivos. A escola tem por princípio formar o cidadão, mas se ela não souber que cidadão e para que sociedade educar, ela perde sua eficácia educacional.

Ao se pensar na didática, não se deve olhar apenas para o método de ensino, mas adquirir diversos conhecimentos, fora e dentro do ambiente escolar, para planejar, preparar e desenvolver aulas atrativas, motivacionais e interativas. Trabalhar com conteúdos e abordagens que prendam a atenção do alunado e, ao

mesmo instante, sensibilize-o à presença do outro. Estreitar as relações humanas é imprescindível ao desenvolvimento do ser e à educação sustentável, seja ela entre aluno/professor, aluno/aluno.

Como meio de desempenhar papel de grande importância na construção da aprendizagem do aluno, a didática não pode ser definida apenas como mecanismo de técnicas apropriadas para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; TONDIN, 2021). Ela se torna muito mais ampla do que a singela definição apontada. Nesse viés, Libâneo (1992) diz que a didática é um campo de estudo que investiga os modos de realização da instrução e do ensino, ou seja, ela observa os fundamentos e as condições das práticas de ensino. Cabe, portanto, à didática “converter objetivos sociopolíticos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos” (LIBÂNEO, 1992, p. 141).

Dentre as várias funções destacadas por Libâneo (1992), têm relevância no modelo didático, no qual se estabelece um processo educativo que prioriza a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O modelo didático, segundo o autor, possibilita uma investigação assertiva e holística perante o modo de transmissão de conhecimentos almejado pelo meio e pelo professor, proporcionando-lhe mecanismos e condições para selecionar conteúdos que estejam de acordo com o nível e com a faixa etária.

Assim, o modelo didático não fica restrito ao meio físico, ou seja, ao espaço da sala de aula e a didática se manifesta desde a análise de conteúdos no ambiente escolar, mas também no ambiente familiar do professor (SANTOS; TONDIN, 2021). Tal fato comprova o que se diz sobre didática auxiliar, de maneira singular, a preparação e estruturação de um plano de ensino e de aula. No plano, o professor já explicita seus objetivos, justificativas e como pretende atingir os resultados satisfatórios.

A didática resulta do esforço e desempenho do professor, por isso, a formação contínua, associada à prática, determina a qualidade do docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação. O sujeito que reflete sobre sua conduta profissional é receptivo a novos conhecimentos e às novas práticas pedagógicas, visa à educação pautada no respeito das diferenças, valoriza as diversidades e propõem ao aluno a descoberta de outras formas de aprender.

Uma didática pautada na singularidade do sujeito e nas necessidades sociais corrobora com a Agenda 2030, a qual traz “um plano de ação para pessoas, para o planeta e para a prosperidade” (ONU, 2015, p.1). A fim de responder ao ODS 4 e promover uma educação de qualidade em prol de uma sociedade sustentável, é preciso fazer uso de uma didática que valorize o pensamento crítico e participativo.

Destacamos também que a didática pode ser a base para o professor elencar os conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, face à estruturação do que é tangenciado pelas disciplinas (PIMENTA, 2013). Logo, o conhecimento teórico é o pilar estruturante da didática, mas o conhecimento adquirido no dia a dia, nas relações vividas pelo aluno irão determinar as ações do professor.

O aluno também é agente primordial na construção de sua própria identidade e na aquisição de novos conhecimentos, sendo mais categórico, é o elo entre relações interpessoais, sociais e de conduta escolar que complementam uma a outra e possibilita ao aluno a estruturação de seu aprendizado.

Considerando essa participação ativa do aluno sobre a didática docente, Candau (1984, p. 107) afirma que “[...] a didática tem por objetivo o como fazer a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao para que fazer e ao que fazer [...]”. Então, pensar sobre essa questão nos remete ao papel do professor enquanto ser responsável por delimitar a prática pedagógica, por realizar o intermédio necessário e pautar no que fazer, para quem fazer e como fazer. Todos os planejamentos e ações devem ser pautados no sujeito aluno.

Em suma, o professor precisa ter consciência de que a didática começa a exercer de fato a sua função a partir do momento em que certas questões são devidamente respondidas: por que fazer? para quem fazer? o que fazer? para que fazer? É fundamental obter clareza nas respostas para aplicar uma didática de qualidade e que atinga o objetivo da educação.

3. O CONTEÚDO CURRICULAR “FILOSOFIA” EM TEMPO DE ENSINO REMOTO

A Filosofia é uma disciplina da área de ciências humanas. Filosofar é o ato de pensar e pensar sobre tudo e todos em diferentes tempos e lugares. A Filosofia propicia o engajamento em questões singulares e, ao mesmo instante, de grande valor, pois permite ao aluno refletir sobre aspectos múltiplos da sociedade e do homem que são de suma relevância para a formação do cidadão e do seu próprio “eu”.

Segundo Santos e Tondin (2021), a filosofia contribui em vários momentos para uma aventura instigante e de grande prazer para quem dela se apropria e vivencia. Seria o mesmo de dizermos ser um *deleite* de transformação e prazeres filosóficos. Esse conteúdo curricular tem por objetivo analisar o mundo sob uma nova perspectiva, envolto por novos olhares, novas descobertas, novos sonhos, enseja, pois, gama infinita de pensamentos e reflexões sobre o homem.

O ensino de filosofia no Brasil traz um caráter legislativo e educacional. Legislativo por ser uma disciplina que teve aprovação de leis específicas, reformulação do ensino por meio de expedição de decretos e portarias. Educativo por que a educação filosófica deve ser tratada pela filosofia. A grande questão dessa disciplina na Educação Básica está no consenso sobre o que é filosofia. Sobre isso Iglésias (1998, p. 12) diz que, mesmo se perguntar aos filósofos, alguns ficarão em silêncio, outros tangenciarão as respostas e outros ainda darão respostas desencontradas. Para o autor isso ocorre justamente “para entender que o silêncio de uns e as respostas dos outros são todas abordagens possíveis à questão proposta” (IGLÉSIAS, 1998, p.12).

Estranho observar que há quatro séculos de estudo sobre o campo filosófico ainda não se tem respostas precisas sobre o que é a filosofia. Por outro lado, o ato de pensar não requer necessariamente uma resposta. Talvez seja por essas indefinições que o ensino de filosofia ainda continua sendo retratado e executado, na escola, apenas por meio do embasamento em textos e da pura teoria, apesar de haver alta gama de materiais disponíveis aos educadores.

Falta, portanto, didática, ou seja, conhecimento adequado e aprofundado. Tal realidade, confirma que muitos professores se apropriam do modo

de ensinar tido como tradicional, ou melhor, exercem o papel de transmissores de conhecimento, não sendo agentes que aguçam o desejo e instigam a vontade dos alunos de buscar novos horizontes de pensamentos e ideias. Infelizmente, esses professores não conseguem suscitar, em seus alunos, o desejo pela busca do pensar filosoficamente, do exercer a filosofia diariamente, em todas ações e circunstâncias vivenciadas (SANTOS; TONDIN, 2021).

A formação continuada pode reverter esse quadro e contribuir à formação de cidadãos de forma a atender à Agenda 2030. Para tanto, a didática de professores de filosofia deve incorporar a valorização do pensar, do pensar filosoficamente. Com a demanda alarmante do ensino híbrido/remoto atual, a educação acabou por passar por uma transformação que até meados de março/2020 estava apenas “engatinhando”, mas que precisou correr para alcançar os desejos e suprir as necessidades impostas pelo momento vivenciado pela sociedade moderna atual (pandemia do Covid-19).

É certo que existem tantos outros profissionais que mesmo com as dificuldades encontradas, com as barreiras impostas por uma disciplina tão rica e que ao mesmo instante também possui sua singularidade e gênero próprio, buscam, por meio de várias ferramentas, muita dessas por sua vez tecnológicas, apropriar os conceitos contidos nos currículos oficiais das diversas secretarias da educação e, além disso, nos próprios preceitos da BNCC da área de ensino.

Diante das transformações, da revolução digital e do momento pandêmico, o professor deve ser o sujeito capaz de permitir a execução do real *por a mão na massa* por parte dos alunos no seu processo de aquisição de conhecimentos, ou seja, fazer com que o alunado se interesse pelo conteúdo abordado naquele momento e esteja disposto a aprofundar sua reflexão no campo filosófico.

Por isso, é preciso provocar, incomodar e despertar o desejo da descoberta, da investigação. Por meio do pensar filosófico, o aluno desbravará veredas, encontrará caminhos, questionará verdades. A didática filosófica utiliza de vários métodos e conteúdos que promovem novas aprendizagens e ressignificações.

4. A COLABORAÇÃO DA DIDÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Como abordado anteriormente, a didática é a prática pedagógica utilizada pelo professor em prol da aprendizagem do aluno. É resultado da análise de conteúdos curriculares, das experiências docentes e das vivências dos alunos. Considerada modelo de ensinar revolucionário no que diz respeito às diversas maneiras de apresentar, desenvolver conteúdos e buscar a interação dos alunos com questões ligadas à aprendizagem, quando atrelada ao ensino de filosofia, deve-se buscar a maximização da argumentação do aluno como ser crítico, perspicaz e dinâmico no meio em que se encontra inserido, seja ele familiar ou mesmo societário.

Compreende-se como análise crítica e reflexiva, o aluno agente da aprendizagem, aquele que não se prender a questões e/ou respostas prontas, que não fica inerte numa fundamentação já ultrapassada. Ele sente-se apto e autorizado para exprimir o seu pensar, o seu ponto de vista sobre os fatos. É, portanto, uma reflexão e análise de pensar para agir e tomar conhecimento de causa, enfim, de ser um agente consciente da sua importância no processo social e também no seu próprio crescimento pessoal.

Os mecanismos didáticos, que o educador executa para realizar seu trabalho com relevância, propiciam ao seu público alvo, ou seja, aos alunos inseridos no processo educacional a obtenção de uma aprendizagem coerente com a estrutura esperada pelo meio, condizente ou ao menos digna. Conseqüentemente, uma educação de qualidade que prepara para a vida e para o ser sustentável. Mas para que isso realmente ocorra, o professor precisa também estar disposto a pensar, a aprender, a se reformular e obter novos conhecimentos.

É essencial ainda que, com as altas tecnologias, com os diversos aparatos tecnológicos e com o distanciamento social, o educador esteja consciente da necessidade de se autoavaliar, avaliar os conteúdos selecionados para as aulas, avaliar o seu papel enquanto agente da aprendizagem, bem como reformular suas aprendizagens e seu papel didático-pedagógico. O que não pode ser visto como algo que deve ser tratado como "luxo" educacional, mas sim como aspecto de extrema importância para garantir uma educação de qualidade e contribuir para um mundo sustentável.

Na didática, o professor deve fazer uso de ferramentas tecnológicas para apresentação de suas aulas e interação social; deve desenvolver a motivação dos alunos para a aprendizagem, integralizando os conhecimentos e a interdisciplinaridade, além de procurar a contextualização com as vivências de cada sujeito do grupo.

Especificamente quando se trata do ensino de filosofia no ensino médio, não se pode esquecer que o público a ser atingido são adolescentes, fase da vida em que se está cheios de vida, de anseios, de energia e posicionamento crítico. O enfrentamento é o lugar de voz do jovem, é quando ele se coloca como ser existencial. Por isso mesmo, em virtude da vitalidade exercida pelos adolescentes, o ensino de filosofia proposto a eles não pode condizer com uma filosofia "empoeirada", uma filosofia presa em fundamentações estruturadas na era pré-socrática, uma concepção de uma filosofia tradicionalista.

Para esse grupo específico, é necessário que os educadores de filosofia se libertem das presas da filosofia exercida apenas pelos rituais de leitura em livros didáticos, e por responder questões propostas ao término de cada um dos seus capítulos. Deve-se, para tanto, reservar o cuidado da filosofia dos livros primeiramente aos educadores e para os alunos garantir o acesso ao filosofar, à filosofia livre de estereótipos e concepções apresentadas há mais de dois mil e quinhentos anos, à filosofia reflexiva e cheia de vida tal qual os adolescentes.

Na didática de filosofia para o Ensino Médio, o professor precisa levar os alunos a realizem o processo do filosofar para aprender, e não do filosofar apenas por filosofar. É ainda essencial que a crítica esteja inserida no campo das aulas de filosofia, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de análise e ponderação. Eles precisam aprender a desenvolver argumentos e avaliar argumentos de forma coesa e coerente não só com o que pensa, mas com o seu papel social enquanto cidadão dessa sociedade.

Pelo fato da filosofia ser crítica por si, racional e que permite diálogo, outro fato a ser explorado é que não faz sentido um professor apenas repetir o que foi falado por outros e não dar espaço para que o aluno consiga e possa elaborar um pensamento autêntico, com sua própria identidade e surtindo efeito para suas indagações. É preciso, portanto, que o professor e os alunos respeitem

as individualidades, mas percebam que suas atitudes refletem na sociedade, pois o sujeito é um ser social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o eixo norteador para o crescimento pessoal e, por consequência, profissional. É através desta afirmação que evidenciamos o papel importantíssimo que o processo educacional exerce no alunado. O professor por sua vez, está inserido em um contexto de formação docente que nos dias atuais é extremamente relevante e contribui, de maneira ímpar, para que consiga desenvolver uma educação de qualidade, por meio de uma didática que promova a aprendizagem dos alunos. É dever do professor exercer suas funções pautadas pela ética, pela qualidade, pela inovação, pelos preceitos de respeito mútuo e respeito às diversidades, além de trazer consigo os alicerces que a BNCC e as Diretrizes Curriculares propiciam, bem como agir responsivamente ao ODS 4, implementado pela agenda 2030.

O professor precisa ser o eixo norteador da difusão do conhecimento e da troca de experiências, desenvolver a relação interpessoal professor-aluno e aluno-aluno, pois é na escola, no ambiente educacional presencial ou virtual que as experiências sociais se iniciam. Por meio da prática didático-pedagógica, muitas aprendizagens e experimentações são possíveis, desde que os sujeitos atuem como agentes do fazer. Cabe, portanto, ao professor motivar os alunos, engajá-los e levá-los à descoberta do novo e da reformulação de aprendizados.

O pilar da prática pedagógica está na didática. É com ela que o professor exerce de fato a sua função docente. A didática não é algo nato, ela se aprende a partir de conhecimento teórico, de prática de atuação, de experiência de vida e da vivência dos alunos. Assim, a didática é resultado de estudo, observação, planejamento e elaboração dos planos de ensino e de aulas.

No componente curricular de filosofia, a didática docente deve abarcar a reflexão e o pensar, os quais, principalmente nos dias atuais, são tão raros e necessários. Só muda o mundo quem pensa sobre ele, logo a reflexão precisa ser uma prática diária no ambiente escolar. Por meio da reflexão consegue-se obter

argumentos para enfrentar desafios diários. O professor de filosofia precisa mover-se pela didática para propiciar práticas pedagógicas que reformulem o ensino de filosofia, o ver o mundo, o pensar sobre o mundo. Novos conceitos sobre o pensar e refletir precisam partir das práticas filosóficas para que os alunos façam novas descobertas e ressignifiquem conhecimentos já adquiridos.

Com didáticas adequadas, com certeza, alcança-se a educação de qualidade, tão necessária à sociedade contemporânea. Para uma sociedade sustentável, o cidadão deve ser agente do fazer responsável e ético.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. São Paulo: Vozes, 2000.

IGLESIAS, Salvador. **O que é filosofia e para que serve**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Gabriel Martins Silva; TONDIN, Celso Francisco. A didática e o ensino de filosofia. In: BORGES, Marilurdes Cruz; OLIVEIRA, Claudia de Fátima;

WOTCKOSKI, Ricardo Boone. **Caminhos para a educação do século XXI: ciência em ação**. Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2021.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Diferença, cultura e educação**. São Paulo: Sulina, 2010.

ONU. Agenda 2030. 2015. Disponível em: < <http://www.agenda2030.com.br/>>

Acesso em: 01 ago. 2021

A IMPORTÂNCIA DA PROFICIÊNCIA DIGITAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Jeannie Fontes Teixeira
(<https://orcid.org/0000-0003-0135-3281>)
Universidade Estadual do Ceará

Lorena Maria Pitombeira
(<https://orcid.org/0000-0002-8284-0825>)
Universidade Estadual do Ceará

Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos
(<https://orcid.org/0000-0002-4796-5913>)
Universidade Estadual do Ceará

1. INTRODUÇÃO

A constante evolução da sociedade, sobretudo na participação dos elementos digitais em suas práticas sociais, suscitou mudanças e novas formas de interação social, as quais demandam novas condutas em relação ao processo de leitura e escrita. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais imbricadas nas nossas práticas sociais e exigem dos participantes dessas práticas autonomia, pensamento crítico, capacidades de inovação e de resolver problemas e predisposição para a aprendizagem contínua e permanente.

Tais competências, em primeira instância, são requeridas aos professores, sobretudo os da educação básica, os quais não devem apenas aplicar os conhecimentos da academia e sim transformá-los, integrando-os com seus saberes docentes, integrando a escola à cultura digital. Na perspectiva dos multiletramentos (Knobel, Lankshear, 1996), o professor também deve ser um design de significados.

Desta maneira, refletimos neste trabalho sobre as competências digitais necessárias ao docente da educação básica na atualidade e sobre os caminhos que as formações de professores e universidades adotam para ampliar essas competências, para que estes profissionais sejam proficientes digitalmente. Para fomentar essa reflexão, apresentamos novos formatos de aula, surgidos

durante o ensino remoto de acordo com uma pesquisa feita com 20 professores da rede pública do Estado do Ceará.

Nosso estudo foi ancorado na abordagem qualitativa e nos procedimentos metodológicos de estudo bibliográfico, apoiados em Pimenta (1999), Pacca (1992) e Flick (2009), assim como na análise documental do instrumento de pesquisa e revisão bibliográfica acerca das matrizes de competências digitais dirigidas a docentes.

2. COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA ATUAR NOS TEMPOS DIGITAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer as habilidades desejadas para os alunos, de certa maneira, aponta também as competências docentes necessárias para a mobilização destas habilidades. Cumpre saber que o dentre as 10 competências gerais desejadas para o aluno¹ está a cultura digital, a qual compreende, dentre outros, a desenvoltura na utilização e criação de tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética. O próprio documento aponta que esta competência é necessária para praticar proficientemente ações comunicativas, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer na sociedade protagonismo e autoria.

