



FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

**ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)**

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
(ORGANIZADORES)

**FORMAÇÃO
E PRÁTICA DOCENTE
EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES**



2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 01/10/2024
Termo de publicação: TP0722024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M398f Mason, Ana Paula Uliana.
Formação e prática docente em suas múltiplas dimensões / Ana Paula Uliana Mason ; Dilmar Rodrigues da Silva Júnior ; Marcos Aurelio da Silva Pereira.
--Itapiranga : Schreiben, 2024.
112 p. ; il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo.

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-320-7
DOI: 10.29327/5433214

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Docente – Formação e prática. I. Título.
II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da. III. Pereira, Marcos Aurelio da Silva.

CDD 370.733

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
ENSINO HÍBRIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO MICROSCÓPIO VIRTUAL REMOTO.....	7
<i>Rosilane Bitencourt Marcelino Magagnin</i>	
<i>Vitor Maia</i>	
<i>Juarez Bento da Silva</i>	
<i>Simone Meister Sommer Biléssimo</i>	
<i>Letícia Rocha Machado</i>	
A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	21
<i>Fabiana Alves do Nascimento</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELAS RELAÇÕES TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	29
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Shirlane Maria Batista da Silva Miranda</i>	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA DOCÊNCIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES PEDAGÓGICOS.....	37
<i>Luzenir Medeiros Bezerra</i>	
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
ABORDAGENS INOVADORAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTÍMULO AO ENGAJAMENTO E À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DIANTE DO MERCADO DE TRABALHO ATUAL.....	45
<i>Karina Machado da Silva</i>	
<i>Jaqueleine Gomes Pereira</i>	
MUSEU DO PESCADOR: ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEMÓRIAS E IDENTIDADE.....	57
<i>Cássia Victor Rocha</i>	

O BRINCAR E A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA.....	63
<i>Leilane dos Santos Rohleder</i>	
<i>Camile de Araujo Aguiar</i>	
<i>Cléo Ferreira Gomes</i>	
UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO COM A MODELAGEM MATEMÁTICA.....	72
<i>Camila Maria Chiari</i>	
A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE NO CONTETO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	80
<i>Luzenir Medeiros Bezerra</i>	
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: IMPLICAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	94
<i>Antonio de Freitas Melo</i>	
<i>Maria Divina Ferreira Lima</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	108

INTRODUÇÃO

O presente e-book, intitulado ***FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SUAS MÚLTIPHAS DIMENSÕES***, foi organizado por professores que acreditam que a educação tem muito ainda para melhorar. Porém, longe de fazer terra arrasada, buscamos, a partir de pesquisas e pontos de vista variados pelos diversos envolvidos no processo educacional, construir uma base para que a educação brasileira possa usufruir dessas práticas.

Dessa forma, o e-book está separado com distintas áreas que envolvem todo o contexto educacional, a fim de englobar um grande número de tópicos relevantes de nossos tempos, que possuem ligação interna e que contribuem, a partir de singularidades, que o todo se transforme. Cada área escolhida possui grande relevância, estando em alta nos debates acadêmicos e sendo visualizados também no ambiente escolar, mesmo sabendo o distanciamento que por vezes existe entre a escola e a academia.

Acreditamos no papel do professor pesquisador, que, inserido em diferentes contextos, alia a teoria com a prática, o material com o imaterial e constrói uma nova forma de compreender o mundo e de transformar a realidade a partir de suas leituras e explorações. Esperamos que o presente e-book fortaleça o ambiente escolar e incentive as transformações sociais, o combate à desigualdade e a redução dos problemas que historicamente lutamos.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão organizadora

ENSINO HÍBRIDO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DO MICROSCÓPIO VIRTUAL REMOTO

Rosilane Bitencourt Marcelino Magagnin¹

Vitor Maia²

Juarez Bento da Silva³

Simone Meister Sommer Bilessimo⁴

Letícia Rocha Machado⁵

Introdução

Entendemos que as tecnologias estão muito presente na vida de todos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vieram para ficar. Os aparelhos eletrônicos conectados a internet estão a disposição a quase todas as pessoas e se tornou ferramenta essencial, assim a escola precisa estar consciente que é através das TIC que os alunos se comunicam com o mundo.

Moran (2018) enfatiza que a aprendizagem é mais profunda quando instigamos os educandos nas aprendizagens significativas, onde eles reconhecem sentido nas atividades propostas, quando o educador encontra suas motivações, com alunos engajados em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. (Moran, 2018)

Num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Hoje há inúmeros caminhos de aprendizagem pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais (Moran, 2017, p. 1).

¹ UFSC. E-mail: rosilainemagagnin@gmail.com.

² UFSC. E-mail: victormaiadesa@gmail.com.

³ UFSC. E-mail: juarezbs.silva@gmail.com.

⁴ UFSC. E-mail: simone.bilessimo@ufsc.br.

⁵ UFSC. E-mail: leticiarmachado@yahoo.com.br.

Silva (2006), salienta que a informação já não está centralizado em uma pessoa ou em um lugar específico, ele distribui-se entre os usuários, várias pessoas em lugares diferentes conectadas em um mesmo espaço.

O mesmo autor enfatiza que a aprendizagem deixou de ser uma construção individual do conhecimento, para ser um processo social onde o mestre já não é a fonte única de conteúdos e o “aprendiz não aprende” de forma isolada . (SILVA, 2006)

A educação passa por muitos desafios e conforme Valente (2017) um dos grandes desafios à educação é o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno.

É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa (VALENTE; ALMEIDA; Geraldini, 2017, p. 458).

Junior e Coutinho (2007) destacam que um dos atuais desafios, é usar a Internet como um laboratório virtual, no qual os alunos têm a oportunidade, de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, em práticas laboratoriais, usando laboratórios baseados na Internet. O conceito de laboratório virtual é muito genérico, englobando em si em um leque diversificado de tecnologias e recursos humanos que são indispensáveis em qualquer operação, seja no tempo, na escola ou na distância.