Segundo o relatório Perspectiva de Inovação e Tecnologia (OCDE, 2018), o avanço das tecnologias poderá acentuar sobremaneira as desigualdades econômicas e sociais, enquanto o sujeito não estiver preparado para lidar com as inovações. A formação permanente de educadores é uma das maneiras mais efetivas de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Para, Pasinato e Vosgerau (2011), as pesquisas sobre o tema de competências digitais de professores no Brasil ainda estão em estágio inicial e que a “carência de orientação, no que tange o aspecto legislativo é visível e urge um movimento que busque uma orientação maior com respeito à utilização das tecnologias no contexto escolar” (p.158-159).

¹ Infográfico disponível em: <https://edusoft.com.br/gestao-educacao/conheca-as-10-competencias-gerais-da-bncc/>, acesso em 02/11/2020

Diante desse panorama, inquirimos quais documentos orientam a formação docente para as novas demandas da educação em um mundo em constante mudanças.

2.1 O professor e design de significados no âmbito digital

No âmbito da educação, os desafios impostos pela pandemia de 2020, oriundos da necessidade de isolamento social, revelaram lacunas na proficiência digital dos professores. Estas lacunas foram observadas na execução de tarefas menos ou mais complexas, como manusear ferramentas digitais ou criar conteúdo em ambiente digital. Tais dificuldades suscitaram um grande número de ações formativas “emergenciais”, a fim de prover os professores das habilidades mínimas para contorná-las, como as ações² desenvolvidas recentemente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Diante das novas demandas da linguagem, fez-se necessária uma nova pedagogia. As tecnologias digitais estabeleceram um novo panorama acerca dos processos de ensino e aprendizagem. As habilidades exigidas para acessar as práticas sociais de linguagem envolvem letramento digital e midiático, pensamento crítico e criativo, trabalho em equipe, gestão de projetos, autoria e negociação de sentido em padrões de significado de um contexto para o outro (Rojo, 2012), capacidades que coadunam com a definição de competência digital. Para Ferrari (2012, p. 3-4)

Competência digital é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo habilidades, estratégias, valores e conscientização) que são necessários ao usar as TIC e mídia digital para realizar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, apropriada, crítica, criativa, autônoma, flexível, ética e reflexiva para trabalho, lazer, participação, aprendizagem, socialização, consumo e empoderamento.

A partir de Ferrari (2012), indagamos quais conjuntos de conhecimentos são necessários para o professor da educação básica e quais práticas, formativas ou docentes, contribuem para o seu desenvolvimento.

²Exemplo de ação disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/ambiente-de-apoio-a-formacao-docente/autoavaliacao-de-competencias-digitais-de-professores/>, acesso em 25/10/2020

Nos últimos anos, emergiram uma variedade de estudos acerca de letramento e variações de acepções e conceitos. Um dos primeiros conceitos de letramento no Brasil ganhou destaque a partir dos estudos de Soares (1999), o qual denomina de letrado o sujeito que se apropria da leitura e da escrita de forma independente e crítica e, assim, é capaz de agir e interagir nos mais variados contextos sociais, participando plenamente das práticas de linguagem.

O Grupo Nova Londres (1996) cunhou um novo termo para referir-se aos letramentos múltiplos que perpassam a sociedade: Multiletramentos. O termo objetiva contemplar duas perspectivas: a da linguagem multissemiótica e multifacetada e o da multiculturalidade que compõem as novas práticas de linguagem. Nesse viés, o grupo aponta que a pedagogia dos multiletramentos pretende formar um aluno que seja um “design de significados”.

Nesse viés, o professor também deve ser um design de significados, sobretudo na era da produção colaborativa e compartilhada. O caráter colaborativo é uma das características mais marcantes dos multiletramentos, eles são polifônicos e proporcionam a reflexão sobre autoria e a propriedade das ideias. A colaboração e o compartilhamento de ideias e textos são praticamente requeridas pelo funcionamento das hipermídias, o que propicia o surgimento de textos híbridos e polifônicos que se apropriam de discursos e os ressignificam (como o caso do *Tik Tok*, gênero multimodal que remixa outros enunciados). A ideia de propriedade intelectual e texto monológico é “fraturada” e a constituição dos textos é caracterizada pelo hibridismo, seja de linguagens, de culturas, de ideias, de modos (Rojo, 2012).

Os impactos dessas transformações na sociedade e nas práticas de linguagem que as integra estão explicitados na BNCC (2020) nas competências gerais para a Educação Básica e prevê o desenvolvimento de habilidades dos estudantes como:

- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;

- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (BNCC, 2020, N.P.).

Ao elencar essas habilidades, o documento pretende ampliar e aprofundar as habilidades construídas nas etapas anteriores, e objetivam que o estudante seja alçado do patamar de usuário digital para protagonista digital. Inferimos que os professores devam possuir os saberes necessários para estruturar e implementar práticas pedagógicas apoiadas pelas práticas digitais, mas indagamos se o profissional tem o aporte teórico e metodológico para ser também um protagonista digital.

Para Sales e Moreira (2019, p. 5),

O documento da BNCC não retoma a reflexão/discussão no sentido de apresentar aos professores condições instrumentais para que possam desenvolver a prática pedagógica no que demanda a sociedade no nosso século e nem apresenta reflexões que contribuam para o professor entender, se apropriar da noção de competência exposta no referido documento.

Percebemos, neste cenário, que o contexto de formação de professores ainda não acompanha as demandas do novo cenário educacional, sobretudo do contexto do ensino remoto.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, (2013) apresenta um plano denominado Alfabetização Midiática e Informacional- AMI, direcionado ao Currículo para formação de professores. A UNESCO reconhece a importância da Alfabetização Midiática, pois aponta sua potencialidade em formar alunos mais autônomos, cientes de seu potencial cidadão e capazes de utilizar as ferramentas ofertadas pela tecnologia e, nessa perspectiva, indica o professor como agente importantíssimo na

instrução, mediação e educação do aluno. O documento elenca como habilidades do *professor*

- descrever o pluralismo nas mídias, as mídias e outros provedores de informação como plataformas para o diálogo intercultural, e saber por que essas questões são importantes;
- descrever a ética midiática e informacional e estar em condições de identificar situações nas quais essa ética foi infringida;
- usar estratégias para analisar estereótipos nas mídias (por exemplo, reconhecer os estereótipos que servem aos interesses de alguns grupos na sociedade à custa de outros; identificar técnicas utilizadas nas mídias visuais que perpetuam estereótipos);

(Unesco, 2013, p.21-31, seleção nossa)

Tais habilidades, dentre outras destacadas pelo documento, objetivam fomentar a solução de problemas e o pensamento crítico na escola ao prover aos professores estratégias de engajamento às práticas de linguagens multiletradas. Adotaremos para esse trabalho a perspectiva de Perrenoud (2000), que diferencia competência e habilidades. Competência, segundo o autor, “a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constituíveis’ a partir dos recursos do sujeito (2000, p.69). enquanto a habilidade é uma capacidade circunscrita a uma ação menor, que diz respeito ao plano prático e objetivo do saber fazer e é decorrente das habilidades adquiridas.

Esse contexto multifacetado demanda uma sólida formação do professor nas perspectivas dos multiletramentos e do letramento crítico tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada. A Comissão Europeia (2016), a fim de atender as demandas de formação de professores, elaborou em 2016 um quadro orientador das competências digitais necessárias para educadores, o DigCompEdu (REDECKER, 2017). Esse instrumento descreve 22 competências que se organizam em 6 áreas, a saber: o engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, empoderamento dos alunos e promoção da competência digital dos estudantes e também detalha as habilidades necessárias para desenvolvê-las.

Embora esse documento forneça as bases na quais possamos nos basear acerca das competências digitais necessárias ao professor do século XXI, ainda há a lacuna de como desenvolvê-las para a docência. Para Cani (2019, p. 23-24),

A utilização de recursos tecnológicos digitais em educação por si só, como já afirmamos, não garante um trabalho docente eficiente, ou seja, não é uma “fórmula”, o que muito se procura para resolver os problemas em educação. Conforme Bruner (2001, p 67), “o ensino real, obviamente, nunca fica confinado a um modelo de aprendizagem ou a um modelo de ensino”. No entanto, sabemos que a sala de aula precisa se aproximar do que ocorre fora dela. Assim, um passo importante é o desenvolvimento de um perfil de professor que reconheça uma sociedade tecnológica.

Tal panorama é corroborado por Perrenoud (2000), que afirma que o professor necessita de competências básicas para atuar com qualidade e desenvoltura, e entre elas, as habilidades para as novas tecnologias são fundamentais. Para o autor, o professor que possui propriedade no trato com as tecnologias reconhece as suas potencialidades, limitações e, até mesmo, perigos, podendo decidir as melhores estratégias para sua utilização em sala de aula.

3. NOVOS TEMPOS, NOVAS AULAS

No Ceará, em virtude da Pandemia do Covid-19, as escolas públicas e privadas, de modo geral, passaram a ofertar as aulas em vários formatos, em busca de atender o maior número de alunos possível. Desta maneira, diante dos vários perfis de acesso dos alunos, foram elaboradas várias estratégias pedagógicas que serviram de base para novos formatos de aula.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, definiu os perfis de acesso dos estudantes em 5 tipos³: (1) com acesso à internet e com interação síncrona; (2) com acesso à internet e com interação assíncrona; (3) com acesso à internet e com interação apenas por aplicativos de mensagens instantâneas; (4) sem acesso à internet, mas acompanham as atividades escolares por meio de material impresso; (5) sem acesso à internet e sem acompanhamento da escola no momento.

³ Conforme o Guia de Possibilidades Pedagógicas, disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/09/guia_possibilidades.pdf, acesso em 07/08/2021

Os professores da rede pública estadual do Ceará foram impelidos, a partir da publicação do Guia de Possibilidades Pedagógicas, documento orientador de suas práticas no ensino remoto, a criarem aulas que pudessem atender aos diversos perfis de aluno. Realizamos uma consulta a 23 professores, por meio de formulário eletrônico não identificado, em uma escola pública da capital do Ceará sobre os tipos de aulas ministradas para alunos do ensino médio. A seguir compilamos os resultados:

1. Aulas síncronas diárias, por meio de plataformas de videoconferências, como o Google Meet e o Zoom;
2. Videoaulas, de autoria dos próprios professores das escolas, gravadas previamente e disponibilizadas em plataformas digitais, como o YouTube ou Google Classroom; ou aplicativos de mensagens, como o WhatsApp ou Telegram;
3. Videoaulas de terceiros, selecionadas pelos professores, gravadas previamente e disponibilizadas em plataformas digitais, como o Google Classroom, ou aplicativos de mensagens, como o WhatsApp ou Telegram;
4. Podcasts ou aulas gravadas em formato de áudio, de autoria dos próprios professores das escolas, disponibilizadas por aplicativos de mensagens como o WhatsApp ou Telegram;
5. Materiais em PDF, tais como slides, atividades dirigidas, *cards* (documento em pdf com vários links embutidos), de autoria dos próprios professores, disponibilizados por aplicativos de mensagens como o WhatsApp ou Telegram ou plataformas como o Google Classroom;
6. Roteiros de estudo, elaborados a partir do material didático físico já em posse do aluno, e disponibilizados para o aluno por meio de mensagens digitais com imagens das páginas do livro;
7. Materiais diversos fotocopiados e acompanhados de orientações, disponibilizado aos alunos sem acesso à internet;
8. Roteiros de estudo e atividades fotocopiadas, elaborados a partir de aulas veiculadas em um canal de televisão local (teleaulas);

9. Roteiros de estudo e atividades orientativas elaboradas a partir dos conteúdos disponíveis na plataforma Apredizap⁴, acessível apenas pelo aplicativo de mensagens WhatsApp.

Dentre tantos formatos de aula mediada por recursos digitais, observamos que o professor deve ter minimamente as habilidades de usar as mídias e as tecnologias, em duas dimensões: a operacional e a crítica. Na dimensão operacional, o professor deve operar ferramentas digitais básicas — antes emergentes, agora cotidianas — como aplicativos de mensagens síncronas e assíncronas, aplicativos de armazenamento em nuvem digital, aplicativos ou softwares de edição de texto, vídeo e áudio. Na dimensão crítica, o professor deve reconhecer a pluralidade das mídias digitais, identificando conteúdos inadequados e riscos cibernéticos (vírus, coleta indesejada de dados), deve fazer curadoria de materiais digitais adequados e profícuos à aprendizagem, dentre outras.

A Base Nacional Comum Curricular aproximou a prática docente das práticas digitais emergentes na sociedade, as quais demandam competências específicas dos professores para que estes possam desenvolvê-las com propriedade para si e para seus alunos. No entanto, o ensino remoto ao exigir as práticas digitais de forma imediata, exigiu celeridade na apropriação dessas habilidades e competências pelo professor e, infelizmente, provocou uma série de desdobramentos indesejados, como professores incapacitados de lecionar no contexto remoto por não dominarem as habilidades digitais mais básicas.

Muito se fala nas competências que devem ter os alunos, mas indagamos se os professores, na formação inicial ou continuada, é orientado não apenas para manipular as práticas digitais e sim, para se apropriar delas, sendo capaz de criar estratégias para o trabalho em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴ Ferramenta criada pela Fundação 1Bi, apoiada pela Fundação Lemann, voltada para alunos do 6º ao 9º ano. Outras informações disponíveis em: <https://startupi.com.br/2020/04/apredizap-ferramenta-gratuita-de-estudo-por-whatsapp-ajudara-alunos-durante-a-quarentena/>, acesso em 07/08/2021

Desde o início da pandemia no Brasil, em março de 2019, a Secretaria de Educação do Ceará, Seduc-Ce, a exemplo de outras secretarias brasileiras, divulgou materiais pedagógicos para orientar, contribuir e apoiar os docentes da rede pública estadual durante o ensino remoto, dentre eles o Guia de Possibilidades Pedagógicas para o Ensino Remoto/Híbrido. Esse documento apresenta orientações para a estruturação das aulas e sugere formatos específicos para cada perfil de aluno, ferramentas digitais e plataformas educacionais. No entanto, o documento, assim como todas as outras ações norteadoras preveem uma proficiência digital básica do professor, necessária para executar qualquer uma das ações propostas. Observamos um esforço enorme para atender pedagogicamente aos alunos sem acesso aos meios digitais, porém, não foi considerado atender formativamente os docentes não capacitados para atender às demandas do ensino remoto. Uma das prováveis causas dessa falha de planejamento estratégico é que esteja subentendido pelas secretarias que os docentes tenham alguma proficiência já adquirida na sua formação universitária. Ainda são escassos os estudos e documentos que orientem a formação em proficiência digital de professores no Brasil. Faz-se necessário uma ampla reflexão sobre os espaços de formação de professores Multiletrados e proficientes digitalmente, pois, se estes profissionais não dominarem as competências digitais, como poderão orientá-las ou desenvolvê-las em seus alunos?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em 10 de agosto de 2021

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: Estudos 2: Inovação Aberta em Educação: Conceitos e Modelos de Negócios. São Paulo: CIEB, 2016. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/downloads/>, acesso em 05 de agosto de 2021

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: Estudos 4: Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. São Paulo: CIEB, 2016. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/downloads/>, acesso em 05 de agosto de 2021

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Future**. Routledge: London, 2000.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

FERRARI, A. Digital competence in practice : an analysis of frameworks. Seville: European Commission: Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, 2012.

FLICK, U. (2009). Métodos de Pesquisa, introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

PACCA, Jesuina L. A. O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização. Revista Brasileira de Ensino de Física, Vol. 14 (1), p. 39 – 44, 1992.

PASINATO, N. B.; VOSGERAU, D. S. R. Proposta para avaliação dos estágios de integração das TIC na escola. Congresso nacional de educação, Educere, 2011. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: . Acesso em 10 de agosto de 2021

PERRENOUD, Ph. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999

REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators : DigCompEdu. Luxembourg: European Union, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ZewrSd>. Acesso em 10 de agosto de 2021

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALES, M.V.; MOREIRA, J. A. Cartografia conceitual de competência e competência digital: uma compreensão ampliada. Revista da UFG: Goiânia, v.19, p.1-31, 2019.

SILVA NETO, C. E. Competências em Informação para Inclusão Digital: os professores da educação básica na sociedade em rede. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3974?locale=pt_BR, acesso em 10 de agosto de 2021

UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores: módulos de padrão de competências. Paris: Unesco, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf> . Acesso em 10 de agosto de 2021

A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma concepção dos discentes do curso de geografia

Bianca Silva de Souza
Graduanda em Licenciatura em Geografia – UEA
bss.geo17@uea.edu.br

João Victor dos Santos Rodrigues
Graduado em Licenciatura em Geografia – UEA
jvdsr.geo16@uea.edu.br

Danielle Mariam Araújo dos Santos
Doutora em Turismo – UNIVALI
dmsantos@uea.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica vem como intermediação das intervenções estipuladas na Política Nacional de Formação de Professores que visa o aprimoramento teórico e prático nos cursos de licenciatura, poderá assim, interligar o conhecimento teórico e o incorporando com a prática do dia-dia com as práticas pedagógicas nas escolas de educação básica.

Entretanto, por ser um programa incorporado novo e tendo suas práticas efetivadas juntamente com as escolas foi a partir do dia 01 de agosto de 2018, não há literaturas desenvolvidas sobre o mesmo se encontra nos seus estágios iniciais.

Contudo, ao se articular com os demais projetos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior) que obtém o entendimento básico da formação de cursos para professores nas licenciaturas que poderá assegurar aos discentes as personalidade e habilidades que possibilitam o aumento da qualidade de ensino nas escolas públicas de todo o Brasil, isso inicia-se continua com a Residência Pedagógica.

A formação dos professores tem como objetivo desenvolver as aprendizagens teórico-práticas no âmbito das escolas para a empatia com o local de

trabalho que enfrentará no futuro, juntamente com o apoio dos professores que já obtém experiência para a supervisionar.

Com isso, há a compreensão que a formação envolve vários fatores contribuintes para os sujeitos, por isso, é importante ressaltar e sistematizar os acontecimentos que ocorreram até agora para entender a evolução do programa, mesmo em pouco tempo.

2. A VISÃO DO PROGRAMA

Alterou-se o regulamento Portaria Capes nº45, de 12 de março de 2018, contidas no Anexo 1 (Regulamento da Concessão de Bolsa e do Regime de Colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) modificou-se o Art. 1º “O presente instrumento dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no âmbito do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” incluindo o Programa de Residência Pedagógica com o objetivo de vigorar a sistematização de projetos inovadores para os cursos de magistérios em cooperações com a rede pública da educação básica. Seu público alvo são as Instituições de Ensino Superior (IES) diferentemente de ser pública ou privada. Conforme art.26 do Decreto de nº8.977 de 30 de 2017 que leva em conta os benefícios proporcionados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior).