Os mesmos autores ressaltam que a criação dos laboratórios virtuais surgiu da carência do uso dos laboratórios em tempo real, ou seja, com acesso a qualquer hora do dia e por um grande número de pessoas, já que um único experimento pode ser compartilhado por dezenas de pessoas, estando elas na mesma cidade ou geograficamente dispersas, além da questão dos custos na utilização de um laboratório real que torna em muitos casos bastante oneroso para as empresas ou instituições. (JUNIOR; COUTINHO, 2007)

Mas ainda se tem uma grande dificuldade do uso das tecnologias de acesso a internet de acordo com CETIC.BR (2015) embora a maioria dos alunos das escolas brasileiras afirmarem que acessam a Internet pelo celular, e grande parte dos professores elaboram atividades utilizando esse dispositivo, ainda existem obstáculos para o acesso à Internet pela comunidade escolar, e na maioria dos casos o uso do WiFi estava proibido para os alunos. (CETIC.BR, 2015)

Este estudo tem como base o Laboratório de Experimentação Remota (RexLab)⁶ da Universidade Federal de Santa Catarina.

Práticas relacionadas a MRE visam fortalecer o apoio às áreas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), através do desenvolvimento de uma solução que dispõe de laboratórios para acesso remoto condizente com práticas experimentais acessadas através da internet, apoiado didaticamente por recursos educacionais abertos integrados aos experimentos remotos (Carlos et al., 2017. p. 216).

Assim dentre as diversas estratégias possíveis para o ensino, a que receberá destaque neste trabalho é o laboratório virtual de aprendizagem, pois conforme Amaral et al. (2001), esse espaço tem como finalidade complementar o desenvolvimento do conhecimento de cada estudante. Com isso, o principal objetivo dessa atividade é identificar as potencialidades educativas e limitações dos laboratórios virtuais através de um microscópio virtual no ensino de ciências nas turmas dos 4º anos do ensino fundamental I de uma escola municipal do sul de Santa Catarina. Buscando através desse recurso despertar os processos do pensamento, promover as habilidades de manipulação, estimular o interesse, e dentre outros.

Educação Híbrida

A educação durante séculos passa por muitas transformações, desde os rabiscos nas cavernas até algumas formas de apresentação em 3D de conteúdos, assim é importante destacar que a educação vem passando todos os dias por transformações.

Torres et al (2014, p. 2357) enfatiza que “Dentre as modalidades de ensino o modelo híbrido busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, objetivando melhorar o desempenho dos alunos tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Esta modalidade é conhecida também como blended-learning ou b-learning.” (TORRES et al., 2014)

Percebe-se que hoje esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo. Bacich e Moran (2015, P. 45) destacam que “o ensino também é híbrido, porque não se reduz ao que planejamos institucionalmente, intencionalmente.” Adquirimos o conhecimento em qualquer lugar, sozinhos ou acompanhados. (Bacich; Moran, 2015)

⁶ <https://rexlab.ufsc.br/> RExLab: Laboratório de Experimentação Remota, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O laboratório foi criado em abril de 1997 pelo Prof. João Bosco da Mota Alves, como mais um dos laboratórios do INE/CTC (Departamento de Informática e de Estatística do Centro Tecnológico) para fornecer apoio e infraestrutura às atividades fins da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a saber, Ensino, Pesquisa e Extensão.

Moran (2017) evidencia que a chamada educação a distância precisa sair dos modelos centrados no conteúdo e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Incorporando também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podem-se falar de educação flexível, online. (Moran, 2017)

As tecnologias móveis e em rede permitem não só conectar todos os espaços, mas também elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino-aprendizagem adaptados a cada situação, ou seja, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos (Bacich; Moran, 2015).

Moran (2017) enfatiza que a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias moveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa da ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN, 2017)

Laboratório Virtual

Os laboratórios quando utilizados para aulas práticas elevam significativamente as formas de aprendizagem, Silva (2016, P. 25) corrabora que o “uso dos laboratórios de experimentação remota é viável tecnicamente e cada vez mais freqüente como alternativa aos laboratórios tradicionais.” E uma possibilidade que deverá ser considerada é qual o impacto que a utilização destes laboratórios terá sobre o processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos neste modo de acesso alternativo.

Fonseca et al. (2013) salienta que o Laboratorio Virtual, enquanto método de ensino, tem como propósito de complementar a ação docente em sala de aula, a fim de trabalhar conceitos abstratos de maneira experimental. O mesmo autor enfatiza que a isersão desta tecnologia ao ensino, vai de encontro cada vez mais na necessidade do educador em tornar o conhecimento científico mais atrativo ao aluno. (Fonseca et al., 2013)

Moran (2017) destaca que todas as instituições podem implementar o ensino híbrido, misturado, tanto as que possuem uma infraestrutura tecnológica sofisticada como as mais carentes. Embora ter boa infraestrutura e recursos traz muitas possibilidades de integrar ótimas tecnologias presencial e online, muitos professores conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos.

No nosso mundo conectado podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de múltiplas formas. A inovação pedagógica depende também da capacidade de cada um de nós de aprender de forma mais aberta, profunda, compartilhada e realizadora (MORAN, 2017, p. 27).