Os objetivos estão descritos no Artº2 “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos

currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”

O seu funcionamento constitui de acordo com a seleção em volta de edital público nacional para a apresentação de propostas das Instituições de Ensino Superior no projeto de residência pedagógica.

Com isso, o programa será realizado conforme a cooperação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por conseguinte, as Instituições de Nível Superior copilarão seus projetos institucionais com a proposta datada conforme as redes de ensino que os licenciados serão aceitos. Essa articulação será efetivada conforme o documento formal de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) alicerçado entre a CAPES e os Estados em interação com órgãos ou secretarias da área de educação.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Conforme a vertente trabalhada nos objetivos vigente do programa, poderá fazer uma analogia do Programa Residência Pedagógica com o Estágio Supervisionado que acontece em todo curso de licenciatura e compreende uma importância inestimável para a formação de docentes.

Indubitavelmente, a formação do docente consiste nos estudos de teorias e métodos, sejam eles do conteúdo em si de cada curso ou quais medidas que serão tomadas para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o que será concretizado em sala de aula.

Para isso, é necessária uma aprendizagem teórico-prática de cada discente efetuada juntamente com as instituições de apoio com intuito de sintetizar um ambiente de trabalho e demonstrar caminhos a serem tomados e seguidos para a formação de futuros professores que não apenas produzem e sim façam o desenvolver da ciência.

Com isso o estágio supervisionado facilita ao estagiário, pois além de avaliar, pesquisar e observar o aluno poderá ver variedade em atividades pedagógicas que estão sendo imposta pelos professores em sala de aula,

intervindos na relação social da escola. Sendo assim, conforme (Guimarães; Moura, 2013, p.137):

O estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional. Constitui-se em um treinamento que possibilita ao estudante vivenciar o que foi aprendido na Faculdade, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de consistência e o grau de entrosamento. (GUIMARÃES; MOURA, 2013, p. 137).

Ou seja, é através da prática que podemos efetuar todo o conhecimento adquirido nas salas das universidades e assim como o estágio possui sua importância fundamental no desenvolvimento dos futuros professores.

O Programa Residência Pedagógica irá perpetuar como, fora do contexto dos cursos obrigatórios dos cursos de licenciatura, instrumento complementar essencial para a formação do docente. As trajetórias que futuros professores tomaram são intituladas através da prática social em sala de aula, nos conhecimentos teóricos e prático, além da orientação oriunda, com isso, será necessário à implementação de programas e atividades para uma formação mais demonstrativa para implementação das parcerias em vários sentidos para projetos de formação como diz Almeida; Pimenta (2014, p. 71):

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 71).

Portanto a profissionalização na prática tem como requisitos o incentivo para aderir um discernimento sobre a prática sem depreciar o teórico. Com isso, os conhecimentos profissionais que serão adquiridos ao longo dos estágios no Programa Residência Pedagógica da experiência profissional não somente são aplicados os conhecimentos teóricos compreendidos, mas também perceber quais fatores que as condicionam.

Sendo assim, de forma assemelhada com a importância da estádia dos discentes nas salas de aula para entender a realidade que o cercará, conforme Tardif (2002), o estágio é um dos períodos mais significativos na vida acadêmica, pois incrementa a pesquisa exploratória, o planejamento e o cumprimento de

funções promovendo-se bagagem profissional, além disso, “O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar uma tarefa, mas também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem. [...]” (TARDIF, 2005, p.38).

Os pressupostos intercalam-se com as técnicas e saberes que poderá possibilitar uma nova aprendizagem na profissionalização, juntamente com a colaboração dos supervisores. Com isso, treinamento profissional nas escolas de acordo com estágios ou programas que incentivam a formação docente é uma peça fundamental no desenvolvimento do profissional, pois, assim como (PASSINE, 2007, p. 12) exponha que “[...] não é o diploma que nos torna professores, mas sim a história vivida e refletida como profissionais, a cada dia, a cada aula, a cada confronto com novos desafios”.

É necessária uma adaptação dos futuros professores para essas formas de relacionamentos sociais das crianças, pré-adolescentes e adolescente, pois há uma pressão social, ou seja, influência do grupo social na qual o mesmo convive.

O professor obtém um papel importante na construção dos saberes e da autonomia dos alunos, pois para o professor o aluno só age de acordo com um comando indireto tornando-os seres sem autonomia e incapaz de tomar suas próprias decisões intrínsecas à sua pessoa, além de relacionar que a interação com o meio social só acontece de forma negativa como a inconstância emocional ou desestruturação familiar.

O programa visa ao aprofundamento das interações ocorrida entre residente, aluno e escola, pois possibilita ao longo de 1 ano e meio de desenvolvimento do programa, a chance de compreender cada detalhe específico que os profissionais da educação enfrentam.

Com isso, com o entendimento da relação social do aluno torna os profissionais da educação mais preparados para enfrentar diversas dificuldades encontradas em todas as escolas do Estado do Amazonas. Isto é, na construção e relação dos discentes com a escola poderá ocasionar benefícios tanto para o professor quanto para o aluno das escolas estaduais. Há vários estudos que

compreendem de forma errada o relacionamento entre os sujeitos e os determinantes da escola, desta forma:

Ainda são frequentes os estudos que focalizam a escola ou a sala de aula como uma unidade isolada, sendo o currículo desenvolvido uma decorrência quase exclusiva das concepções dos sujeitos atuantes na prática. Se por um lado tais estudos contribuem para valorizar a ação dos sujeitos, não os interpretando como determinados mecanicamente por estruturas sociais, por outro, podem contribuir para idealizar essa ação. (LOPES, 2006, p. 628).

Os novos professores que trabalharam nas escolas iram em busca de promover o desenvolvimento de uma Geografia Crítica que ganha a cada dia mais adeptos, entretanto a geografia é vista como uma matéria desinteressante, no qual é preciso uma memorização dos nomes de países, rios etc.

Com o passar do tempo nota-se a necessidade de compreender as complexas normas de organização da sociedade e da dimensão das ações humanas, ou seja, a Geografia na análise do espaço geográfico também está refletindo sobre questões do produto histórico da influência recíproca dos diversos grupos sociais copilada com o meio natural e antrópico. Com isso, nasce a Geografia Crítica é:

É uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...] Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize (VESENTINI, 1982, p.22).

Na relação da compreensão do cotidiano, o fluxo intermitente da permanência social, dimensões subjetivas do sujeito e de suas singularidades entram em um processo convectivo, por isso é importante aprofundar os estudos entre a diversidade na prática pedagógica com as relações mais gerais dos indivíduos que caracterizam e formam a escola.

4. A CONCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A observação é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa exploratória, entretanto, a pesquisa qualitativa equivale somente com questões interpessoais e cognitivas do indivíduo que está projetando.

No mais, necessita-se escolher a forma correta para o tipo de informações que queremos obter mesmo com a forma correta de pesquisa qualitativa o contexto social do grupo que pertencemos e nosso arcabouço histórico influência diretamente com vários aspectos da realidade.

Sendo assim, o planejamento antes da execução é essencial para o controle sistemático dos tipos de observações desejadas, ou seja, na delimitação do objeto de estudo e quais serão as configurações para recapitularmos. Além disso, ao longo da coleta de dados é preciso fazer comparações para não haver discrepâncias de resultados obtidos no começo do projeto, pois a relação interpessoal do pesquisador poderá intervir diretamente com os resultados ao longo do convívio social com o grupo.

Os métodos de observação são variados e segundo LÜDKE (1986) há cerca de quatro formas de observação, qual posicionamento será tomado em relação ao grupo pesquisador e seu propósito de pesquisa, com isso, segundo Junker (1971) há quatro formas de modos para a melhoria da compreensão do grupo participante: 1) participante total; 2) participante como observador; 3) observador como participante; e 4) observador total. Tomaremos parte da “participante como observador.”

A análise dos dados de pesquisa será trabalhada de forma descritiva numa abordagem qualitativa na descrição dos sujeitos e das relações, baseando-se nos fundamentos teóricos da pesquisa ação, além disso, será feito um questionário fechado perguntando sobre a satisfação relacionada no desenvolvimento do programa escolas onde o curso de geografia está disponibilizado (figura 01).

Figura 01: Aplicação do questionário aos residentes



Fonte: SANCHES, Luan, 2019.

Partindo do complexo qualitativo de observação é importante valorizar as representações dos sujeitos criando-se uma linguagem metodológica na análise e quais suportes necessários para o desenvolvimento dos trabalhos. Voltando para a questão do programa na Instituição de Ensino Superior, a partir de agosto de 2018 o programa enfim iniciou-se com formação dos discentes perante o novo projeto que está sendo desenvolvido, além de suporte técnico por parte do docente orientador que é responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica e do preceptor que seria o professor das escolas básica que acompanhará o desenvolvimento dos residentes nas escolas 1, 2 e 3.

O trabalho nas escolas consta entre as horas contadas nos cursos de formação, encontros para discorrer os assuntos relacionados ao programa, os planejamentos de aula, além de todas as atividades realizadas na escola que cada um está trabalhando, ou seja, em questões pedagógicas dentro da escola (figura 02).

Figura 02: Reuniões pedagógicas.



Fonte: SANCHES, Luan, 2021.

Na pergunta aberta foi feito o seguinte questionamento: Qual a reação dos alunos e funcionários da escola diante do novo programa que está sendo implementado? Ao fazer um esboço dos acontecimentos ocorridos nas escolas, o principal problema que foi relatado pelos residentes que já estão na fase final das experiências dentro da sala de aula, foi a não compreensão por parte da instituição escola em virtude do comprometimento do programa e seus objetivos que deveriam ser descritos.

Além disso, conforme os funcionários que compõe a administração da escola ainda não compreenderam o objetivo de o programa ser implementado na escola, como o descrito na entrevista pelo residente “Houve uma reunião com a diretora e pedagoga da escola que foi necessária a presença de todos. O objetivo geral dessa reunião era enfatizar a nossa presença dentro de sala de aula, qual era o nosso objetivo na escola, o que a gente tinha que fazer lá”.

Nota-se que a escola está a buscar alternativas para a apresentação de dados que comprovem o que está sendo desenvolvido e caso não esteja mostrando nenhum resultado, aparentemente, no ambiente escolar eles entendem

que os residentes não estão fazendo nada. Ou seja, a concepção de “está fazendo alguma coisa” só é aceita conforme alguma realização dentro da escola e não somente dentro de sala de aula, pois os residentes já haviam desenvolvido aula na matéria de Geografia. Percebe-se que para eles as realizações dentro de sala de aula não são suficientes e que os residentes precisam ser mais proativo com ações (projetos) que mobilizam toda a escola.

Contudo, ao observa os componentes que compreende esse começo do programa veremos que sim é necessária a realização de projetos sobressalentes dentro da escola onde cada residente está atuando de acordo com cada curso, mas inicialmente deveria ser feito um diagnóstico do ambiente escolar, compreender os processos que dinamizam uma escola, além de se relacionar com os alunos que compõe a escola.

Ao seguir o cronograma de atividades, somente em 2019 na segunda parte do programa que poderemos de fato realizar os projetos e programas que a escola está comprometida para o desenvolvimento de abordagens que modificaram de forma positiva a escola, sempre contando ajuda com a administração da escola e a professora responsável.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada o Programa Residência Pedagógica vem com grande apoio para os discentes apesar de ainda está nos passos iniciais, contudo contém grandes objetivos que poderão ser de grande suporte técnico-informativo na capacitação de profissionais da docência.

Em suma, ainda terá que ser trabalhada as formações do docente que é responsável pelo projeto nas escolas, pois ainda há um déficit de não informação sobre os objetivos traçados, tornando o residente algo parecido como estagiário. É fácil fazer a comparação do estagiário com o residente, mas o residente poderá possuir uma autonomia em sala de aula que o estagiário não consegue por falta de tempo para compreender as ações pedagógicas na escola.

Em relação a profissionalização da docência, foi possível averiguar que não somente nos tornamos professor por amor a profissão, há uma série de requisito para o torna professor.

É necessário analisar a realidade social em que o indivíduo está inserido, planejar quais caminhos serão necessário para a construção de uma programação curricular de acordo com as series que serão trabalhadas e os tipos de alunos que possivelmente poderá acarretar naquele ambiente escolar, buscar meios para a interação do conteúdo escolar com a realidade do espaço vivido, interagir com os indivíduos, observar aspectos positivos e negativos de cada aluno em sala de aula para buscar e entender como podemos ajuda-lo e ser o mais sucinto sem deixar o suporte científico de lado.

O residente passa por diversas situações corriqueiras em sala de aula, desde o relacionamento interpessoal com vários alunos em plena mudança e conhecimento de novos horizontes. Com isso, a influência do espaço é uma das mais nobres contribuições que a Geografia nos dá e somente a partir desse convívio que é possível entender a relação da escolarização, produtividade, ensino e aprendizagem, além da relação dos alunos com o professor e isso foi muito importante na minha estadia na escola.

A observação nos remete ao que vivemos e sentimos de acordo com cada paisagem analisada, entender que no espaço há pessoas que o ocupam e o habitam, isso poderá nos influenciar nas diferenciações de acordo com as características da vida de cada um que nos constitui, pois, querendo ou não a geografia é estabelecida em relação do homem com o espaço em que está inserido, sem ressaltar um pensamento determinista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTEL, S. G. **Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.** – São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. art.26 do Decreto de nº8.977 de 30 de 2017. Brasília, DF, set 2008.

LOPES, V. G.; **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba, PR: FAEL, 2006.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico** – São Paulo: EDUNESP, 2004.

PASSINI, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (orgs.) **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VESENTINI, J. **Geografia e ensino: Textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1982.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

Adriana Cremonini
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional do
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni – FACEF
dricremonini@gmail.com

Daniela de Figueiredo Ribeiro
Docente do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca – UniFACEF

Natasha Pereira Barbosa
Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Paulo
FFCLRP-USP
natashapbarbosa@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo trata-se de uma pesquisa reflexiva sobre a formação de professores em uma perspectiva humanista embasada nos conceitos apresentados pela filósofa Martha Nussbaum de Desenvolvimento das Capacidades Humanas que englobam a ética pedagógica socrática, a concepção de cidadania em uma perspectiva global e a imaginação narrativa, que são indispensáveis para manutenção e fortalecimento da democracia e da construção de um mundo digno para se viver. Nessa perspectiva, o artigo abordará o conceito de Desenvolvimento como Liberdade de acordo com o economista Amartya Sen, que o define como acesso e oportunidades às coisas que damos importância; a educação de acordo com Martha Nussbaum, como um direito social e uma possibilidade de expandir os direitos humanos e as liberdades, promovendo uma educação democrática e humana, onde o indivíduo tenha uma participação mais ativa e possa aprimorar o desenvolvimento da criatividade e da empatia, sendo ambos indispensáveis a promoção da condição de agente; a formação de professores numa abordagem tradicionalista que visa formar indivíduo apenas para o mercado de trabalho; e uma educação voltada para o Desenvolvimento humano, que de acordo com a visão de

Marta Nussbaum, procura desenvolver as habilidades da ética pedagógica socrática, da concepção de cidadania e da imaginação narrativa.

2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE

Ao se compreender o indivíduo em uma perspectiva sócio-histórica é possível observar que a educação se torna fundamental para o desenvolvimento dele. Para Amartya Sen (2010) a educação é um direito social que se encontra nas oportunidades sociais, que tem como objetivo influenciar o indivíduo a cultivar uma vida melhor através de suas escolhas. Amartya Sen é um economista indiano, que após testemunhar a escassez de alimentos que atingiu Bengali em 1943, se interessou em fazer reformas sociais para melhorar a condição de vida em países subdesenvolvidos. Suas ações e estudos tiveram como resultado o Prêmio Nobel de Economia em 1998, por ter desenvolvido a economia para o bem-estar, destacando o termo “desenvolvimento como liberdade”, que para o autor significa ter oportunidades e acesso às coisas que damos importância. Sen (2010) descreve o desenvolvimento social como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam, ou seja, ele consiste na retirada dos vários tipos de restrições que deixam às pessoas poucas escolhas e oportunidades.

O desenvolvimento, segundo Sen (2010), está fundamentado na condição de agente das pessoas, o termo é definido pelo autor como uma capacidade de agir livremente através dos próprios fins e normas e com a intenção de ampliar a liberdade dos indivíduos. Em outras palavras, Pinheiro (2012) define *agente* como aquele que provoca uma mudança no ambiente com sua ação livre e racional. Zambam (2009) complementa que a condição de agente possui uma característica diferente da identidade e no modo de agir do indivíduo, que atua como membro de uma sociedade, responsável por suas escolhas e impulsionador do desenvolvimento do lugar em que está inserido.

Nesse sentido, Amartya Sen (2010) aponta a discriminação entre desenvolvimento com enfoque no crescimento econômico e desenvolvimento focado na liberdade, ou seja, o desenvolvimento social está intimamente ligado ao

desenvolvimento econômico quando o mesmo tem como foco oferecer à população melhores acessos aos bens e serviços. Entretanto, para que isso realmente ocorra torna-se necessário considerar a igualdade, as oportunidades e liberdades de escolhas do indivíduo. Segundo Pinheiro (2012), as liberdades humanas são as bases do desenvolvimento, pois quando pensadas positivamente como poder, autonomia e autodeterminação do agente, e colocadas como centro na abordagem do desenvolvimento como liberdade, podem desempenhar um papel construtivo e instrumental no processo de desenvolvimento. Sendo assim, a liberdade se torna o ponto de partida para o desenvolvimento, pois a mesma desempenha um papel instrumental em sua promoção. Sen (2010) descreveu em seus estudos cinco tipos de liberdades instrumentais, sendo elas: liberdades políticas (decisão de escolha de governantes), facilidades econômicas (recursos econômicos), oportunidades sociais (concretizações das necessidades básicas dos cidadãos em especial à saúde e educação), garantias de transparência (necessidade de abertura e confiança) e segurança protetora (proteção contra a miséria e desemprego). Nessa perspectiva, as liberdades se relacionam entre si, com a intenção de promover plenitude da liberdade humana em geral.

Na perspectiva de Sen (2010), sobre o desenvolvimento como liberdade, são destacados dois conceitos que fundamentam seus estudos: funcionamentos (functionings) e capacidades (capabilities). Os funcionamentos são definidos pelo autor como as várias coisas que as pessoas podem escolher possuir ou realizar, podendo variar desde os essenciais, como alimentação e abrigo contra doenças, até as atividades mais complexas ou condições pessoais, como tomar parte da vida social e ter autoestima. Sobre capacidades, o economista indiano descreve que podem ser consideradas como a liberdade para a realização desses funcionamentos que proporcionam bem estar, ou seja, a escolha livre que o indivíduo faz para o tipo de vida que quer levar.