Fonseca et al. (2013) evidenciam que hoje, a maioria das escolas tem conexão à Internet, bem como muitos dos lares, enquanto que os aparelhos experimentais existem em poucas escolas. De acordo com CETIC.BR (2015) em relação à infraestrutura TIC nas instituições de ensino, os dados mostraram que 93% das escolas públicas de áreas urbanas possuíam algum acesso à Internet, enquanto a conexão à rede está universalizada nas escolas privadas. Na sala de aula, no entanto, o acesso à Internet estava disponível em 43% das públicas e em 72% das privadas. Não há equidade no acesso à internet, mas pesquisas recentes de muitos autores mostram que com acesso à conexão à rede, o laboratório virtual permite que o estudante possa realizar grande parte da atividade experimental, que corresponde à análise dos dados e à interpretação dos resultados. Junior e Coutinho (2017, p. 47) nos dão uma definição sobre laboratórios virtuais:

A criação dos laboratórios virtuais surgiu da necessidade do uso dos laboratórios em tempo real, ou seja, com acesso a qualquer hora do dia e por um grande número de pessoas, já que um único experimento pode ser compartilhado por dezenas de pessoas, estando elas na mesma cidade ou geograficamente dispersas, além da questão dos custos na utilização de um laboratório real que torna em muitos casos bastante oneroso para as empresas ou instituições. (Junior; Coutinho, 2007)

O desenvolvimento e o emprego dos Laboratórios Virtuais, apresentam que estes recursos podem ser aplicados como ferramenta para enriquecer e motivar as práticas pedagógicas. O Laboratório Virtual, como prática de ensino, tem o intuito de integrar a atuação do professor em sala de aula, com finalidade de desenvolver os conceitos trabalhados de forma experimental, possibilitando aos alunos maior interação com os materiais. Suprindo uma lacuna no que se refere a atividades didáticas, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Esta atividade foi desenvolvida durante a disciplina de Tópicos Especiais em *Tecnologia Educacional: Inovação, criatividade e compartilhamento na educação* do Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Araranguá e faz parte das ações do programa InTecEdu⁷, desenvolvidos pelo RexLab, laboratório remoto da UFSC.

Este estudo conforme a abordagem do problema caracteriza-se como Qualitativo há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, do ponto de vista da natureza esta pesquisa é Aplicada pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Quanto aos objetivos é uma Pesquisa exploratória. Já em relação aos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa é uma Pesquisa-ação: quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. (Prodanov, 2013)

A figura abaixo apresenta os caminhos para elaboração do relato de experiência.

Figura 1. Caminhos da pesquisa.



Fonte: Pela autora 2019

Desenvolvido em uma escola municipal no sul de Santa Catarina o trabalho teve a participação de alunos do 4ºano matutino e vespertino do ensino fundamental I. O estudo sobre plantas e posteriormente a necessidade de analisar a formação e desenvolvimento das mesmas no microscópio impulsionou esta pesquisa, sendo assim através de um ambiente virtual de aprendizagem os discentes teriam contato com o laboratório virtual.

⁷ Estratégia para a integração de tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. As ações do projeto estão estruturados em dois eixos: capacitação docente e integração de tecnologias nas atividades didáticas acessados por dispositivos móveis. Projeto financiado pelo CNPq e FRIDA.

Para a efetivação deste relato foi necessário a conclusão das seguintes partes:

- ✓ Questionário tecnológico para conhecer perfil do estudante;
- ✓ Revisão do conteúdo sobre plantas;
- ✓ Conhecimento sobre o microscópio, suas partes e suas respectivas funções;
- ✓ Acesso ao microscópio virtual no laboratório virtual;
- ✓ Questionário de satisfação.

As atividades foram desenvolvidas através de um ambiente virtual de aprendizagem. Conforme (Magagnin et al., 2019) o AVA é baseado na plataforma MOODLE (acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). O MOODLE⁸ é uma plataforma consolidada e amplamente difundida que conta atualmente com 107.928 sites registrados de 229 países. Nestes estão disponibilizados 18.495.531 de cursos e foram contabilizados 152.408.522 de usuários. O MOODLE, criado em 2001, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, se constitui em um sistema de gestão de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Segundo os desenvolvedores do MOODLE, a filosofia do projeto é orientada pelo que denominam de “pedagogia sócio construtivista”. Estas características favoreceram o desenvolvimento do conteúdo didático disponibilizado, que foi pensado para ser atraente e interativo de modo a prender a atenção das crianças e promover o aprendizado de forma lúdica e não cansativa. Nessa proposta os alunos podem acessar as atividades na sala de aula e também em casa.

Os acessos no microscópio remoto se efetivaram através do RexLab: Laboratório de Experimentação Remota, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Resultados

Ao proporcionar novos modelos de aprendizagem aos alunos principalmente aliados a tecnologia a aprendizagem se torna mais atrativa, a educação necessita de outros olhares, os alunos deste século vêm de uma realidade tecnológica, são os nativos digitais.

O planejamento sobre o uso do microscópio virtual foi desenvolvido no Moodle, através de uma sequência didática de atividades.

Esta sequência de estudo foi otimizada na plataforma InTecEdu, abaixo a imagem de plano de fundo do AVA:

⁸ <https://moodle.net/stats/>

Figura 2. Captura da tela de apresentação.

A captura de tela mostra a interface do site inTEC edu. No topo, uma barra azul com o logo "inTEC edu". À direita da barra, links para "Página inicial", "Cursos", "Rosilane Bitencourt Marcelino Magagnin" (com foto) e "Buscar cursos". Abaixo, uma barra cinza com o link "ATIVAR EDIÇÃO". O conteúdo principal é dividido em seções: "Navegação" (menu com "Painel", "Curso atual" e "clássicas"), "Bem Vindos!" (ícone com duas crianças sorridentes), "Contato com as plantas" (ícone com uma flor), "Conhecendo o microscópio" (ícone com uma pessoa usando um microscópio), "Questionário de Satisfação" (ícone com uma menina sorridente), "Pesquisar nos Fóruns" (campo de pesquisa com botão "VAI" e link "Pesquisa Avançada"), "Últimas notícias" (campo com placeholder "Acrescentar um novo tópico." e link "(Nenhuma notícia publicada)") e "Próximos" (campo com placeholder "Próximos").

Fonte: Pelos autores 2019

O ambiente de aprendizagem foi construído de uma maneira dinâmica e interativa onde os alunos ao acessarem possam se apropriar da aprendizagem basicamente sozinhos só com a mediação do professor. Inicialmente ao entrar na plataforma no ícone “Bem-vindos” os alunos teriam que responder um perfil tecnológico, abaixo a imagem das perguntas e respostas dos alunos:

Figura 3. Captura das perguntas e respostas do perfil.



Na primeira pergunta onde os alunos tinham que responder a quanto tempo utilizavam o computador, há realidade ainda mostra que muitos alunos não possuem acesso aos dispositivos. Também observou-se que a família é responsável por introduzir nas crianças os primeiros conceitos tecnológicos, a grande maioria dos alunos gosta e tem interesse de usar a internet para fazer pesquisa na escola e em sua residência, a possibilidade de fazer avaliações no Moodle também refletiu positivamente, a pesquisa mostrou que a introdução das práticas pedagógicas aliadas a tecnologia são bem recebidas pelos discentes.

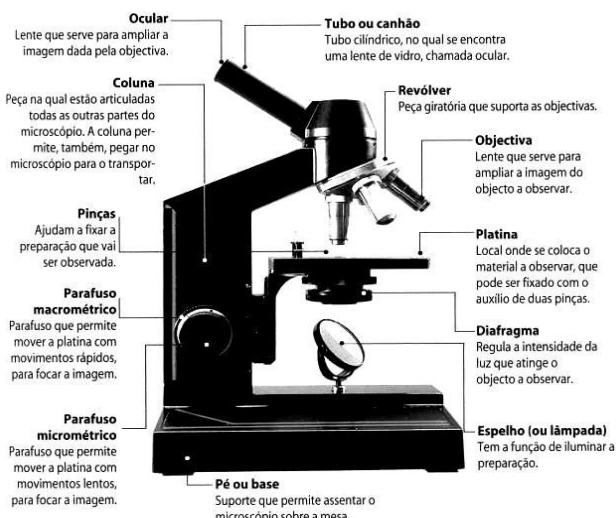
Na segunda parte os alunos revisaram as partes das plantas, o conteúdo já visto na série anterior e também no início do ano letivo foi disposto no AVA de uma forma mais resumida com o objetivo apenas de revisão. Abaixo a tela sobre as partes das plantas:

Figura 4. Captura da tela sobre partes das plantas.

A captura de tela mostra uma interface web com uma barra superior azul com o link "Painel > Educação Básica > Escola Municipal Nivaldo José Rosa > Ciências > Profª Rosilane > ciencias > Contato com as plantas". No topo, há uma barra de busca com o placeholder "Buscar cursos" e um ícone de lupa, e uma barra com o link "ATIVAR EDIÇÃO". A navegação no lado esquerdo inclui "Bem Vindos", "Contato com as plantas" (selecionado), "Conhecendo o microscópio" e "Questionário de Satisfação". O conteúdo central é intitulado "Contato com as plantas" e mostra uma ilustração de uma planta com rotuladas suas partes: raiz, caule, folha, flor e fruto. Abaixo da ilustração, há descrições para cada parte: raiz (fixa a planta no solo, absorve água e sais minerais), caule (sustenta a planta (tronco, flores, frutos...), responsável pela fotossíntese (produção de energia)), folha (respiração, transpiração e de oxigênio), flor (permite a reprodução da planta) e fruto (dispersão das sementes da origem a outro local). À direita, há seções para "Pesquisar nos Fóruns", "Últimas notícias" (sem resultados), "Próximos eventos" (sem resultados) e uma barra com links para "Novas mensagens (12)", "Ir para mensagens" e "Ignorar".

Fonte: Pelos autores 2019

No momento seguinte foi o momento de conhecimento das funções do microscópio, o desenho de um microscópio detalhando, suas partes e funções foi disponibilizado aos alunos, feito a leitura individual e em grupo e posterior conversa e perguntas mediadas pela docente, as dúvidas que surgiram foram debatidas e pesquisadas no google⁹ através dos tablets.

Figura 5. Imagem microscópio, partes e funções.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Microsc%C3%B3pio_%C3%93ptico.png

9 Google é uma **empresa multinacional americana de serviços online e software**. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *internet* e muito do seu lucro é gerado pela publicidade do AdWords. A empresa foi fundada por Larry Page e Sergey Brin. O Google surgiu no ano de 1998, como uma empresa privada, e com a missão de organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil. Quase oito anos depois de sua fundação, a empresa mudou-se para sua atual sede, em *Mountain View*, no estado da Califórnia.

Depois de conhecer um microscópio, entender sua funcionalidade os alunos foram convidados a entrar no laboratório virtual da UFSC o RexLab, no laboratório teriam a oportunidade de manipular o microscópio remoto conhecendo as partes das plantas de uma maneira aumentada, entendendo a estrutura de cada parte mais detalhada. Cada aluno teve oportunidade, um por vez, de manipular, mediados pela professora e estagiário da UFSC que trabalha na escola, o microscópio.

O fascínio de cada criança pela disponibilidade que o laboratório virtual dispõe foi visível, principalmente os que tinham menor contato com tecnologia, a oportunidade de estar em um lugar distante e poder manipular, aumentar, diminuir tamanho, enriqueceu ainda mais o trabalho, relatando aqui que a escola não tem microscópio e o único contato foi com o virtual. Abaixo tela do AVA onde os alunos foram convidados a entrar no laboratório.

Figura 6. Tela de captação do microscópio virtual.