Esse pensamento está em consonância com as ideias da filósofa Martha Nussbaum, seguidora das ideias de Sen, que juntos, escreveram o livro “Qualidade de vida”, que tem como objetivo principal à compreensão do desenvolvimento em âmbito nacional e internacional, voltado para o ponto de vista moral tendo como foco as necessidades básicas. Após esses estudos, Nussbaum se

dedicou em pensar como seria uma educação que contribuísse para o desenvolvimento como liberdade. Isso ficou evidente em seu livro “Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades”, em que a autora relata que a educação deve ser vista como uma possibilidade de expandir os direitos humanos e as liberdades, favorecendo a compreensão, tolerância, amizade em um âmbito internacional, independente de crenças ou raças. A autora destaca também a importância de se promover uma educação democrática e humana, em que se promova a capacidade de se colocar no lugar do outro, e para isso ressalta a necessidade de as instituições educacionais favorecerem no currículo a formação para as artes e humanidades, ou seja um tipo de educação que desenvolva no indivíduo sua participação ativa e possa então aprimorar o desenvolvimento da criatividade e empatia.

Entretanto, a filósofa aponta que uma educação de cunho capitalista tem sido evidenciada por uma sociedade que preza o capital. Esse tipo de educação visa formar indivíduos voltados para o mercado de trabalho, transmitindo valores de consumo e até mesmo legitimando as desigualdades sociais, ou seja, a população se convence que a desigualdade educacional é apenas uma desigualdade natural, sendo inútil lutar contra ela. Sendo assim, Nussbaum (2019) defende uma educação que tenha como objetivo principal formar cidadãos críticos, reflexivos e argumentativos, embasados em um ensino que valorize as artes e as humanidades, pois essas disciplinas carregam a função de despertar nos indivíduos a empatia e o olhar para o mundo através da perspectiva do outro.

3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ESTRUTURADA EM UMA ABORDAGEM TRADICIONALISTA

Ao longo do tempo, no campo da educação, ocorreram constantes mudanças e transformações, entretanto, segundo Teixeira (2018), ainda é possível observar resistências a essas mudanças e características de uma abordagem tradicionalista marcante na sala de aula. A escola se ampliou e abriu suas portas a um maior número de alunos no século XVIII como objetivo principal de abrigar os filhos de mães trabalhadoras. Segundo Esteves et al. (2019), foram criados espaços

educativos onde eram transmitidos conhecimentos essenciais para a formação de um indivíduo através da valorização do saber científico. Entretanto, vale a pena ressaltar que, segundo Mizukami (1986) na abordagem tradicionalista os professores estão distantes do aluno, e esse apenas executa prescrições que lhe são fixadas, pois é reforçado o pensamento de que o aluno não tem nenhum tipo de conhecimento prévio. Essa afirmação também é refletida por Leão (1999) que em seus estudos evidencia que o conhecimento humano, na abordagem tradicionalista, possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada pela instituição escolar. É possível observar essas afirmações sobre a abordagem tradicionalista em uma pesquisa feita por Teixeira (2018), que realizou um levantamento bibliográfico e uma entrevista com um ex-aluno de uma escola tradicional. Os resultados demonstraram como esse método de ensino influencia na construção do indivíduo, já que o estudante tende a se colocar como um ser passivo frente ao processo de ensino-aprendizagem e inferior em relação ao professor. O autor revelou ainda a importância de intervenções educacionais libertadoras no processo de educação, com a intenção de promover a autonomia e a criticidade dos indivíduos, levando-os a um caminho de transformação.

Nesta mesma direção, Ribeiro (2018) reflete sobre o atual cenário educacional que impõe a padronização de ritmos e estágios que devem ser alcançados por todos, pressupondo a uniformidade no desenvolvimento e a priorização do desenvolvimento cognitivo, o que resulta no tédio ou na impotência do criar. Para Cassiano (2010), isso ocorre quando o ensino é pautado na reprodução e na memorização de conteúdo, não privilegiando um tipo de aprendizagem significativa. Em outras palavras, Dalmaso (2014) reflete que a educação quando não pensada apenas como um processo de solução de problemas, mas também como uma invenção de problemas, instiga a invenção de novas relações de pensar e modos de vida. Esse processo implica em um movimento de problematização, de afetar-se pela novidade e surpresa, não simplesmente repetir e procurar soluções. A autora concluiu que a aprendizagem a partir da invenção abre espaço para a produção de novas subjetividades, reconfigurações do mundo, sendo um processo interno e não externo, unicamente.

Logo, observamos a necessidade de uma educação que seja voltada para o Desenvolvimento Humano, onde haja a promoção das oportunidades ou capacidades do indivíduo. Segundo Nussbaum (2019) esse modelo educacional está comprometido com a democracia, pois visa o incentivo à opinião e liberdade de escolhas políticas que governam uma vida com dignidade.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE MARTHA NUSSBAUM

Adquirindo esse olhar de transformação e mudanças de comportamento que a aprendizagem promove, torna-se evidente que o ato de aprender não está relacionado apenas com a cognição. Segundo Pereira (2010), ele abrange também os campos emocionais, sociais e culturais que estabelecem uma diversa rede de conhecimentos, levando em conta características singulares que cada sujeito possui, ou seja, o ato de aprender é individual, pois o aluno aprende a seu modo, do seu jeito, dentro do seu ritmo e tempo, de acordo com as suas possibilidades e desde que possua condições para tal.

Logo, o Modelo de Desenvolvimento Humano proposto nos estudos de Martha Nussbaum está vinculado a essas ideias, pois apresenta sugestões do que as escolas devem fazer para desenvolver nos indivíduos a capacidade de se preocupar genuinamente com os outros, promover sentimento de responsabilidade e favorecer ativamente o raciocínio crítico, a competência e a coragem para ter autonomia de manifestar suas opiniões e ideias, agindo de forma criativa e transformadora.

Sabendo que o senso crítico, a reflexão e a capacidade de argumentar são elementos chave na formação de um indivíduo, vale a pena destacar as ideias de Martha Nussbaum, que acredita em uma educação que tenha por objetivo fortalecer a democracia, promovendo as capacidades humanas e a justiça social global. A autora defende uma educação voltada para o modelo de Desenvolvimento Humano que está comprometido com o cumprimento das leis constitucionais que promovem as oportunidades de vida, liberdade e busca de felicidade de todos.

Para isso, Nussbaum (2019) descreve as capacidades necessárias para uma educação voltada para o desenvolvimento, sendo elas:

- A capacidade de raciocinar a respeito de temas políticos;
- A capacidade de se preocupar com a vida dos outros e compreender as diferentes políticas;
- A capacidade de reconhecer as pessoas com direitos iguais, mesmo que sejam diferentes quando a raça, religião, gênero e orientação sexual;
- A capacidade de conceber diversos assuntos que afetam a história de vida humana em seu desenvolvimento;
- A capacidade de julgar criticamente os líderes políticos com uma compreensão fundamentada;
- A capacidade de pensar no bem da nação como um todo;
- A capacidade de perceber seu próprio país como parte de um mundo complexo em diferentes tipos de assunto (NUSSBAUM, 2019, p. 26)

Através dessas capacidades, a autora elenca quais são as ações que a escola deve desenvolver para poder educar cidadãos para uma democracia saudável, destacando:

- A importância de desenvolver a capacidade dos alunos de ver o mundo do ponto de vista do outro;
- Ensinar posturas com relação à fragilidade e à impotência humana, ou seja, ensinar o indivíduo a não ter vergonha da carência e da incompletude, percebendo-as como oportunidades de cooperação e de reciprocidade;
- O desenvolvimento da capacidade de se preocupar com os outros e combater a tendência aos preconceitos;
- A necessidade de ensinar coisas reais e verdadeiras a respeito dos outros de modo a conter os estereótipos, promovendo o sentimento de responsabilidade, o raciocínio crítico, a competência e a coragem para se manifestar (NUSSBAUM, 2019, p. 45-46)

Com relação ao papel do professor, a autora relata que o mesmo precisa ensinar os alunos a perceberem como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas, aprendendo assim a avaliar uma narrativa histórica e a economia de uma cultura, devendo-se fazer perguntas acerca das diferenças de poder e de oportunidades. Para que essas ações se concretizem em sala de aula, Nussbaum (2019) descreve em seu livro três habilidades que podem ser desenvolvidas através das artes e humanidades, abordadas por uma pedagogia de caráter socrático que se caracteriza pelo diálogo e pela argumentação, sendo elas:

- Ética Pedagógica Socrática: está relacionada ao pensamento socrático que adquire um status de uma prática social, trata-se do indivíduo responsabilizar-se pelo próprio raciocínio e dinamizar ideias com os outros, num ambiente de respeito mútuo. (NUSSBAUM, 2019, p.54)
- Concepção de Cidadania: trata-se da consciência de se perceber como integrante de uma nação heterogênea e de um mundo ainda mais heterogêneo, ou seja, viver em uma democracia pluralista e respeitar essas diversidades. (NUSSBAUM, 2019, p.81)

Imaginação Narrativa: está vinculado à capacidade socrática de criticar, o estímulo à imaginação narrativa desencadeia um suporte fundamental a atividade crítica, pois possibilita a eficácia de compreender tanto a si como aos outros como pessoas iguais, dignas e possuidoras de importância e valores pessoais (NUSSBAUM, 2019, p.95)

Essas habilidades permeiam a promoção do conjunto de capacidades apresentadas pela autora e na perspectiva da ética e da política, elas são indispensáveis para os cidadãos na manutenção e no fortalecimento da democracia e da economia. Nesse sentido, Nussbaum (2019) acredita que uma educação a partir das artes e humanidades é um meio para o Desenvolvimento Humano e se relaciona com a liberdade e a dignidade dos indivíduos, promovendo a condição de agente nos mesmos. A autora relata que mencionamos gostar da democracia, da autonomia, da liberdade de expressão e do respeito à diversidade conquistada através dos nossos processos históricos, entretanto pensamos muito pouco sobre o que é importante para levá-los à próxima geração e assegurar sua sobrevivência. Através dessa afirmação da autora, identifica-se uma necessidade de pensar sobre qual educação vem sendo desenvolvida nas escolas.

Nesse sentido, torna-se necessário uma investigação acerca do papel do professor em sala de aula como facilitador no processo de promover essas habilidades. Sendo assim, uma alternativa seria a investigação de sua matriz pedagógica, pois dessa maneira será possível observar e analisar se ocorre a promoção dessas habilidades que permeiam o desenvolvimento das capacidades apresentadas por Nussbaum (2019) que tem como objetivo o desenvolvimento humano e a promoção da condição de agente no indivíduo. Essa proposta de investigação vai ao encontro com das ideias dos autores Tardif e Moscoso (2018) que relatam sobre a importância de refletir sobre a própria prática e não se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional é singular e exige uma reflexão sobre a ação. Sendo assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma.

O termo professor-pesquisador, segundo Fernandes (2015) pode ser entendido como aquele que pesquisa e reflete sobre a sua própria ação educativa, como modos de subjetivação e formação constante aliando a teoria e a prática. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo inspirar pessoas, estudos e

processos formativos. Scherre (2015) relata a importância de integrar nessa prática a história de vida de formação do professor-pesquisador e também os seus relatos de experiências, através de gravações e registro em diário de campo. A autora relata que a história de vida está interrelacionada com o percurso formativo, que permite o aprofundamento da dimensão pedagógica e também os processos de aprendizagem e de formação do pesquisador. Esses elementos devem se manter unidos e integrados entre si, constituindo a matriz pedagógica do professor pesquisador. Para os autores Tardif e Moscoso (2018) ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre a sua própria atividade profissional e identidade. É um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais, pois as mesmas são produzidas pelas escolhas, sendo a própria matéria da reflexividade.

Na prática, esse método é constituído por gravações audiovisuais das aulas do professor-pesquisador e a elaboração de um diário de campo como parte da construção de sua autobiografia. Fernandes (2015) destaca a importância desses registros orais e escritos como fontes que servem como material para que tanto esses sujeitos como professores pesquisadores construam suas narrativas e interpretação sobre os fatos, as situações, as práticas, as experiências e sobre si mesmos. É importante destacar que esse tipo de pesquisa, para se tornar viável, necessitará de algumas condições como a aceitação do professor-pesquisador se defrontar consigo mesmo e se aproximar da compreensão do seu próprio processo de pessoa aprendente e através desse processo, obter a revelação de aspectos subjetivos, tais como: suas escolhas, visões do mundo, atitudes, dificuldades, angústias e sofrimentos.

Frente a todos esses conceitos abordados: desenvolvimento como liberdade, abordagem tradicionalista, desenvolvimento das capacidades humanas e reflexão sobre a própria prática, é possível observar a necessidade de pesquisar sobre como o conhecimento é adquirido dentro da sala de aula, como as crianças aprendem e qual o significado desse aprendizado para a promoção de condição de agente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que existe uma necessidade de se refletir sobre a diferenciação entre uma educação voltada para a promoção da democracia e uma educação voltada para o lucro, a qual tem ganhado mais espaço no cenário atual. Nota-se que a primeira educação, fundamentada nas ideias da filósofa Marta Nussbaum, tem por objetivo possibilitar a compreensão empática das diferentes experiências humanas e do quão complexo é o mundo que habitamos. Em contrapartida, a educação voltada para o lucro, muitas vezes estruturada em uma abordagem tradicionalista e de reprodução dos conhecimentos, tem se dedicado a ensinar ciências a partir do treinamento de competências sem raciocínio crítico, análise lógica e imaginação.

Sendo assim, a capacidade de refletir sobre a própria prática, nos permite entrar em um processo de aprendizagem contínua que representa uma característica determinante da nossa atuação como profissionais de educação. Nesse sentido o foco principal deverá ser a promoção de uma educação voltada para o Desenvolvimento Humano, em que o indivíduo tenha uma participação mais ativa e possa aprimorar o desenvolvimento da criatividade e da empatia, sendo ambos indispensáveis a promoção da condição de agente. Logo, fica evidente que o contexto educacional brasileiro tem desafios pela frente para a construção de escolas que sejam verdadeiramente democráticas e que promovam essas ações na formação do professor, para que assim possa ser cumprido o que é proposto no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (1988), que declara que a Educação, como Direitos de todos, deverá visar o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para exercer a cidadania e qualificá-la para o trabalho.

Sendo assim, espera-se que se promova uma reflexão sobre uma educação que tenha como objetivo principal formar cidadãos críticos, reflexivos e argumentativos, embasados em um ensino que valorize as artes e as humanidades, pois essas disciplinas carregam a função de despertar nos indivíduos a empatia e o olhar para o mundo através da perspectiva do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

CASSIANO, P. M. D. **Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em sala de aula do Ensino Fundamental**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. 2010.

DALMASO, A. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. *Revista Digital do LAV*, v. 7, n.2, p.5-29, 2014.

ESTEVES, R. M. M. G.(org) **A escola tradicional e as questões da escola contemporânea**. Simpósio Pedagógico e pesquisas em educação. 2019. Disponível em: <<https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos19/23229344.pdf>>. Acesso em 2 Dez. 2020.

SIEIRO, F. R. A formação do professor-pesquisador-reflexivo: os registros da prática como dispositivos de subjetivação. *Horizontes*, v. 33, n. 1, 2015.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins fontes, 2019.

PEREIRA, D. S. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedagogia**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010.

PINHEIRO, Maurício Mota Saboya: **As liberdades humanas como bases de desenvolvimento: Uma análise conceitual da abordagem das capacidades humanas de Amartya Sen**. Brasília: IPEA, 2012. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1794.pdf. Acesso em 02 dez. 2020.

RIBEIRO, D. F. **Desenvolvimento como liberdade e educação: a pesquisa intervenção sociodramática e a promoção da condição de agente**. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – Centro Universitário Municipal de Franca.

SCHERRE, P. P. E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Terceiro Incluído*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 263–286, 2015.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Companhia das Letras, 2010.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cafajeste. Pesqui.**, v.48, n.168, p.388-411, 2018.

TEIXEIRA, L. H. O. A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sobre a percepção de um aluno. **Revista Educação em Foco**, p.93-103, 2018. Disponível em: <http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/08/009_A_ABORDAGEM_TRADICIONAL_DE_ENSINO_E_SUAS_REPERCUSS%C3%95ES.pdf>. Acesso 2 dez. 2020.

ZAMBAM, N. J. **A teoria de justiça de Amartya Sen: Liberdade e desenvolvimento sustentável**. 2009. Tese (Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE NA ESCOLA

Lorena Rodrigues Pereira
Fisioterapeuta e Mestranda em Promoção de Saúde – UNIFRAN
lorena.7rp@hotmail.com

Lorrayne Jasmim Ferreira
Fisioterapeuta e Mestranda em Promoção de Saúde – UNIFRAN
jasmim_loh@hotmail.com

Gilmar Antoniassi Junior
Psicólogo e Doutor em Promoção de Saúde – UNIFRAN
jrantiassi@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um local adequado para o desenvolvimento de práticas educativas, abrigando ampla transmissão de informações, disseminação de ideias e possibilidades de atividades de educação e promoção da saúde (PS). A PS deve estar associada com as práticas educativas em saúde e deve ser incluída em todos os setores sociais e comunidade a fim de instituir ações em busca de melhor qualidade de vida (CARVALHO, 2015; CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014).

A PS no âmbito escolar deve estar acompanhada de alguns aspectos integrais pedagógicos de educação em saúde, tais como a criação de ambientes físicos saudáveis, aprendizagem significativa, alimentação saudável, direito à informação e cidadania. Dessa forma, a PS nas escolas envolve estratégias para o processo de educação em saúde integral, a partir da concepção de uma visão autônoma dos estudantes e professores dos cuidados em saúde (GRACIANO et al., 2015; LEITE et al., 2015).

No Brasil, a educação em saúde passou a integrar-se como componente transversal e interdisciplinar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sendo assim, um dos propósitos dos PCNs é a menção do fortalecimento da ideia de educação para a cidadania que constitui embasamento básico na educação nacional. Assim sendo, a educação em saúde é um instrumento utilizado

na maior parte das escolas brasileiras para nortear o trabalho dos professores incluindo-as em ações específicas (BRASIL, 1997; FILHO; SANTOS; ZÔMPERO, 2020).

O tema transversal saúde deve ser elucidado de forma contínua e com cooperação de todos os profissionais que fazem parte da escola. Os educadores são os principais mediadores para sensibilização dos educandos na compreensão e capacitação dos condicionantes de saúde, promoção, proteção e recuperação saúde. Em vista disso, esses profissionais são essenciais na elaboração de práticas educativas com o objetivo de trabalhar as questões referentes à saúde de forma adequada (JESUS; SAWITZKI, 2017).