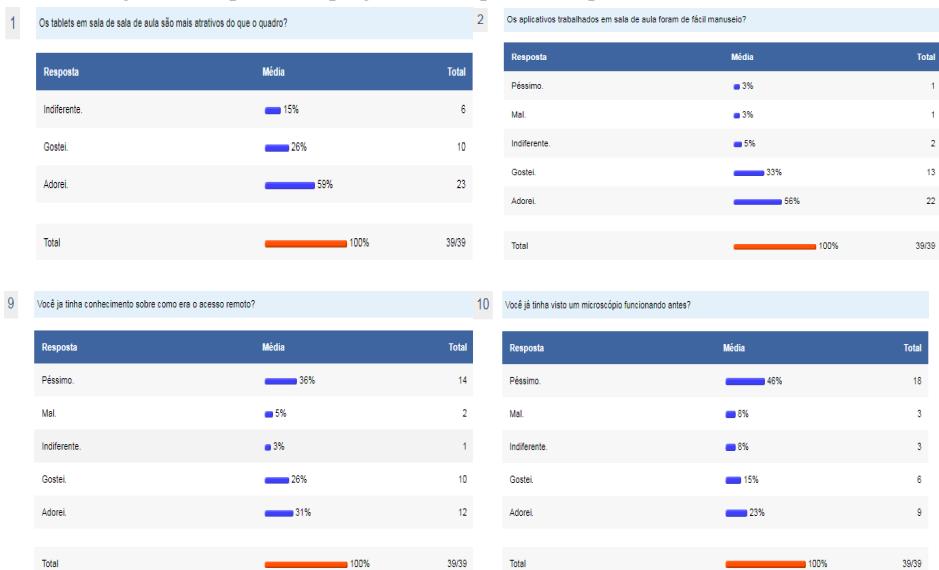
The screenshot shows a user interface for a virtual microscope. On the left, there is a sidebar with various administrative options: Administração do curso, Ativar edição, Editar configurações, Usuários, Filtros, Relatórios, Notas, Configuração do Livro de Notas, Emblemas, Backup, Restaurar, Importar, Reconfigurar, Banco de questões, and Mudar papel para... In the center, there is a main content area titled "Microscópio Remoto". It contains a text block about the RExLab laboratory and a photograph of a real microscope stage with several slides and a slide holder. Below the main content are navigation links: "Contato com as plantas", "Seguir para...", "Questionário de Satisfação", and a dropdown menu.

Fonte: Pelos autores 2019

Finalmente após todas as sequencias planejadas foi o momento de saber qual a impressão que os alunos tiveram das aulas através de um questionário de satisfação. A orientação que todos fossem muito verdadeiros para assim contribuir para futuros planejamentos através do AVA e também com o uso da realidade virtual, laboratórios virtuais.

Abaixo as perguntas e respostas dos alunos:

Figura 7. Captura das perguntas e respostas do questionário de satisfação.



Fonte: Pelos autores 2019

A maioria dos alunos conseguiu alcançar os objetivos da aula através da tecnologia proposta conforme questionário, os alunos estavam entusiasmados, trocavam informações, estavam seguros no relacionamento com as atividades. Muitos ainda não conheciam um microscópio virtual, sendo este o primeiro contato e afirmaram ser de fácil manuseio e entendimento.

Alguns alunos relataram que gostam da maneira tradicional de aprendizagem, e que também se sentiram felizes ao usar a aprendizagem mediada pela tecnologia, estas indagações surgiram após a primeira pergunta sobre os tablets ser mais atrativo que o quadro, ficou nítido que ainda está enraizado o método tradicional de aprendizagem nos alunos, a própria criança se sente insegura no processo da sua aprendizagem, se preocupando com o contexto, no qual seria o papel do educador, e não no resultado.

O laboratório virtual pode ser usado desde um simples planejamento até um mais complexo, o aluno se mostra sempre disposto na maioria das vezes a se envolver no processo de construção de aprendizagem quando o planejamento envolve a tecnologia. A turma se concentra mais e fica menos agitada.

Figura 6. Alunos durante as atividades.



Fonte: Pelos autores 2019.

Conforme Magagnin et al.,(2019) planejamentos aliados a tecnologia só trazem benefícios na aprendizagem, sem precisar abandonar métodos seguros e confiáveis pelo educador, mas aproveitar os novos alunos que já nascem emergidos na tecnologia e integrar o trabalho educativo.

Criar um ambiente AVA, para que os alunos pudessem fazer uso nas aulas de ciências, evidenciou que esta proposta pedagógica fez romper barreiras na educação tradicional e nos mostrou que não precisamos abandonar os métodos convencionais, mais sim, promover a integração do uso da tecnologia para tornar a aprendizagem do aluno mais efetiva. (MAGAGNIN et al., 2019, p. 356).

Ficou evidente que o aluno teve um grande aproveitamento e rendimento, uma vez que demonstrou interesse e as aulas transcorreram de forma mais dinâmicas, onde seus conhecimentos e vivência foram levantados, proporcionando um ambiente rico para sua aprendizagem. Dar oportunidade para que o aluno participe do processo educativo é de extrema importante para o desenvolvimento e para o conhecimento.

Conclusão

Transferir apenas as informações ao aluno não é suficiente, deve-se envolvê-lo com diversas formas, estratégias e metodologias para que ele se sinta comprometido e parte do processo, adquirindo assim o conhecimento. O uso do microscópio virtual através da plataforma moodle de aprendizagem nos mostrou que traz resultados, mas as abordagens didáticas aliadas a tecnologia na educação básica ainda são carentes, o próprio aluno não se sente seguro a prática.

Embora a tecnologia já esteja presente na vida cotidiana do educando, a escola ainda é vista nas formas do século passado (quadro, carteira, livro didático), precisa-se formar professores que estejam preparados a esta mudança e é fundamental que a escola possibilite essa transformação, de modo que seja possível dar formação ao indivíduo para aprimorar a capacidade de ver, ouvir e ler o mundo a partir de outras perspectivas.

Essa intervenção didática proporcionou uma experiência ímpar aos alunos que dela participaram, acessar um laboratório remoto, manipular a distância um experimento, fez com que se sentissem como produtores de conhecimento. Possivelmente essa seja a principal função das tecnologias na escola: provar ao aluno que ele não é apenas um receptor, mas sim um construtor de diversos saberes.

Sendo assim é imprescindível que o professor considere seus alunos, os nativos digitais, como jovens conscientes e críticos, que precisam ser protagonistas na construção do próprio conhecimento.

Partindo dessa premissa, certamente, todos nós educadores e educandos seremos capazes de utilizar nossos *smartphones*, *tablets*, e outros para produzir conhecimentos, que possamos demonstrar cada vez mais que estar conectados às tecnologias já não é apenas mais uma opção de diversão ou de passatempo, mas sim uma forma de se manifestar no mundo, de dar voz e vez aos nossos pensamentos, sonhos e objetivos.