Logo, as práticas educativas em saúde devem ser capazes de proporcionar autoestima e autoconfiança dos educandos, capacitando-os no aperfeiçoamento da autonomia em relação à própria saúde. Conseqüentemente, o presente estudo tem como escopo elucidar o conceito de práticas educativas em saúde como ferramenta pedagógica na formação de professores para promover saúde na escola.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA

A formação de professores no Brasil surgiu em meados do século XIX com a criação de escolas normais com nível secundário e em seguida, no século XX, com ensino médio. No ano de 1996, a partir da Lei nº 9.394/96, estabeleceu-se as diretrizes e bases da educação nacional, posteriormente, houve o acréscimo e alteração do texto de alguns dispositivos pela Lei nº 11.741/2008, na qual foi institucionalizada e passou a integrar as ações de educação técnica e tecnológica tanto de jovens como de adultos (GATTI, 2010; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

A partir de então, a formação de docentes vem sendo alvo de discussões e reformulações, já que segundo Gatti (2010) a profissão docente não se apresenta à altura de sua responsabilidade pública para com milhares de

alunos. Atualmente, a formação de professores vem passando por mudanças e por pensamentos neoliberais, marcado pela educação a distância, pela didática baseada nos modelos tradicionais de ensino, pela competição e pela presença de novas tecnologias (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 39).

Com base nessas ideias expostas, considera-se que as questões de formação de docentes estão relacionadas à distribuição de conhecimento nos processos educativos formais e conseqüentemente a questões curriculares. Sendo assim, diante desses processos, em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores, e nos anos decorrentes, as DCNs em nível superior e licenciatura, graduação passaram a ser aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (GOMES et al., 2019).

Logo, essas diretrizes constituem-se como uma das tecnologias de políticas promulgadas que objetivam à melhoria da qualidade pedagógica diante as reformas curriculares propostas pelo governo nacional. As DCNs instituem princípios e diretrizes para a organização da matriz curricular, os quais apresentam o que será considerado importante na formação profissional dos docentes através de uma revisão dos modelos atuais (GOMES et al., 2019; BRASIL, 2002, p. 4).

Apesar das retificações sofridas ao longo dos últimos anos desde a primeira institucionalização e também da publicação para cursos de licenciatura, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, na qual pressupôs competências associadas à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Dessarte, houve a divisão entre a formação inicial e continuada, processo frequente que vem sendo discutido desde 1990 (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b).

Essas resoluções e diretrizes contribuem para regulação da formação inicial e continuada de docentes objetivando a melhor efetivação de trabalho pedagógico junto às secretárias de educação dos estados e municípios. Contudo, há ainda discrepância nos currículos de formação, visto que alguns assuntos importantes são poucos debatidos em sala de aula. Dessa forma, seria necessária uma transformação nas estruturas institucionais formativas com maior destaque para esses assuntos, principalmente nas questões de inclusão de saúde

na escola para que de fato façam parte da rotina escolar (GATTI, 2010; FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005).

Em 2007 foi instituído o Programa Saúde na Escola (PSE) pelos Ministérios da Educação e da Saúde, através do Decreto Presidencial nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007 com a finalidade principal de colaborar na formação integral dos educandos da rede pública de educação básica. O PSE preconiza ações intersetoriais, com intuito de melhorar o cuidado individual e coletivo, reduzindo riscos e agravos à saúde da sociedade. A partir de sua implementação desenvolve estratégias para o cuidado integral através de intervenção continuada por meio de estratégias de prevenção, promoção e proteção à saúde (BRASIL, 2007; VIEIRA; BELISÁRIO, 2018).

A PS na escola compreende-se por um conjunto de ensinamentos especializados que confirma a centralidade das práticas pedagógicas, com reconhecimento da Atenção Primária à Saúde na sociedade. Contudo, o emprego de ações de saúde nas práticas pedagógicas requer aproximação da relação entre saúde e educação. Diante disso, essa relação intersetorial permite compreender as ideias de PS escolar e as políticas públicas estipuladas para esse fim (CARVALHO, 2015; VIEIRA; BELISÁRIO, 2018).

As políticas públicas de PS escolar implicam no reconhecimento de um processo ético-pedagógico de responsabilização, desenvolvimento de ações intersetoriais, visando proporcionar saúde integral às comunidades escolares. Além disso, busca ampliar a formação integral por meio de ações de prevenção e atenção à saúde e enfrentar as vulnerabilidades que afetam o ensino-aprendizagem dos alunos (SILVA; BODSTEIN, 2016).

Políticas públicas e programas específicos com escopo de conceder assistência e incluir saúde na escola ganharam espaço ao mesmo tempo que a procura pela universalização dos sistemas de ensino, alcançando dessa forma perspectivas para as ações de PS na escola. Se as políticas públicas voltadas para a PS escolar têm essa finalidade, é necessário a formação de organizações complexas e dinâmicas, implementando a confiança para que haja melhor convivência com os profissionais da escola, modificando assim os modos de pensar e fazer saúde (VALADÃO, 2004).

Nesse sentido procura-se perspectivas flexíveis a respeito da ação política como potência para a PS nos âmbitos escolares. A PS escolar demanda de responsabilização compartilhada, com a reorganização dos conhecimentos e dos princípios éticos, principalmente de ações com os profissionais e gestores da saúde e da educação. Dessa forma, é fundamental a comunicação intersetorial para o melhor ajuste de funções, para que assim a saúde e educação possam se conciliar e contribuir em melhores níveis de atenção para com à saúde e ensino e com isso a ampliação de políticas públicas específicas (MACHADO; PINHEIRO; MIGUEZ, 2021).

Ora, a PS na escola pode ser identificada por meio da realização dinâmica e complexa de práticas e serviços pedagógicos. A instituição de práticas pedagógicas relacionadas com a interação entre saúde e educação é um obstáculo a ser enfrentado. Para a saúde essa interação é bem aceita, porém conforme o local onde ocorre, seja na escola ou nos serviços de saúde, até então existe um longo caminho para o encontro da qualidade de vida. Mediante o exposto, é necessário discutir as opiniões para contribuição das ações de saúde como práticas pedagógicas, tornando-as nítidas para todas as partes (SILVA; BODSTEIN, 2016; MACHADO; PINHEIRO; MIGUEZ, 2021).

As práticas pedagógicas são maneiras em que a educação é praticada e teorizada, apresenta assim o modo de construir e produzir o ato educativo. Atualmente, a saúde na escola vem sendo cada vez mais reconhecida. No Brasil, o PSE visa um novo modelo de política de educação em saúde na qual promove organização e articulação para a cidadania, com participação de alunos, pais, escola, profissionais da saúde e sociedade para tratar da interação entre saúde e educação de forma integral e interdisciplinar (CARVALHO, 2015).

Logo, esse programa e essas ações específicas devem provocar transformações nos indivíduos para que passem a desempenhar mudanças habituais nas situações em que são submetidos. A PS coloca a educação como forma de desenvolver o exercício da cidadania, dessa maneira, assegurar condições e atitudes que melhorem as condições de vida e saúde. Outrossim, essas ações são necessárias para a consolidação da PS, e a intersetorialidade é

fundamental na atuação de temas referentes ao processo saúde-doença-cuidado (BYDLOWSKI; WESTPHAL; PEREIRA, 2004; VIEIRA; BELISÁRIO, 2018).

Segundo Mohr (2002) no âmbito escolar a educação em saúde compreende-se por práticas pedagógicas que fazem parte do currículo escolar e estão associados com o conhecimento de questões relacionadas com a saúde individual ou coletiva. Entretanto, de acordo com a autora a educação em saúde precisa ser melhor aprofundada pelos professores e outros profissionais da educação para que as informações e conteúdos relativos à saúde façam parte da rotina do processo educacional.

Essa afirmação traz à tona que as atividades de educação em saúde realizada pelos educadores apresentam-se inferiores quando referem-se ao ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o Ministério da Educação e do Desporto elaboraram os PCNs, no qual a saúde é considerada tema transversal a ser exercida nos projetos escolares. Não obstante, apesar disso, os educadores em suas práticas diárias cumprem de maneira ineficaz o que está pressuposto nos PCNs (BRASIL, 1997; FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005).

Isso se deve ao processo de formação docente e também pela falta de interesse das escolas em realizar práticas educativas em saúde. Segundo Mohr e Schall (1992) há indicadores negativos para a realização de educação em saúde na escola, como despreparo dos professores em relação a temática saúde e falta de qualidade e escassez dos materiais didáticos. Fernandes, Rocha e Souza (2005) descrevem que as escolas na maioria das vezes sentem-se irresponsáveis pela prática educativa em saúde e comumente apresentam caráter assistencialista, em que priorizam o indivíduo e a doença.

Dessa forma, torna-se imprescindível que cada escola elabore o seu projeto educacional seguindo os PCNs, com treinamento de todos os profissionais que fazem parte do âmbito escolar para que haja progresso na cooperação desses e conseqüentemente, melhor qualidade de vida na educação. De acordo com Brasil (1997) nesse ambiente um dos papéis relevantes para o conhecimento à educação em saúde dos alunos vem caber ao educador, o qual deve ser um facilitador através do emprego de estratégias de ensino para encarregar a educação em saúde.

Entretanto, para que o professor possa desempenhar esse papel há a necessidade de qualificação do mesmo, já que inquestionavelmente este está diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Diante disso, a formação de professores para preparação de alunos no contexto de promoção e educação em saúde deve ser continuada. Assim, a educação em saúde e as questões de PS devem ser empregadas como estratégias para preparar os educadores no desenvolvimento e planejamento dos projetos escolares (FERNANDES; ROCHA; SOUZA, 2005; OPAS, 1996).

Conforme Diniz, Oliveira e Schall (2010) deve-se observar que as questões de saúde precisam ser mais elucidadas já que até o momento os docentes não oferecerem de forma apropriada as práticas educativas em saúde. Em suma, de acordo com as autoras é fundamental a realização de qualificação através de treinamentos para os profissionais do âmbito escolar conjuntamente com profissionais da área da saúde.

Ora, concomitantemente haverá maior cooperação e contribuição para otimização dos resultados das ações de saúde no âmbito escolar, visto que os profissionais da área da saúde poderão orientar e proporcionar auxílio aos docentes. Todavia, essa cooperação e contribuição precisa atender às dificuldades de coerência que há nas práticas pedagógicas, oferecendo apoio aos contratemplos e dúvidas que podem surgir no decorrer da rotina do processo educacional (DINIZ; OLIVEIRA; SCHALL, 2010; GOMES et al., 2010).

Genovez, Souza e Casério (2005) referem que apenas a formação de docentes não é suficiente para que se consiga uma prática pedagógica fundamentada em princípios inovadores. Desse modo, elucidam que apenas o discurso não proporciona a transformação, sendo necessário estratégias para modificação do pensamento individual e coletivo. Sendo assim, a educação em saúde é um processo continuado e requer ações coletivas através do apoio dos profissionais de saúde.

Os PCNs propõem que os temas transversais devem ser abordados pela escola com o mesmo envolvimento das áreas convencionais ministradas e os professores devem elaborar práticas pedagógicas de forma que os conteúdos e objetivos sejam esclarecidos. Contudo, essas áreas não são suficientes quando

realizadas isoladamente, uma vez que os temas transversais precisam compor parte complementar das áreas convencionais de forma que estejam presentes em todas elas conjuntamente com assuntos atuais (BRASIL, 1997).

No estudo de Copetti et al. (2015) foi analisado que os professores procuram abordar temas transversais propostos pelos PCNs, como por exemplo, saúde, meio ambiente, doenças sexualmente transmissíveis e drogas. Entretanto, relataram que mesmo sendo indicado pelos PCNs a abordagem sobre os temas transversais ainda é irrelevante, pois as práticas pedagógicas sobre esses temas sugerem formas gerais de didática e nesse assunto os docentes ainda se apresentam limitados.

Santos e Folmer (2015) descrevem que o emprego dos temas transversais vai além do que é abordado em sala de aula, acarreta em assumir um compromisso com a educação para a cidadania. Seguindo o propósito dos PCNs trabalhar com o tema transversal saúde no âmbito escolar mobiliza o educando a modificar valores e atitudes, principalmente na busca por uma vida saudável e bem estar. Além disso, os PCNs indicam que essa abordagem pode levar o aluno a alcançar consciência do direito a saúde para que assim seja protagonista do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1997).

Para isso, é imprescindível que a rotina escolar esteja associada com as práticas educativas elaboradas pelos professores e que a família faça parte dessas estratégias. Pois assim, os trabalhos coletivos terão maior destaque nas atividades, fazendo com que os alunos possam se posicionar, opinar e compreender seus direitos e deveres na sociedade. Por conseguinte, recursos educativos podem ser realizados como aulas práticas, atividades lúdicas, saída do espaço escolar, entre outros, para que a aula se torne mais dinâmica a fim de abordar os temas transversais (SANTOS; FOLMER, 2015).

De acordo com Ilha e Soares (2015) temas relacionados à saúde devem fomentar o aprendizado, estimular o aprendiz a analisar fontes de informações, tornando-o capaz de aderir práticas comportamentais com base no conhecimento adquirido. Ramos e Struchiner (2009) relata que esses temas enfrentam problemas específicos por serem empregues nos modelos tradicionais

de ensino, disseminando assim conteúdos de forma acrítica e para que sejam significativos para o aluno devem ser realizados com didática crítica e atualizada.

Logo, acredita-se que a primeira etapa para o desenvolvimento de ações pedagógicas na escola relacionadas à saúde seja a difusão de conhecimentos adequados. Entende-se também que o envolvimento da sociedade é fundamental para manutenção de estratégias de PS, assim como a escolha da metodologia, didática e incentivo do docente para trabalhar essa temática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, deve-se fortalecer a capacitação dos docentes e prepará-los para a construção de um campo educativo de qualidade. Entretanto para que isso ocorra, é necessária uma transformação frente às estratégias institucionais formativas e em seus currículos de formação, a fim de proporcionar assim um maior destaque aos temas transversais, principalmente nas questões de inclusão à saúde na escola. Além disso, é imprescindível a realização de ações intersetoriais com envolvimento dos profissionais da área da saúde.

O âmbito escolar é essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de práticas pedagógicas na perspectiva de ações de promoção e proteção da saúde. Cabe ao professor, quebrar as metodologias baseadas nos modelos tradicionais de ensino e disseminação de conteúdos de forma acrítica. Dessa forma, observa-se que as práticas educativas em saúde devem ser melhores trabalhadas com os professores durante sua qualificação para que em seguida, possam desempenhar funções pedagógicas específicas no espaço escolar.

Portanto, a abordagem da saúde como tema transversal deveria se tornar obrigatória, visto que a legislação educacional brasileira prevê que o ambiente escolar deve preparar e educar os alunos para o exercício da cidadania. Assim, a educação em saúde caracteriza-se por fomentar o papel da escola promovendo a saúde individual e coletiva, visando práticas pedagógicas para

capacitação do autocuidado para que os alunos possam compreender a saúde como direito e serem ativos na construção do seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Tema Transversal: Saúde - 1ª parte. **MEC/SEF**: Brasília, p. 1- 284, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002.

_____. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 dez. 2007.

_____. Lei nº 11741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 2008.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020a.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 out. 2020b.

BYDLOWSKI, Cynthia Rachid; WESTPHAL, Márcia Faria; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. Promoção da saúde. Porque sim e porque ainda não! **Revista Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 14-24, 2004.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 10207-1227, 2015.

CASEMIRO, Juliana Pereira; FONSECA, Alexandre Brasil Carvalho; SECCO, Fabio Vellozo Martins. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 829-840, 2014.

COPETTI, Jaqueline; FOLMER, Vanderlei. Educação e Saúde no Contexto Escolar. *In*: COPETTI, Jaqueline; LANES, Karoline Goulart; LARA, Simone; FOLMER, Vanderlei. **Capacitação de professores em educação e saúde no contexto escolar por meio da problematização**. Universidade Federal do Pampa, Uruguiana, p. 15-41, 2015.

_____. Educação e Saúde no Contexto Escolar. *In*: ILHA, Phillip Vilanova; SOARES, Félix Alexandre Antunes. **Desenvolvendo a promoção da saúde no ambiente escolar através da aprendizagem por projetos**. Universidade Federal do Pampa, Uruguiana, p. 54-75, 2015.

_____. Educação e Saúde no Contexto Escolar. *In*: SANTOS, Marcelli Evans Telles; FOLMER, Vanderlei. **A saúde como um tema transversal no contexto Escolar**. Universidade Federal do Pampa, Uruguiana, p. 41-53, 2015.

DINIZ, Maria Cecília Pinto; OLIVEIRA, Tatiana Carolina; SCHALL, Virgínia Torres Schall. "Saúde como compreensão de vida": avaliação para inovação na educação em saúde para o ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p.119-144, 2010.

FERNANDES, Marcos Henrique; ROCHA, Vera Maria; SOUZA, Djanira Brasilino. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). **Revista História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 283-91, 2005.

FILHO, Joel Pereira de Oliveira; SANTOS, Márcio Luiz; ZÔMPERO, Andreia de Freitas. A temática saúde na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 21, n. 4, p. 430-436, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GENOVEZ, Maria Salete; SOUZA, Maria Teresa Benincasa Turtelli Gil; CASÉRIO, Vera Mariza Regino. Formação de professores: um compromisso Social e político teorias e práticas. *In*: **Projetos e práticas de formação de professores**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, p. 163-173, 2005.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 15, P. 1-8, 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>> Acesso em: 10 de agosto de 2021.

GOMES, Rolfi Cintas; COSTA, Rogério Homem; NEVES, Alexandre Aparecido; SCHIMIGUEL, Juliano; SILVEIRA, Ismar Frango; AMARAL, Luiz Henrique. Teorias de aprendizagem: pré-concepções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 695-708, 2010.

GRACIANO, Andréa Monteiro de Castro; CARDOSO, Natália Mendes Matos; MATTOS, Flávio Freitas; GOMES, Viviane Elisângela; OLIVEIRA, Ana Cristina Borges. Promoção da Saúde na Escola: história e perspectivas. **Journal of Health & Biological Sciences**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 34-38, 2015.

JESUS, Rhenan Ferraz; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Formação de professoras unidocentes e o tema transversal saúde: possibilidades e apontamentos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 16, n. 2, p. 341-361, 2017. Disponível em: <http://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen16/REEC_16_2_9_ex1204.pdf> Acesso em: 26 de julho de 2021.

LEITE, Cícero Tavares; MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa; VIEIRA, Roberta Peixoto; MARINHO, Mirna Neyara Alexandre de Sá Barreto; MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza. The school health program: teachers' perceptions. **Investigación y Educación en Enfermería**, Colombia, v. 33, n. 2, p. 280-287, 2015.

MACHADO, Vinícius Azevedo; PINHEIRO, Roseni; MIGUEZ, Sâmia Feitoza. Educação e liberdade na promoção da saúde escolar: perspectivas compreensivas sobre a ação política como potência nas comunidades escolares. **Revista Interface – comunicação, saúde e educação**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 1-12, 2021.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 409 p. Dissertação (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MOHR, Adriana; SCHALL, Virginia. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 199-203, 1992.

OPAS. Oficina Sanitária Panamericana. Escuelas promotoras de salud: modelo y guía para la acción. **OMS**: Washington-DC, p.1-19, 1996.

RAMOS, Paula; STRUCHINER, Miriam. Concepções de educação em pesquisas sobre materiais informatizados para o ensino de ciências e de saúde. **Revista Ciência & Educação**, Bauru - SP, v. 15, n. 3, p. 13-27, 2009.

SILVA, Carlos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em promoção da saúde na escola. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, p. 1777-1788, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de

análise. Tradução: João Batista Kreuch. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 1, p. 15-54.

VALADÃO, Marina Marcos. **Saúde na Escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial. 2004. 154 p. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde) - Departamento de Prática de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO, Soraya Almeida. Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do programa saúde na escola. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 120-133, 2018.

**FORMAÇÃO DO DOCENTE EM NOVAS METODOLOGIAS DE
ENSINO/APRENDIZAGEM: um relato de experiência de elaboração de projetos
de intervenção em uma especialização em metodologias ativas**

Silvio Carvalho Neto
Doutor em Administração pela USP
silvio@facef.br

Valéria Beghelli Ferreira
Doutora em Serviço Social pela UNESP
valeriaferreira@facef.br

Ana Carolina Garcia Braz Trovão
Doutora em Saúde na Comunidade pela USP
anacarolinabraz@facef.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiência em formação docente, especificamente com relação ao aperfeiçoamento em novas metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Esta experiência foi vivenciada no âmbito de um curso de especialização *Lato Sensu*, voltado para as metodologias ativas, que resultou na elaboração de projetos de intervenções. A especialização em Metodologias Ativas de Ensino surgiu no escopo do Projeto Franca Digital. Este é um projeto criado, em 2019, em parceria do setor privado e público da cidade de Franca-SP, e teve o intuito de criar condições educacionais para capacitar a transformação da referida região em um polo de tecnologia, com a qualificação do capital humano e a força de trabalho para atuar no mercado da nova economia digital.

O projeto teve início com a empresa de varejo, Magazine Luiza S/A, sediada na cidade de Franca, quando criou o Luizalabs, seu laboratório de tecnologia, na cidade. Este é um laboratório de Tecnologia e Inovação, dentro do núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), com profissionais alocados nas cidades de São Paulo, Franca e Itajubá. (MAGAZINELUIZA, 2020). Com a instalação do laboratório na cidade, havia uma preocupação por parte dos

administradores da empresa em relação à mão-de-obra especializada presente na região. Houve, desta forma, uma preocupação com o investimento em capacitação de profissionais capacitados que atendessem às necessidades requeridas para a continuidade do setor de tecnologia na cidade. A direção da empresa procurou fomentar parcerias com as universidades locais que ofereciam cursos ligados à tecnologia, desenvolvimento software e hardware, e também viu a necessidade de apoiar a formação teórica e prática nas linguagens computacionais empregadas.

Com este cenário, foi firmada uma parceria entre a empresa Magazine Luiza S/A e o Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF), autarquia municipal, que oferece cursos de graduação e pós-graduação na área de tecnologia. O primeiro resultado da parceria foi a criação de um curso de Pós-Graduação voltado para a área de desenvolvimento de aplicações web e móveis escaláveis, além de adequar a matriz curricular dos cursos de graduação em tecnologia já existentes no centro universitário, para atualizar com as demandas que o mercado de trabalho requisita. No entanto, o principal resultado da parceria foi a criação do Projeto Franca Digital. Com base em outros projetos inspiradores, como o projeto Porto Digital que é um parque tecnológico e ambiente de inovação no Estado de Pernambuco (PORTODIGITAL, 2020), e com o apoio do CESAR Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife, que é um centro privado de inovação criado em 1996 (CESAR, 2020), a ideia do estabelecimento de um projeto de inovação educacional para a cidade foi criando forma. Deste modo, com o apoio da Secretaria Estadual de Ensino, representantes do Uni-FACEF, do Luizalabs e do Magazine Luiza estabeleceram o início do Projeto Franca Digital com o intuito de identificar e suprir as lacunas que existem entre o meio acadêmico, as instituições de ensino e o mercado de trabalho. Para agregar ao projeto, foi convidada para a participação a ONG Franca Viva. A ONG Franca Viva é uma organização não governamental, criada em 1998, que busca realizar a inclusão digital, a capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de adolescentes, jovens adultos e terceira idade. (ONG FRANCAVIVA, 2020). A ONG foi inserida no grupo para auxiliar a compor esforços para a reformulação das ideias e criação do projeto.

Após alguns refinamentos o Projeto Franca Digital tomou forma nos moldes em que hoje se apresenta. Foram criadas iniciativas nos diferentes níveis de educação, abarcando desde o Ensino Fundamental e Médio, passando pela

Graduação e Pós-Graduação, sendo inclusive iniciado estudos para a criação de um curso de Mestrado Profissional por vislumbrar um aumento de demanda por profissionais nesta área no médio prazo.

O Projeto Franca Digital, criado com a inspiração na perspectiva da metodologia Circula Dourado desenvolvida por Sinek (2009) e nos estudos apresentados pela Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (BRASSCOM, 2017), tem como objetivos principais: criar um ambiente para transformação da cidade em um polo de tecnologia e preparar o ecossistema para desenvolver-se na nova economia; preparar capital humano para as empresas digitais e para o mercado de trabalho; promover impacto e transformação social por meio da diversificação da atividade econômica e; mudar as referências de sucesso dos jovens familiares dos alunos atendidos pelo programa.

Suas iniciativas contemplam as habilidades de inteligência digital que as crianças precisam aprender, para enfrentar os impactos e desafios econômicos e sociais causados pelas tecnologias, definidas pelo Fórum Econômico Mundial (2016), quais sejam: identidade digital; uso digital; segurança digital; inteligência emocional digital; comunicação digital; alfabetização digital e direitos digitais (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016)

O Projeto Franca Digital começou com iniciativas que abarcaram os diferentes níveis educacionais, partindo do Ensino Fundamental e Médio até o Superior (Graduação e Pós-Graduação). Para melhor didática e compreensão, as iniciativas foram divididas em 2 (dois) grupos: Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior. Para desenvolver as iniciativas, foi criada então a parceria entre o Magazine Luiza/LuizaLabs, Uni-FACEF, ONG Franca Viva e Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, representada pela Delegacia Regional de Franca/SP, que é responsável pelas escolas estaduais da região, havendo necessidade de homologação e anuência da mesma para se implementar a parceria com as escolas estaduais.

Foram elaboradas propostas nos diversos níveis de ensino que caminham em paralelo. A iniciativa Suporte Tecnológico, em parceria com a ONG

Franca Viva, tem como inspiração as ações empreendidas pela ONG Franca Viva no Projeto Click da Educação, que utiliza duas unidades móvel (dois ônibus adaptados com carteiras e cadeiras escolares) equipadas com notebook e acesso à internet, e que são alocadas em escolas estaduais dando suporte para os professores que empregam atividades que envolvem a tecnologia.

Outra iniciativa do Projeto é o Curso de Iniciação à Aprendizagem Computacional, que possui o objetivo de iniciar a formação digital de estudantes com conceitos básicos em lógica, computação e empreendedorismo, capacitando-os para atuar no mundo digital. Este curso é voltado para os jovens estudantes do Ensino Médio das escolas estaduais existentes na cidade de Franca/SP.

Em relação às iniciativas relacionadas ao Ensino Superior, criou-se uma das frentes do Projeto Franca Digital, que é a Faculdade de Tecnologia, que abarca iniciativas empreendidas nos cursos de graduação e Pós-Graduação desta instituição de ensino. Profissionais das duas organizações reformularam conjuntamente a matriz curricular dos cursos de Graduação já existentes no centro universitário: Sistema de Informação, Ciência da Computação e Engenharia de Software, que foram implementadas a partir do ano letivo de 2019.

Foram criados ainda dois cursos de especialização *Lato Sensu*. O primeiro curso foi o de Especialização em Desenvolvimento de Aplicações Web e Móveis Escaláveis. Com duração total de 20 meses, e carga horária total de 410 horas, este curso teve como objetivo promover competências para a criação de softwares web e para dispositivos móveis com base em linguagens de programação atuais, metodologias ágeis, frameworks reusáveis e orientados a teste, ambiente computacional em nuvem, práticas centradas no usuário e que sejam escaláveis (UNIFACEF, 2019).

O outro curso criado no âmbito do Projeto Franca Digital foi a Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino. Este curso teve como objetivo desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo para a docência, ao apresentar conceitos e métodos de práticas educativas inovadoras, com a discussão sobre as características do processo educacional híbrido (UNI-FACEF, 2019).

O presente artigo tem como objetivo descrever, em particular, esta última iniciativa do Projeto Franca Digital, o curso de pós-graduação em Metodologias Ativas, apontando como os resultados deste curso podem ser transformadores para docentes do ensino fundamental e médio. Para tanto serão apresentadas as principais características desta iniciativa e os resultados obtidos pelos discentes por meio dos projetos de intervenção realizados ao longo do curso.

2. A ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO

2.1 Características e Estrutura do Curso

O público-alvo do curso de Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino foram os professores da rede estadual pública do ensino médio. A primeira turma do curso teve início em Agosto de 2019, e término em Dezembro de 2020. O curso teve duração total de 360 horas aula e durou cerca de dezoito meses, com aulas presenciais quinzenalmente aos sábados

O perfil do discente do curso foi formado por professores do ensino fundamental, médio e/ou do ensino superior, pedagogos e docentes de cursos na educação não-formal em geral. O número de ingressantes foi de 56 alunos e de concluintes 45.

O curso foi supervisionado pela equipe de coordenação de Pós-Graduação, sem influência dos demais membros do Projeto Franca Digital na escolha do corpo docente do curso. No caso da primeira turma piloto, as condições de investimento foram facilitadas. A participação do Projeto Franca Digital nesta iniciativa baseou-se no apoio financeiro. A mensalidade do curso foi subsidiada em 50% pelo Uni-FACEF, e custeada ainda em 25% pelo Magazine Luiza, restando somente 25% de investimento a cargo do discente participante (que neste caso foi o professor ou dirigente da escola municipal).

Os custos do curso foram de total responsabilidade da instituição de ensino. No entanto, por ser subsidiado, houve um processo rígido de seleção das escolas participantes para a primeira turma. O processo de seleção das escolas de ensino médio participantes da primeira turma ocorreu pelos integrantes do Projeto

Franca Digital em parceria com a Delegacia Regional de Ensino. As escolas escolhidas, além de terem os docentes habilitados para participarem do curso de Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino, ainda receberam em suas dependências a unidade móvel, ônibus equipado com computadores da ONG Franca Viva (ONG FRANCA VIVA, 2020) para dar apoio aos professores no ensino escolar.

Os critérios de escolha das escolas participantes foram: escolas que atingiram o maior percentual do corpo docente interessado no curso; adesão de pelo menos um membro do corpo diretivo da escola; possuir local com estrutura física e segurança dentro da unidade escolar apto para receber a unidade móvel tecnológica. Ao término do prazo estipulado para a candidatura, foram recebidas candidaturas de 29 escolas, de um total de 36 escolas estaduais de Ensino Médio, e foram selecionadas quatro escolas divididas da seguinte maneira: duas escolas com Programa de Ensino Integral (PEI) e duas escolas com Ensino Regular.

O curso foi composto por disciplinas que foram ministradas ao longo dos meses por especialistas, mestres e doutores em cada área específica. As disciplinas tiveram uma ordem sequencial, e algumas foram destinadas à preparação e à metodologia para a realização do trabalho de conclusão de curso. O programa esteve estruturado em doze disciplinas, sendo cinco delas com uma carga horária de 20 (vinte) horas cada uma, e as outras sete com carga horária de 30 (trinta) horas por disciplina. As disciplinas oferecidas nos cursos foram: Metodologias Ativas e o Futuro da Educação; Aspectos Psicodinâmicos no Processo Educacional; Sistemas e Recursos Educacionais Digitais; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Metodologia da Problematização; Aprendizagem Baseada em Problemas; Aprendizagem Baseada em Projetos; Gamificação (Uso de games na educação); Ensino Híbrido e Sala de aula invertida (Flipped Classroom); Design Thinking aplicado à Educação; Tópicos Atuais em Met. Ativas (Storytelling e Mapas Conceituais) e Métodos de Construção do Conhecimento Científico. Além das disciplinas, como parte do trabalho de conclusão, houve um módulo denominado Projeto de Intervenção, com carga horária de 60 (sessenta) horas, destinado a orientação dos discentes para a produção do trabalho final.

2.2 Trabalho de Conclusão do Curso

Como foi um curso essencialmente presencial, houve a exigência de que o discente tivesse um mínimo de presença em aula para aprovação. Além dos critérios de aprovação existentes, mínimo de 75% de presença e nota mínima 7,0 (sete) em cada disciplina, para a conclusão do curso foi requisitado ao corpo discente que realizasse um trabalho de conclusão em formato de Projeto de Intervenção (PI), para efetivamente mostrar a possibilidade de emprego das metodologias estudadas ao longo do curso nas escolas selecionadas pelo Projeto Franca Digital.

O Projeto de Intervenção objetivou criar propostas de intervenção em situações reais, a partir da leitura de uma realidade específica. Nasceu da percepção de um problema e teve como função a possibilidade de transformação da realidade.

Em síntese, o Projeto de Intervenção foi uma atividade constituída em algumas etapas, por exemplo, definição de um problema, a partir da realidade, propondo uma análise e transformando uma ideia em ação a fim de solucioná-lo. Uma intervenção nasce então da problematização da realidade, de uma necessidade a ser modificada. Trata-se de uma questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento, portanto, o Problema para intervenção responde a uma necessidade de ordem prática ou intelectual e envolve uma reflexão que se traduz num movimento de mudança de uma determinada realidade. Ao se formular o projeto de intervenção é crucial realizar um estudo de literatura pertinente e refletir numa base teórica de sustentação para subsidiar as ações, verificar as consequências, avaliar e monitorar as ações.

Na proposta de intervenção deve-se apresentar o quadro no qual se situa o problema e, em seguida, deve ser indicado o problema para intervenção e sua delimitação. Deve, ainda, apontar como chegou ao problema, explicitando os motivos mais relevantes que levaram à abordagem do assunto e a relevância social e científica da intervenção, e apresentar de forma clara as razões de ordem teórica ou prática que justificam a realização do Projeto de Intervenção, apontando as

contribuições que a intervenção pode trazer com vistas a transformação da realidade presente.

As disciplinas Metodologias Ativas e o Futuro da Educação, Métodos de Construção do Conhecimento Científico e Projeto de Intervenção serviram de apoio ao longo do curso para a realização dos trabalhos de conclusão. Além disso, foi disponibilizado aos discentes um manual de orientações para o projeto de intervenção, que explicou o conceito e os objetivos do trabalho de conclusão do curso.

O trabalho exigido ao final do processo foi em formato de artigo científico, que discutiu o tema que foi previamente recortado, e apresentou as habilidades de leitura, reflexão, análise e crítica como resultado da construção intelectual dos discentes, sobre as proposta de intervenção relacionadas aos conteúdos do curso.

Os objetivos esperados pela coordenação do curso com a construção do Projeto de Intervenção foram: despertar o espírito de curiosidade e proatividade frente a identificação de problemas e necessidades da realidade para gerar mudança e desenvolvimento; construir a consciência de que a atualização docente e profissional se faz por meio de trabalho científico; propiciar a diversidade de leitura de mundo e a organização dessa leitura, por meio da reflexão científica e construção do conhecimento; mostrar a contribuição social ou acadêmica que se obtém por meio de Projetos de Intervenção; aprender sobre metodologias e as técnicas utilizadas para a obtenção de resultados; e divulgar as experiências pedagógicas desenvolvidas.

Foi definido que os projetos seriam realizados em grupo de 4 (quatro) alunos, contudo, posteriormente, os grupos foram ampliados de acordo com um ajuste de interesses acadêmicos em torno dos temas abordados. Inicialmente foi apresentada uma orientação sobre o Projeto de intervenção, e foi disponibilizada uma aula para discussão e construção do artigo relacionado ao PI. Foi estabelecido o número de páginas do projeto final e regras de formatação, de acordo com as normas da ABNT e outras instruções próprias da coordenação. Não houve orientação formal de docente para o projeto, esta ocorreu apenas no âmbito das

disciplinas, que proporcionaram diretrizes para a produção do projeto de intervenção.

Como destacam Lakatos e Marconi (1995), o tema é uma dificuldade que deve ser determinada com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução. A escolha do problema objeto de intervenção foi de responsabilidade do grupo, assim como a qualidade do trabalho e a seleção do material bibliográfico. O tema do projeto foi livre, desde que partisse do processo de problematização da realidade de cada grupo e estivesse relacionado ao ementário de pelo menos uma das disciplinas do curso. Para a busca do desenvolvimento dos temas do PI, os discentes foram orientados a efetuar diversas leituras, discutir os temas tratados por professores em aula, suas experiências profissionais e problematização da realidade, em seminários apresentados por colegas e outros casos práticos, discussões relevantes e comparação de casos.

Foi salientada a necessidade do recorte do tema, definindo o objeto de intervenção, atentando-se às questões factíveis, temporais e espaciais, sendo interessante a escolha de tema recortado ao invés de um tema amplo. Como destaca Engel (2000), a escolha de objetivos que sejam limitados em seu âmbito restrito é mais encorajadora para iniciantes em Projetos de Intervenção. Ao final do processo, os Projetos de Intervenção foram reunidos em torno de uma publicação para divulgar as ideias, objetivos propostos de ação para cada realidade trazida à tona pelos grupos de trabalho. Foram apresentados 8 (oito) projetos de intervenção, que serão descritos em detalhes a seguir.