Que não precisamos somente de um espaço físico para demonstrar experiência, que através da internet a aprendizagem se propaga e oportuniza novos desafios.

Agradecimentos

A UFSC pela oportunidade, ao Laboratório RexLab pelo envolvimento na pessoa do professor Juarez e da Professora Simone, as minhas colegas mestrandas Beatriz, Ângela e Ladislei, aos meus alunos participantes desta pesquisa, ao estagiário Vitor e Josiel e aos demais participantes desta disciplina de mestrado.

Referências

- AMARAL, E. M. H. et al. Laboratório Virtual de Aprendizagem: Uma Proposta Taxonômica. Novas tecnologias na Educação. Cinted-UFRGS. V. 9 N^a 2, dezembro, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 25, n. 25, p. 45–47, 2015.
- CARLOS, L. M. et al. Estratégias de Integração de Tecnologia no Ensino: Uma Solução Baseada em Experimentação Remota Móvel. **Actas TICAL2017**, n. September, p. 215–230, 2017.
- CETIC.BR. [s.l: s.n.]. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2017.
- FONSECA, M. et al. O laboratório virtual: Uma atividade baseada em experimentos para o ensino de mecânica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 4, p. 1–10, 2013.
- JUNIOR, J. B. B.; COUTINHO, C. P. Projecto e desenvolvimento de um laboratório virtual na plataforma moodle. **V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**, p. 46–60, 2007.
- MAGAGNIN, R. B. M. et al. Relato e análise de experiência em sala de aula : o estudo das plantas no ambiente virtual de aprendizagem. **Integração de Tecnologias na Educação: Práticas inovadoras na Educação Básica**, v. 3, n. 1, p. 340–359, 2019.
- MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**, p. 25–35, 2017.
- MORAN, J. M. Metodologia ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**, p. 1–25, 2018.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasi: Editora Feevale, 2013.
- SILVA, J. B. DA. A utilização da experientação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagens. **Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina**, p. 196, 2006.
- TORRES, K. A. et al. Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. **XI Congresso Brasileiro de Ensino a Distância**, p. 12, 2014.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. DE; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455–478, 26 jun. 2017.

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Fabiana Alves do Nascimento¹

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do docente na formação do sujeito, ressaltando as diferenças e interações destes processos e suas contribuições para a formação de cidadãos pensantes. E demonstrar e problematizar como estão sendo trabalhadas em sala de aula as concepções e implicações pedagógicas.

Primeiramente, evidenciaremos a importância da oralidade e a escritura, apesar de suas particularidades e por esse motivo serem consideradas distintas, não as impedem de interagirem, pois é a partir desses dois processos que as pessoas adquirem um conhecimento de mundo, elaboram questionamentos para depois externá-los, formando assim reflexões que permeiam em toda a formação do sujeito. Dessa forma, como bem sabemos, a oralidade e a escrita são constituídas por meio de palavras, e que não podemos considerar que o sentido da palavra seja dado, ao contrário disso, ele é construído sócio historicamente. Há ainda que levar em conta o aspecto ideológico da palavra, assim como bem defende Bakhtin (1999, p.36), “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência”. Ele também argumenta que a palavra é um objeto fundamental para o estudo da ideologia, uma vez que está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Segundo o filósofo, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKTHIN, 1999, p.41).

Nesse sentido, podemos afirmar que não há e nem pode haver enunciados neutros, e para retirar toda esta ideologia impregnada na palavra deve-se ter uma boa leitura, que por sua vez, é de fundamental importância à questão de interpretação textual e formação da ideologia, pois segundo Scliar-Cabral (2009, p.16), “somente a leitura fará com que o leitor leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências”. Assim,

¹ Doutoranda em letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Com previsão de defesa de tese em 2024.

a pessoa que adquirir, fluentemente, esses dois processos de leitura, vai ampliar e aprofundar seu conhecimento, constituir ideias, formular ideologias, enfim, será um sujeito pensante.

Outrossim, é essencial para compreensão deste trabalho, entender e refletir sobre o discurso. Já que é parte constitutiva da formação do sujeito. O discurso, materializado pela/na língua, é um instrumento fundamental para a análise da imagem. Levamos em consideração ainda que a palavra não é um enunciado neutro, já que está circunscrito em um contexto cultural de significação. Ademais, entendemos que é através da comunicação e interação entre as pessoas que as ideologias e os valores adquiridos são externados e circulados socialmente.

Além disso, após essas explanações sobre a escrita, fala e discurso, percebemos a importância também da leitura, assim como a importância do conteúdo, já que para a formação de um sujeito pensante o conteúdo deve ser reflexivo, questionador para fazer o sujeito pensar por si só. Mas, os discursos não são neutros e muito menos livres. Assim, trazemos à baila os argumentos de Foucault (2003) que para este filósofo, alguns discursos são proibidos, haja vista a oposição existente entre os discursos ditos verdadeiros e os falsos, de acordo com a posição que eles possuem socialmente. Como bem afirma Foucault (2003, p. 9) “[...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância”. E esse controle do discurso afeta diretamente a formação do ser. Por isso, passaremos a entender um pouco mais sobre o discurso segundo os postulados teóricos de Foucault.

A ordem do discurso segundo Foucault

Os discursos proferidos têm uma ligação com o desejo de poder, isto é, eles são objetos de desejo e, não sendo “simplesmente aquilo que traduz as lutas e os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta o poder do qual nos queremos nos apoderar” (2003, p.10), por esse motivo, a produção do discurso da nossa sociedade é controlada. E até o discurso docente não é neutro. Essa dominação é mantida por certos procedimentos de controle e delimitação dos discursos, que, segundo o filósofo, podem ser *internos* e *externos*. Fazem parte dos procedimentos externos: a interdição, a separação e rejeição e a vontade de verdade. A interdição é o procedimento mais familiar, revela o *tabu do objeto*; não se tem direito de dizer tudo. Além desse aspecto, o autor considera o direito privilegiado do sujeito que fala; não é qualquer um que pode falar ou que tem o direito de falar; o ritual da circunstância, não se pode falar em qualquer lugar, de qualquer coisa. Essas interdições se cruzam, reforçam-se e se compensam, formando uma grade complexa.