2.3 Os Projetos de Intervenção

Os itens sugeridos para que constassem nos Projetos de Intervenção foram: objetivos e metodologia do projeto, cenário de intervenção, participantes, estratégias e ações, monitoramento e avaliação do PI e resultados esperados.

Quanto aos objetivos, teria que ser indicado o que era pretendido com o projeto, demonstrando, de forma ampla, os benefícios que deveriam ser alcançados com a sua implantação. No caso, o artigo deveria apresentar o objetivo

geral da intervenção e os objetivos específicos. A metodologia e as técnicas utilizadas para a obtenção dos propósitos de intervenção também deveriam ser apresentadas. Foi sugerido ser apresentada a descrição da metodologia do trabalho, ou seja, o artigo deveria apresentar as informações e dados importantes sobre a forma como o projeto foi pensado, como as atividades e propostas de ação deveriam ser desenvolvidas, local, público alvo, período, horários, o monitoramento das ações e propostas de avaliação ao final do projeto para possíveis novas intervenções.

Foi solicitado aos grupos de trabalho que relatassem os resultados esperados, detalhando o que se esperava com os projetos, e que deveriam estar diretamente relacionados aos objetivos indicados no PI. Por fim, os grupos foram orientados a apresentar na conclusão a importância de se construir o projeto e propostas de intervenção. Não seria o caso mencionar se o projeto deu certo ou não porque este ainda não havia sido aplicado, mas apresentar a ideia dos benefícios de se fazer a interferência e efetivar o projeto na realidade percebida, a fim de potencializar a proposta de intervenção.

No final do processo foram obtidos oito projetos de intervenção. O primeiro projeto abordou as competências socioemocionais no contexto escolar. O segundo teve como escopo o ensino médio e o movimento do bem-estar físico, emocional e social. O terceiro projeto abordou o protagonismo escolar e o seu desenvolvimento para o bem comum. O quarto tratou da educação mediada pela tecnologia. O quinto projeto teve como foco a corresponsabilidade na atuação docente. O sexto focou na Gamificação e nas estratégias de utilização de jogos no processo de aprendizado. O sétimo abordou a estratégia do TBL (*Team-Based Learning*) na promoção da aprendizagem colaborativa. O oitavo projeto apresentou uma reflexão sobre o antirracismo em sala de aula, com a promoção do debate e de novas práticas sociais. Os títulos dos artigos originados que apresentam os projetos estão expostos no Quadro 1. Todos os projetos estão publicados em formato impresso na obra de Carvalho Neto, Ferreira e Trovão (2020) e são também disponibilizados para consulta online na internet. Os principais aspectos dos resumos de cada projeto constante desta obra estão apresentados a seguir.

Quadro 1: Títulos dos Projetos de Intervenção

Competências Socioemocionais no Contexto Escolar

Ensino Médio: O Movimento do Bem-Estar Físico, Emocional e Social

Protagonismo Escolar: Como Desenvolvê-lo para o Bem Comum

Metodologias Ativas na Educação Mediadas pela Tecnologia

Uma Reflexão Sobre a Corresponsabilidade na Atuação Docente

Gamificação: Estratégias de Jogos no Processo de Aprendizado

Team-Based Learning (TBL) na Promoção da Aprendizagem Colaborativa

Antirracismo em Sala de Aula: Promoção do Debate e de Novas Práticas Sociais

Fonte: Carvalho Neto, Ferreira e Trovão (2020)

O projeto “Competências Socioemocionais no Contexto Escolar” tem como objetivo contribuir na promoção das competências socioemocionais, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da utilização de metodologias ativas no ensino. Considerando que muitos professores não possuem conhecimento sobre estas competências, o projeto propôs a apresentação de habilidades sócio emocionais aos docentes e equipe gestora de uma escola pública e para outras instituições de ensino, para que, com um acompanhamento da equipe que desenvolve o projeto e por meio de pesquisas diagnósticas entre docentes e discentes e a formação continuada de professores, fosse possível compreender a importância do uso de metodologias ativas como ferramenta de desenvolvimento das competências sócio emocionais em sala de aula. Com a formação e orientação da equipe docente para aplicação das metodologias ativas, buscou-se formar discentes atuantes e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

O segundo projeto intitulado “Ensino Médio: O Movimento do Bem-Estar Físico, Emocional e Social” faz uma análise do cenário vivenciado pela pandemia Covid 19, que levou os jovens a manifestarem sintomas de depressão e ansiedade, tornando possível perceber os impactos causados na vida física, emocional e social desses jovens. A proposta objetiva estratégias de sensibilização de estudantes sobre a importância da prática de exercícios físicos regulares, com foco nos aspectos emocionais e sociais, no contexto escolar. Para atingir o objetivo, são propostos, com o uso de Metodologias Ativas, questionários e rodas de conversas, aulas práticas e dialogadas, para criar espaços para que os alunos percebam os benefícios da prática regular de atividade física, bem como possibilitara comunicação sobre a contribuição da mesma para aliviar as tensões geradas pela pandemia, dando abertura para uma intervenção mais profunda sobre a relação entre atividade física e os aspectos emocionais de uma forma mais afetiva e significativa para os estudantes.

O projeto “Protagonismo Escolar: Como Desenvolvê-lo para o Bem Comum” trouxe uma proposta de intervenção que leva o professor a refletir sobre como o protagonismo sênior dos profissionais da educação em geral, contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, no cotidiano escolar. O interesse pelo tema surgiu da constatação de se promover ações condizentes com as premissas do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria do Estado de São Paulo: Protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade, sendo o Protagonismo Sênior, o foco do projeto. O projeto foi pensado para ser implementado nos horários de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógicos Coletivos) com os profissionais da educação e equipe gestora, com uso de dinâmicas, leituras, discussões e questionários, durante três meses. O projeto tem como objetivo criar espaços de aprendizado e promover o crescimento pessoal e profissional de cada membro da equipe.

O projeto “Metodologias Ativas na Educação Mediadas pela Tecnologia” tem como objetivo transformar a ação metodológica e levar aos professores maior entendimento do uso da tecnologia e das metodologias ativas, especialmente o da Sala de aula Invertida. Para sua realização, propõem-se a participação de docentes em encontros temáticos, para se qualificarem no uso de ferramentas tecnológicas para a aplicação da Sala de aula Invertida possibilitando,

também, serem multiplicadores desses métodos entre seus pares. O projeto possibilita qualificar práticas educativas atreladas às novas metodologias e ferramentas tecnológicas capazes de renovar o cotidiano de sala de aula, possibilitando assim, aos docentes e discentes, maior envolvimento no cotidiano de sala de aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem inspirador e significativo.

O projeto intitulado “Uma Reflexão Sobre a Corresponsabilidade na Atuação Docente” visa contribuir com a reflexão da prática docente numa perspectiva de fortalecimento de sua atuação no que diz respeito à corresponsabilidade, para possibilitar a melhoria de resultados conjuntos. A premissa do projeto foi a de que a formação docente alicerçada na ação-reflexão-ação e subsidiada pelas metodologias ativas de ensino pode nutrir nos docentes o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade. Para intervenção são propostos encontros periódicos durante o primeiro semestre letivo nas ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), divididos em etapas predefinidas, para beneficiar o trabalho em equipe, as práticas pedagógicas individuais e coletivas. O projeto objetiva a qualificação da atuação docente, a revisão da prática sobre os aspectos de relacionamento e colaboração, no intuito de intensificar a corresponsabilidade significativa e gerar vínculos e relacionamentos positivos, colaborando com um clima escolar mais eficiente, para que o ensino e a aprendizagem possam se desenvolver nas suas múltiplas dimensões.

O projeto “Gamificação: Estratégias de Jogos no Processo de Aprendizado” objetiva apresentar aos especialistas da educação recursos, estratégias e atividades que considerem a metodologia da Gamificação, como norteadora no processo de aprendizagem. Para intervenção é proposto oficinas direcionadas aos conhecimentos de Gamificação, a dinâmicas de grupo, ao aprendizado da ferramenta Kahoot, para elaboração de questionários de perguntas e respostas, de forma interativa e dinâmica, estimulando a colaboração e reflexão e apreciação da plataforma Thinglink, na intenção de organizar sequências didáticas em um espaço que se assemelha a tabuleiro de jogos. Estas oficinas têm o intuito de que os profissionais se familiarizem e sintam-se motivados a utilizarem as novas

perspectivas de metodologias ativas para o ensino, favorecendo um espaço harmonioso, desafiador e qualitativo para a aprendizagem.

O projeto “Team-Based Learning (TBL) na Promoção da Aprendizagem Colaborativa” objetiva qualificar a prática docente possibilitando aos professores aprender e utilizar novas estratégias, como o uso da metodologia Aprendizagem Baseada em Equipes (*TeamBased Learning* – TBL), para potencializar o ensino da leitura, escrita, escuta do outro, qualificando a construção e aplicação de conceitos. A intervenção é proposta por meio de encontros de duas aulas de 50 minutos com professores do ensino fundamental e médio, durante um bimestre, em que seriam trabalhados aspectos teóricos do TBL e suas aplicações em sala de aula. Espera-se que com essa intervenção, amplie-se a possibilidade de se buscar um ensino mais dinâmico, pautado na troca, no diálogo, na escuta e na autonomia e protagonismo do aluno.

Por fim, o último projeto denominado “Antirracismo em Sala de Aula: Promoção do Debate e de Novas Práticas Sociais” se baseia na compreensão de que a condição de igualdade social em que todos são colocados nos referidos documentos oficiais sofre grande variação na prática, dada a diversidade de experiências sociais e culturais nascidas das vivências concretas de cada ator social, em seus diferentes papéis e das diferentes leituras e estudos a que cada um teve acesso. Na escola, de modo geral, mas, especialmente na escola pública, essa diversidade se apresenta e materializa, nas relações interpessoais e nas relações com os diferentes objetos do conhecimento, fazendo conviverem e confrontarem-se os diferentes valores que coexistem na vida social fora dela. Deste modo, o projeto de intervenção tem como propósito, por meio de metodologias ativas de ensino, ampliar e aprofundar a compreensão sobre o tema do racismo nas escolas e oferecer condições aos alunos e em diferentes medidas, aos demais atores sociais da escola, para que efetivamente sejam alteradas, a partir do conhecimento concreto, as concepções e as práticas sociais no momento ainda vigentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objeto a formação docente, em especial quanto às possibilidades de aplicação de novas metodologias ativas de ensino, por

meio de um relato de experiência de elaboração de Projetos de Intervenção originados em um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) com o foco em Metodologias Ativas. Este curso foi criado como iniciativa de um projeto de nominado Franca Digital, feito em parceria entre organizações públicas e privadas na cidade de Franca-SP. O texto apresenta o detalhamento e o escopo deste Projeto Franca Digital, bem como a história de sua concepção. Foram citadas as iniciativas criadas no âmbito do projeto, tanto as relativas às propostas para o ensino médio quanto para o ensino superior.

Mais especificamente, foram apresentadas as características do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Metodologias Ativas para o Ensino, uma das iniciativas de ensino superior do referido Projeto Franca Digital. Foram apresentados os detalhes de funcionamento do curso, com o detalhamento de sua estrutura, de suas características e de seu campo de atuação. Também foram descritos os aspectos relativos aos procedimentos para a realização dos Projetos de Intervenção, trabalho obrigatório destinados à conclusão do curso de especialização. Ao todo foram criados oito projetos de intervenção que foram, em síntese, apresentados ao longo do texto.

Espera-se que os Projetos de Intervenção aqui apresentados possam servir de inspiração e referências para iniciativas de transformação em sala de aula, com vistas à aplicação de novas metodologias ativas de ensino, que possam servir de base para realmente transformar a educação tradicional em uma nova educação voltada para o pensamento crítico e reflexão, necessária para os jovens enfrentarem um mundo dinâmico e rapidamente mutável, como o atual baseado na economia digital.

REFERÊNCIAS

BRASSCOM. Guia de funções de tecnologia da informação e comunicação no Brasil, 2017. Disponível em: <<https://brasscom.org.br/guia-de-funcoes-detecnologia-da-informacao-e-comunicacao-no-brasil-2/>>. Acesso em: 17 mai 2020.

CARVALHO NETO, S.; FERREIRA, V.B.; TROVÃO, A.C.G.B. (orgs). Metodologias Ativas Para O Ensino - Propostas de Intervenção para Novas Abordagens de Aprendizagem. Ed. Uni-FACEF. Franca: Uni-FACEF,

2020. Disponível em: <https://www.unifacef.com.br/wp-content/uploads/2021/06/METODOLOGIAS_ATIVAS_2020.pdf>. Acesso em: 03jun 2021.

CESAR. Disponível em: <<https://www.cesar.org.br/>>. Acesso em: 06 set 2020.

ENGEL GI. Pesquisa Ação. Educar. 2000; 16: 181-91.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. 8 digital skills we must teach our children. 13Jun 2016. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>>. Acesso em 26 ago. 2020.

LAKATOS EM, MARCONI MA. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 1995.

MAGAZINELUIZA. Luizalabs. Disponível em: <<https://ri.magazineluiza.com.br/ShowCanal/Luizalabs2020>>

MOREIRA, M. A. O ensino de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) no século XXI. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbevt/article/view/8416>. Acesso em: 06 set. 2020

ONG FRANCAVIVA. FRANCA VIVA. Quem somos. Disponível em: <<http://francaviva.org.br>>, 2020. Acesso em 06 set. 2020

PORTO DIGITAL. O que é o Porto Digital. Disponível em: <<https://www.portodigital.org/parque/o-que-e-o-porto-digital>>. Acesso em: 06 set 2020.

SINEK, Simon. Golden Circle. TED, set 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=POfQlg0V0Cc>>. Acesso em: 06 set.2020.

UNIFACEF. Centro Universitário Municipal de Franca. Disponível em: <<https://www.unifacef.com.br/>>. Acesso em: 05 set. 2020, 2019

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E PRATICAS REFLEXIVAS: a sala de aula como espaço de diálogo e transformação

Liane Ney Machado Cintra
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni - FACEF
lianecintra@hotmail.com

Angélica de Oliveira Machado Malta
Mestranda no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni - FACEF
angelsa266@hotmail.com

Daniela de Figueiredo Ribeiro
Docente no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni - FACEF
danifiribeiro@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

A escola deve ser um espaço de integração sociocultural, onde professores e alunos buscam a construção de um saber coletivo e significativo para todos. Primordialmente a humanidade busca no processo de construção do saber, melhorar as condições de vida, a resolutividade de problemas cotidianos e a aquisição de novas habilidades individuais ou coletivas.

As primeiras tecnologias descobertas foram a do fogo, criação da roda, da escrita, entre outros. Depois passamos para a idade medieval com desenvolvimento de armamentos, equipamentos navais, etc. No período industrial o desenvolvimento de equipamentos e maquinários de produção em grande escala e a partir do século XXI, as tecnologias giraram em torno das comunicações e informações, aproximando as pessoas e favorecendo o aprendizado e a comunicação.

A escola tem um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento da humanidade, pois é o espaço privilegiado de construção do

saber. Mas, o espaço educacional passou e ainda passa por diversas transformações para se adequar as mudanças da sociedade.

No princípio o professor tinha um papel exclusivo de “transmissor” do saber. As aulas eram planejadas de modo a levar o conhecimento prévio do professor para os seus alunos. Os superiores não poderiam ser questionados e a informação e acesso ao saber eram limitados.

O mundo moderno trouxe a racionalização e uma produção de saberes extraordinária, mas não basta transmitir os saberes, é preciso aprender a ler o mundo, ter significação no que se estuda e não só receber informações desconexas. A escola tradicional muitas vezes está focada no aprender a conhecer, na parte prática, na transmissão dos saberes, mas pouco se fala sobre o processo de busca e construção do conhecimento. Na última década, vai surgindo o conceito de aprender a aprender, se tornando a base das metodologias inovadoras de ensino.

Mas não basta somente saber que o conhecimento está disponível, é preciso saber como buscá-lo, o que estudar, quais caminhos a percorrer na construção do saber. O aluno não pode somente absorver os saberes já existentes, não pode simplesmente reproduzir o que está posto, mas deve refletir sua realidade e buscar as alterações necessárias. Não somente reproduzir o que está posto, mas fazer uma análise crítica da conjuntura atual. A escola precisa ajudar no processo de estranhamento da normalidade, no sentido de não aceitar o que está posto como imutável. O conhecimento, assim como a sociedade é cíclico e precisa ser atualizado constantemente. Ir além dos conhecimentos teóricos e técnicos, é preciso criar cidadãos críticos, o conhecimento não é o fim, mas o meio de uma sociedade transformada.

2. A CORRELAÇÃO ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E AS PRÁTICAS REFLEXIVAS.

Para estudar as transformações sociais e a educação do século XXI, Pourtois (1999), perpassa pelos aspectos panorâmicos da educação pós Moderna,

denota que há coexistência de correntes de pensamentos “antigas e novas”, para ele não há modernidade sem racionalização e uma ciência apenas não dá conta das desigualdade sociais, enfatiza ainda que a ruptura dos saberes enfraquece o sistema como um todo, enquanto a interdisciplinaridade estabelece um diálogo entre os saberes criando novas possibilidades para o desenvolvimento sustentável.

Schefranski (2011), assim como Portouis (1999) estuda a Educação e suas transformações sob o ponto de vista histórico. Schefranski(2011), afirma que a sociedade está intimamente ligada a educação, sendo que uma exerce influência sobre a outra, aponta pelo menos quatro diferentes concepções de universidade, enquanto uma concepção considera as Universidades como um lugar apropriado para a criação e divulgação do saber , a outra como aparelhos ideológicos(divisão social do trabalho em: intelectual e manual, hegemonia das classes dominantes) uma terceira concepção as enquadram num contexto contraditório capitalista e a última considera a educação como força motriz da mudança social e do desenvolvimento. Mesmo diante de algumas concepções unilaterais, ainda espera-se que essas instituições assumam compromissos com a ciência, tecnologia, desenvolvimento econômico e essencialmente, com a dimensão humanizadora da cultura.

Sobre desenvolver o potencial emancipatório dos alunos, Oliveira (2003), indica que, o educador deve oportunizar a produção do pensamento crítico reflexivo a nível sistêmico, de modo a tornar o próprio “sistema educacional” objeto a ser estudado e analisado, com o propósito de legitimar e conectar a teoria tradicional à teoria crítica do pensamento, tendo, portanto, por referência a própria maneira de se organizar da sociedade.

Para ele, este é o grande desafio do educador como agente de transformação da sociedade, devido as grandes conspirações da própria “sociedade administrada” impostas pela indústria cultural como forma de tolher a consciência. A sociedade vive a “era das informações” e quanto mais informações se acolhe, menos in- formados se fica, o âmbito das culturas de massa tem como “iscas” principalmente crianças, o esclarecimento é a saída para a semiformação cultural,

bem como o cultivo da reflexão, da autorreflexão e da visão multilateral do ser humano.