Em relação à separação e à rejeição, Foucault (2003) exemplifica com a oposição razão e loucura. A razão é valorizada, por esse motivo, ela rejeita o

discurso do louco. A vontade de verdade, por sua vez, sempre se apoia em um suporte institucionalizado, através de práticas pedagógicas, que acabam por exceder uma espécie de pressão e certo poder de coerção diante dos outros discursos.

Ainda segundo Foucault (2003), também há outros meios de controle dos discursos. São os procedimentos *internos* aos próprios discursos: o comentário, a autoria e a disciplina. O comentário explicita aquilo que já está no primeiro texto. Na sociedade, ele é uma espécie de desnívelamento dos discursos. No entanto, esse desnívelamento não é estável nem absoluto; quer dizer, não chega a efetivar uma separação entre os discursos primeiro e segundo.

Outro princípio de rarefação do discurso é a autoria. Este complementa a noção de comentário. O autor não é entendido como falante empírico, mas como uma função discursiva. “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real [...]” (FOUCAULT, 2003, p.28). O filósofo ainda estabelece uma relação entre os sistemas de rarefação, o comentário e a autoria, quando afirma: “[...] o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (2003, p.29).

Entre esses ainda se inclui a disciplina, outro princípio de limitação. Ela se define como sendo um conjunto de métodos, um jogo de regras e definições. Assim, “[...] a disciplina é um princípio de controle de produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma ritualização permanente das regras” (2003, p.36). Partindo dessa premissa, é constatado que os professores, ao impor determinados números de regras, fixando limites na produção dos discursos, é como “obedece-se às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (2003, p.35), exercendo certa pressão, silenciando o seu alunado.

Ademais, Foucault (2003) expõe outros tipos de procedimentos, não mais que controlam o discurso, mas determina as condições para que os sujeitos possam formular seus discursos. Num primeiro momento, ele apresenta a rarefação, que qualifica o sujeito, pois nem todos podem penetrar nas regiões do discurso; só quem tem autoridade para fazê-lo. Estes, por sua vez, são definidos pelo ritual, o qual também define o comportamento, as circunstâncias que esses sujeitos qualificados devem ter.

Já num segundo momento, o autor ressalta a função das sociedades do discurso que, por sua vez, conservam ou produzem discursos. Estes, por seu turno, circulam em um espaço fechado, sendo distribuídos somente a partir de determinadas regras. Nesse ponto, o autor evidencia que hoje, em nossa sociedade, o ato de escrever, da maneira como está institucionalizada, tem

um lugar na sociedade do discurso. Argumenta sobre essa institucionalização explicando que as pesquisas científicas circulam em ambiente restrito, sendo divulgado apenas por certo número de regras, às quais nem todos têm acesso.

Assim, os papéis do professor e aluno são preestabelecidos. O professor tem o direito único de falar; e o aluno, o de ouvir e reproduzir o discurso do professor. Nesse caminho, é instaurado, sobre os alunos, um sistema de vigilância e punição, tanto pelo regime escolar como pelo professor. Este, por sua vez, valoriza, repassa e policia as formas de pensar e agir. Com efeito, esse profissional impõe ao estudante uma maneira certa de escrever, de falar, e, além disso, impõe a reprodução da forma de pensar, silenciando-o. Destarte, torna-o um ser mecanizado, repetidor de discursos prontos. Dessa forma, os alunos, prisioneiros de um sistema de regras, deixam de serem sujeitos de seus próprios discursos, passando a meros repetidores de lições ensinadas. Esta é uma das principais causas do fracasso escolar.

Nesse contexto, é importante salientar que todas as disciplinas de humanas ou não, sendo definida como uma disciplina traz em seu bojo as relações de poder institucionalmente marcadas, sendo interessante observar como o espaço escolar influencia nesse ensino. É nesse contexto que trazemos uma análise sobre a vigilância e a punição segundo Foucault (2008).

A vigilância e a punição na instituição de ensino segundo Foucault

Foucault (2008) afirma que foi a partir do século XVIII que o corpo começou a ser observado como objeto. Tornou-se alvo de poder, assim a disciplina foi incluída no processo punitivo, a fim de controlar, modelar e manipular tais corpos, transformando-os em corpos dóceis. Para tanto, a disciplina utiliza métodos de limitações, proibições. Essas novas técnicas são nomeadas de arte das distribuições. Esta, por sua vez, trata da arte de distribuir os indivíduos no espaço, controlando o corpo ininterrupto. É uma espécie de coerção sem folga. Com efeito, é realizada sobre o corpo uma sujeição constante, impondo uma relação de docilidade-utilidade, chamada de disciplina.

Esse controle é mais facilmente instituindo num local fechado, protegido, onde os corpos poderiam ser individualizados (clausura) e distribuídos, segundo a sua classificação; cada qual no seu lugar (quadriculamento), onde possa isolá-los e localizá-los. Sendo assim, o próprio edifício escolar se torna um aparelho de vigilância.

Nesse espaço, há o controle das atividades dos corpos, pelo controle do horário, que se “[...] difunde em três grandes processos, ele estabelece as censuras, obriga a ocupações determinadas, regulamenta os ciclos de repetição” (2008, p.128). O horário anula tudo que possa perturbar e distrair; mas, para isso, também é necessária outra forma de controle: a elaboração do ato neste

horário já determinado; fazer com o que os sujeitos façam as mesmas coisas no tempo preestabelecido: “[...] define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento” (2008, p.129).