Desse modo grandes pensadores da educação com a intenção de atender os principais desafios da sociedade do Séc. XXI, fizeram alguns apontamentos sobre as habilidades necessárias para o desenvolvimento no mundo pós-moderno, Delors (2010) publicou no relatório da UNESCO “Educação um tesouro a descobrir”, quatro pilares que devem nortear o conhecimento e ao mesmo tempo fomentá-lo, sendo eles: “aprender a conhecer, a fazer, viver juntos e aprender a ser”.

Este conjunto de habilidades visa contemplar o ser humano de forma integral, objetiva o conhecimento como um meio para se ter dignidade e viver no ambiente, além de buscar uma prática prazerosa que utiliza-se de recursos para despertar a curiosidade. Sobre o aprender fazer esta é uma habilidade voltada para o âmbito profissional, se trata de criar meios para a economia se desenvolver, ou seja, esta habilidade procura tornar o educando um trabalhador que além de competência material tenha habilidades para trabalhar em equipe. Já aprender a viver, sugere que se desenvolva a capacidade de cooperação e participação de cada um, preservando os interesses individuais e coletivos.

Diante disso, a partir do desenvolvimento das habilidades citadas pretende-se, formar alunos que encare a diversidade como algo normal, fortalecidos na prática da empatia, da tolerância, do respeito e de ações que incentivem a resolução de conflitos de forma pacífica. Finalmente, aprender a “ser”, preconiza a aptidão a pensar de forma crítica e autônoma, a fim de ser capaz de formar seu **próprio juízo de valor**. O ensino superior no contexto das transformações na sociedade contemporânea: As funções da universidade. Ensino/pesquisa/extensão. Ensino superior, cidadania e formação profissional. Ainda sobre a pedagogia Universitária, Morais (2001), em seu ensaio a criticidade como fundamento humano, no Século XIX indagava-se o quanto a consciência geral é manipulada por classes dominantes e suas ideologias, não se admitia contestações, mas com a chegada da ciência moderna o homem passou a contestar.

No entanto, no século XX, Nietzsche sugere a prática da “arte da desconfiança, a partir de um desdobramento mais intenso do senso crítico, vale ressaltar que entre as décadas 60 e 70 as manipulações das representações coletivas possibilitaram tempos cruéis e genocidas, diversas camadas sociais passaram a exercê-la com uma espécie de furor, o desejo em ver as coisas com mais clareza, por vezes, se tornou um furor crítico, teve suas origens em condicionamentos teóricos que sinalizavam para a compreensão de que apenas uma posição é correta, por comodismo ou ignorância, situação vivenciada principalmente no meio estudantil e universitário.

A criticidade no processo relação-aprendizagem, na sala de aula, em sua magnitude aponta para a participação, considerando a na sua graça, como fonte de afetividade, entendimento e forma de se alcançar melhorias consideradas utópicas. Para isto, discernir, distinguir é um movimento que não precisa ser fonte de tensões, pelo contrário, deve-se fundamentar em argumentos maduros que não se perca a dimensão relativa (nunca absoluta) e se leve para a vida (MORAIS,2001).

Dessa maneira para que o exercício crítico flua na sala de aula frente a pronunciamentos e textos a argumentação deve passar por três níveis implícitos: pressupostos semânticos, ideias subentendidas e premissas subjacentes, a fim de, se perceber locais, tempo e culturas da linguagem que aparece nas entrelinhas.

Carraher, Morais (2001), inscreve que no campo lógico racional, é sugerido observar oito ponderações como: a) afetividade, b) coerência interna, c) compatibilidade textual, d) capacidade de esclarecimento, e) avaliação de mascaramento e distorção, f) diagnose tópica, g) projeção utópica, h) comprometimento. O exercício crítico não tem nada a ver com humilhação, passa pela virtude da humildade. Se apoiar nestes critérios por certo desenvolve o senso crítico em sua forma genuína, provoca crescimento pessoal, político e social, buscando preservar o cerne da existência. Diante do exposto, a metodologia apresentada não tem a pretensão de oferecer uma “receita pronta”, pois, ela também precisa ser norteadada pelo princípio da criticidade.

Em suma, as dimensões da função docente e a formação do professor universitário compreende em uma tridimensionalidade: ensino/pesquisa/extensão.

Com o intuito de atender a demanda da sociedade e visando o cenário internacional, foram tomadas medidas para tornar as universidades mais eficientes sob o ponto de vista político-econômico. Criou-se uma padronização de avaliação para verificar o desempenho do ensino e da pesquisa, exigindo do docente a ensinar segundo os moldes aprovado, número de publicações, padronização dos certificados e diplomas, revisão e avaliação da qualidade dos programas conforme compatibilidade dos padrões impostos (SCHEFRANSKI,2011).Portanto, nesse contexto a universidade não tem se mostrado autônoma e ao mesmo tempo se espera ações extensivas que invistam em discussões sobre problemáticas enfrentadas pela sociedade, como, meio ambiente, exclusão social, pobreza e manter um diálogo constante com ela.

Nesse interim Pimenta (2003), discorre sobre o tema docência e a sua relação com o trabalho, em busca da resposta para a transformação da lógica capitalista que preza pela competição. Busca vislumbrar o ideário, sugere a experimentação de novos modelos que transforme a escola num espaço de construção da autonomia em que o conhecimento é uma via de mão dupla em que o professor deve ocupar a função de mediador. A função da Universidade como uma instituição educativa preza pela criação, desenvolvimento, transmissão e crítica: *da ciência, da técnica e da cultura, preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e ciência e apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.*

Conforme, Pimenta (2003), a Universidade deve-se privilegiar aspectos políticos, científicos e pedagógicos na formação e desenvolvimento profissional do professor universitário, inclusive quantificar o número de docentes sem formação pedagógica, sem preparo científico atuantes. Para evitar simplismos na docência universitária, a pedagogia não deve estar restrita a preparação do docente somente pela disciplina Pedagogia, nem ao campo disciplinar e muito menos ficar restrita à aprendizagem de crianças e adolescentes e ao espaço escolar. Suas proposições sobre a criação de possibilidades aconselha a facilitação ao professor, para a realização de uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica e um debruçar-se sobre as dificuldades encontradas com o propósito de superá-las de maneira

criadora. Um ensino na universidade, sob perspectiva ecológica: sobre a perspectiva do espaço dinâmico e multirreferencial.

Para Rivero (2004), os modelos de educação “tradicional” e “contemporâneo”, servem a sua época e possuem características próprias, antes a informação era transmitida de forma lenta e atualmente a velocidade com que ela é transmitida modificou as relações humanas e conseqüentemente a tecnologia passou a predominar no mercado.

Portanto, os pensadores críticos da formação dos professores da nossa era enfatizam que o desafio, está em pensar a educação para se adequar as mudanças que ocorrem de forma veloz e cíclica. Propõem reflexões acerca do que se tem como prática de ensino, já que a Educação é vista também como uma prática social, fazendo uma crítica da aula, deixando algumas indagações acerca da sua duração, estrutura e criatividade.

Demo (2015), no texto intitulado “Professor um eterno aprendiz” contribui com discussões sobre formas de interações, fazendo um paralelo com a humanização do saber, destaca algumas indagações primordiais que poderiam ser feitas no teatro da vida como por exemplo: que tipo de pessoas se pretende formar, como a sociedade se organiza para atender umas as outras. A diversidade humana compõe a riqueza da vida e é na interação que ela acontece, por isso, promover a prática da auto avaliação, da autocrítica, da avaliação em pares, abre espaço para as possibilidades e oportunidades transformativas. Discussões sobre o modo que se constrói conhecimento, sobre integração entre as diversas áreas do saber se fazem necessárias para que a sala de aula se torne um espaço renovado e significativo de construção do conhecimento. O modelo transmissivo, o ensino é um produto finalizado, que somente é reproduzido e repassado como algo pronto e finalizado. Já o modelo reflexivo ele é um “aprender a aprender”, não é somente reproduzir o que se sabe, mas é a construção de novos saberes. a interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e didáticos.

Para Gallo (2004), a ideia da transversalidade é um aprendizado em rede que é horizontalizado, todos os participantes do processo de aprendizagem têm condições de aprender e ensinar.

Massetto (2013), fala das competências pedagógicas do professor universitário, que não pode se restringir somente como um transmissor de saberes e informações, mas que precisa ser um incentivador da pesquisa, reconhecendo que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem tem condições de contribuir para um saber integrado e efetivo.

Para isso é necessária uma metodologia de ensino voltada para a pesquisa, que no texto de Chizzotti (2001), é entendida como a articulação de um conhecimento prévio, contextualizado e pelo interesse por novos saberes. É cíclico, sempre é necessário se atualizar. O professor não pode ser somente um reproduzidor do conhecimento, mas um pesquisador e um estimulador da construção do saber coletivo.

No tocante a aula universitária e a produção do conhecimento, nota-se que a sala de aula não é somente um espaço para construção do saber, ela também é um espaço de preparação de profissionais especializados. É preciso compreender as mudanças no mundo acadêmico ao longo do tempo para atender as demandas do mercado de trabalho.

Para Kuenzer (2001), se antes o ensino superior buscava uma especialização, com o passar do tempo tem crescido a flexibilização e a desconstrução de um saber fragmentado. É preciso construir saberes coletivos e integrados, pois essa é a realidade do mercado de trabalho e das vivências cotidianas.

O processo de aprendizagem precisa ser interdisciplinar, pois, no ambiente profissional as disciplinas e saberes são integrados. Amaral (2001) reforça a importância da sala de aula universitária ser um espaço interdisciplinar e integrado, trazendo o ensino superior como um espaço de diálogo e articulação entre os saberes e os interesses dos alunos.

E Castanho (2001), salienta a importância da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, pois, estamos numa realidade onde a informação é rápida e disponível, mas é necessário saber construir o caminho a ser percorrido no processo de construção do saber. A inter-relação entre o conhecimento e as pessoas deve ser articulada e apresentada de forma criativa, com significação. Não

basta somente saber transmitir as informações existentes, mas ter sentido para a vida cotidiana, para a prática profissional, mas principalmente ter prazer no processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem vem sofrendo alterações ao longo dos anos. Se antes era uma prática meramente transmissiva, onde o professor, detentor de todo o saber, passava as informações para os alunos, transmitindo o que achava oportuno ou estava estabelecido na grade curricular, hoje tem-se buscado cada vez mais uma prática inovadora e reflexiva onde exista um diálogo e interlocução com os saberes e a bagagem cultural dos estudantes.

Roget e Serés (2014), ressaltam que o docente deve ser um profissional reflexivo, que ao mesmo tempo que ensina, dentro daquilo que está programado, deve pensar e construir o caminho do conhecimento com os alunos. É preciso buscar a resolução das questões, estar aberto para auxiliar os alunos em suas dúvidas e questionamentos. A escola tem que ser um espaço acolhedor e de diálogo, favorecendo a construção coletiva do saber e permitindo que todos tenham um aprendizado significativo, que se relaciona com o seu cotidiano.

Sobre tecnologia e ensino superior, se antes a forma de se ensinar era um professor com um giz na mão e uma lousa, transmitindo as informações previamente adquiridas, de forma sistemática e contínua, agora as informações estão disponibilizadas em grande quantidade na internet.

A forma de acesso foi muito facilitada e difundida, porém, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser mediado, pois não basta saber que existem inúmeras informações, mas é preciso saber o que estudar, o que buscar, o que vai trazer significado nessa busca pelo saber.

Para Veit (2010), é importante saber utilizar as tecnologias no ambiente acadêmico. Não é possível só saber, só deter o conhecimento, mas é necessário saber transmitir o conhecimento e as informações. Aprender não é só adquirir uma bagagem, não é um fim, mas o processo de construção e de desenvolvimento.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Serão trazidos artigos e obras, que tratam o assunto acerca das transformações sociais, da educação do século XXI e das práticas reflexivas que serão discutidas a partir da visão de alguns estudiosos e professores como : Demo, Portouis, Schefranski, Rivero dentre outros. Com o intuito de ampliar a visão sobre a prática reflexiva na educação de forma para a vida na sua integralidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das transformações sociais, Pourtois (1999), em seus estudos aponta para a coexistência de correntes de pensamentos “tradicionais e contemporâneos” e para a integração das ciências como meio de investimento em transformações sociais.

De acordo com, Schefranski (2011), espera-se que as instituições assumam compromissos com a ciência, tecnologia, desenvolvimento econômico e essencialmente, com a dimensão humanizadora da cultura.

Oliveira (2003) indica que o educador deve oportunizar a produção do pensamento crítico reflexivo a nível sistêmico alegando que o esclarecimento é a saída para a semiformação cultural.

Desse modo desenvolver habilidades crítico reflexivas visam contemplar o ser humano de forma integral, objetiva o conhecimento como um meio de desenvolver a capacidade de cooperação e participação de cada um, preservando os interesses individuais e coletivos primando pela diversidade, pela pratica da empatia, da tolerância, do respeito e de ações que incentivem a resolução de conflitos de forma pacífica.

Morais (2001), ao defender a criticidade no processo relação-aprendizagem, enfatiza sobre a importância da pessoa se embasar em argumentos maduros que valorize o que é relativo e o que se é absoluto mantendo a humildade.

Ultrapassar a lógica capitalista que estima pela competição, sugere a experimentação de novos modelos que transforme a escola num espaço de

construção da autonomia em que o conhecimento é um praticado de forma horizontal em que o professor ocupa a função de mediador (PIMENTA,2003).

Para Rivero (2004), adquirir uma nova visão sobre os modelos de educação “tradicional” e “contemporâneo”, articulado a tecnologia que predomina no mercado é o grande desafio. Propõe reflexões acerca do que se tem como prática de ensino, duração, estrutura e criatividade para se acompanhar a evolução da humanidade.

Demo (2015), ao descrever sobre as interações humanas, exemplifica que a promoção da prática da auto avaliação, da autocrítica, da avaliação em pares, cria espaço para melhorias no processo ensino-aprendizagem, em que se valoriza o ser humano e suas potencialidades.

Gallo (2004), Massetto (2013) e Chizzotti (2001) trazem a ideia de metodologias voltadas para transversalidade do ensino, afirmam que o conhecimento não deve ser colocado em “caixinhas” “, e que a horizontalidade no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, alegando que todos tem condições de contribuir para um saber integrado e efetivo, portanto, o professor não pode ser somente um reproduzidor do conhecimento.

Castanho (2001), salienta que a inter-relação entre o conhecimento e as pessoas deve ser criativa e significativa, em outras palavras, prazerosa.

Segundo Roget e Serés (2014) há uma busca emergente por praticas inovadoras e reflexivas, que ao mesmo tempo que ensina o que foi planejado, contempla-se o conhecimento dos alunos, ficando nas mãos do professor a criação de um ambiente escolar acolhedor e aberto ao diálogo.

E finalmente, para Veit (2010), o acesso à informação por si só, não garante aquisição do conhecimento, pois, o processo de ensino aprendizagem convida o aluno a reflexão, para verificar se de fato o que ele adquiriu vai transformá-lo em um ser dotado de sabedoria, que utiliza de fato aquela informação obtida. Lembrando que tal pratica só é possível se antes estimulada pelo professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a importância de se (re) pensar a universidade, neste mundo acometido por tantas informações, requer a aquisição de uma visão multversa a fim de, refletir as transformações sociais sobre a perspectiva da interação humana, em todas as suas dimensões de forma crítica-reflexiva. Sabemos que a dignidade humana passa pelos valores de respeito, igualdade, liberdade e solidariedade, o convite é para pensarmos as contradições à luz da objetividade e da intersubjetividade, alcançando uma educação para além dos muros escolares, em busca de melhores condições de vida que preserve os interesses individuais e coletivos.

O ser humano precisa ser elevado ao status de autor de sua própria história e do seu processo de aprendizagem. O indivíduo não pode simplesmente ser um reprodutor de saberes e de ações, não pode simplesmente reproduzir o que está posto, mas deve refletir sua realidade e buscar as alterações necessárias. A educação deve ser emancipatória, buscando a autonomia dos sujeitos, que se tornam independentes no sentido de assumir sua busca pelo processo de ensino e aprendizagem tanto na escola quanto na sua vida cotidiana.

Podemos concluir que estamos num processo de mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo que as informações estão facilitadas, é preciso traçar um caminho para a construção do saber, ressaltando mais uma vez a importância do professor, como um mediador do processo de busca pelo saber.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Raquel L.L. (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E.(orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papyrus, 2001.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Brasília: Cortez/UNESCO, 2012.

DEMO, P. Professor eterno aprendiz. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2015.

LUCKESI, C; BARRETO, E; COSMA, J. BAPTISTA, N. Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MONTEIRO, Silvana Dumont. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. Data Grama Zero. **Revista de Ciência da Informação**. v.8, n.3, jun, 2007.

MOREIRA, M. A.; VEIT, E. A. Ensino Superior: bases teóricas e metodológicas. São Paulo: E.P.U., 2010. OLIVEIRA, A.D.S; PIMENTEL, G.S.R (orgs) Educação Superior: questões contemporâneas. 2.ed. Salvador: Eduneb, 2012.

POURTOIS, Jean P. e DESMET, Huguette. A educação pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

RIVERO, C.M.L.; GALLO, S.(orgs) A formação de professores na sociedade do conhecimento. ROGET, A.D.; SERÉS, M.V.G. La practica reflexiva. Madrid: Narcea, 2014.

SCHFRANSKI, M. D. Pedagogia no ensino superior: sociedade cognitiva. Curitiba: Juruá, 2011. VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E. (orgs) Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

ÍNDICE**A**

Adriana Cremonini, 43
Angélica de Oliveira Machado Malta,
84

B

Bianca Silva de Souza, 31

D

Daniela de Figueiredo Ribeiro, 43, 84
Danielle Mariam Araújo dos Santos, 31

G

Gabriel Martins Santos, 9
Gilmar Antoniassi Junior, 55

J

Jeannie Fontes Teixeira, 20
João Victor dos Santos Rodrigues, 31

L

Letícia Adriana Pires Ferreira dos
Santos, 20
Liane Ney Machado Cintra, 84
Lorena Maria Pitombeira, 20
Lorena Rodrigues Pereira, 55
Lorrayne Jasmim Ferreira, 55

M

Marilurdes Cruz Borges, 9

N

Natasha Pereira Barbosa, 43

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688

unifacef.com.br |     

16 3706.8700

franca.unesp.br