Nesse sentido, o bom controle do corpo seria um bom controle do tempo; um tempo bem administrado permitiria a formação de um sujeito disciplinado. Na escola, é utilizado o bom cumprimento do tempo, com repetidos métodos de exercícios, o corpo chega à exaustão, para disciplinar o indivíduo e não haver a dispersão do alunado. Para Foucault (2008, p.143), “[...] o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

E, para o adestramento de corpos e mentes, Foucault demonstra instrumentos simples, recursos que servem para o sucesso do poder disciplinar: a vigilância hierárquica é uma delas. O autor explicita que, desde a época clássica, desenvolveram-se técnicas de vigilância, “observatórios da multiplicidade humana” (2008, p.143). “Todo o poder seria exercido somente pelo jogo de uma vigilância exata; e cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder” (2008, p.144). Tal método é exercido nos acampamentos militares, nos hospitais, para coordenar melhor os cuidados aos doentes e nas escolas. Nesta, esse método funcionava com maior rigor, pois as escolas são responsáveis pela formação dos sujeitos, daí serem responsáveis em prevenir a devassidão e a imoralidade.

Esse castigo disciplinar tem o objetivo de ser corretivo. Para o autor, este elemento faz parte de um sistema duplo: gratificação-sanção, muito utilizado pelos professores, após os exames. Estes, por sua vez, consistem em outro recurso para o adestramento, pois ele “[...] combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza” (2008, p.154). O exame, além de medir a capacidade de aprendizado dos alunos, ainda compara um com o outro, classificando em melhores e piores. Há a passagem de conhecimento do mestre para o aluno, mas não há uma troca de conhecimentos do aluno em relação ao mestre.

Enfim, o que se objetiva com todas essas técnicas disciplinares é a construção de um indivíduo disciplinado, mas para isso necessita de uma instituição peculiar, de muita vigilância e observação. Foucault sugere como figura arquitetural dessa composição: o Panóptico de Bentham. Este tem como o efeito mais importante:

[...] induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com o que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício, que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores (2008, p.166).

Nesse contexto, a vigilância das instituições sobre o profissional docente que, por sua vez, impõe esse controle sobre o alunado, causa o silenciamento das vozes. Assim, na medida em que uma determinada disciplina é transmitida pelo professor são aplicados os mecanismos de transformação e aperfeiçoamento que transformam o corpo num organismo mecânico. Lembrando que o professor já foi aluno, e essas mesmas sanções e regras disciplinares foram perpassadas. Assim, na graduação, por mais que seja estudado outros métodos disciplinares para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, o meio, a comunidade, repele.

Nesse contexto, que a ideologia estigmatizada sobre instituições educacionais freia qualquer método inovador. Pois o discurso transmitido é que o aluno deve aprender conceitos básicos com o método “decorar” e o professor possui a tarefa de transmitir, passar o conteúdo apenas. Dessa forma, a reflexão, ou formação de um sujeito pensante é dificultada, já que os professores são “obrigados” a cumprir planejamentos conteudistas exaustivos.

É importante salientar os diversos problemas históricos, políticos e pedagógicos que os docentes sofreram aos longos dos anos. Sabemos que o ensino da escrita era dominado pela e para a elite. Suas bases escolásticas, desde o Brasil colônia, afastaram todas as disciplinas da vivência real da população e também do seu real objetivo de reflexão e problematização.

O ensino sempre foi baseado em regras, formas consideradas exatas e não possuíam lugares para reflexão, pois era necessária uma autoridade para falar, “não se pode dizer tudo em qualquer lugar” (FOUCAULT, 2003). Mesmo após diversas revoluções de mudança, com a inclusão do lúdico, o ensino continuou com poucas perspectivas de mudança. As formações teóricas recebidas pelos professores não são reproduzidas em salas de aula, tornando-se um ensino regrado a nomes e datas, caracterizando-se como algo à margem de estruturas pedagógicas e curriculares transformadoras. Até mesmo em escolas particulares, as quais propagam ensino inovador, utilizam-se de um conjunto de regras e normas, a qual se fundamenta em apenas decorar aportes teóricos. Não que as normas ou regras devam ser descartadas, elas fazem parte do conteúdo e são muito importantes para entender o pensamento da sociedade da época, mas o ensino não deve limitar-se em apenas um conjunto de normas, não se deve esquecer o objetivo que é ajudar a constituir um cidadão pensante, através de debates e reflexões.

Mesmo com diversas contestações de professores por reformas educacionais, o ensino na prática ainda sofre o descaso por meio de leis e diretrizes da Educação. A mais recente, a nova reforma do Ensino Médio, pois algumas disciplinas, exemplo Filosofia, continua como obrigatória na grade curricular, mas com carga horária ainda reduzida e, com o mesmo conteúdo e método de ensino. Assim, com horário limitado, uma aula por semana, impossibilita para o profissional de filosofia os debates, argumentações mediadas e pesquisa sobre

temáticas. Nesse caso, pelo reduzido tempo, os professores concentram-se em aulas expositivas, as quais se evidenciam os principais teóricos com seus aportes teóricos de maneira bem reduzida.

A falta de interesse dos alunos por área de conhecimento também dificulta o aprendizado. As disciplinas da área de humanas são ideologicamente rebaixadas pela sociedade. Pois, ao ser teoricamente uma disciplina para formação do cidadão, ao qual faz com que o sujeito pense por si. Ainda é questionado, na prática, sobre a importância de ter ou ser um sujeito pensante. Já que o ensino é disciplinado e manipulado, segundo os aportes teóricos de Foucault (2003). Esse também é um dos motivos das contestações de educadores não serem ouvidos. No ambiente público, podemos entender que a manipulação de sujeitos pensantes é uma das estratégias para tornar o corpo dócil (Foucault, 2008), pois a reflexão livre faz com que o sujeito torna-se mais difícil o controle. Trazendo a baila os postulados de Foucault (2008) para essa discussão, um ser crítico, pensante, não é um corpo dócil, e o controle, mesmo com a vigilância, é dificultada. Por isso, caracterizando-a como algo à margem de estruturações e arquiteturas curriculares críticas e transformadoras. Rever este processo histórico de inclusão/exclusão e procedimentos legais e metodológicos do ensino no Brasil é deveras necessário, para situar melhor a problematização que se pretende desencadear sobre o tema.

O ensino de gramática, o qual foi formalizado por Marquês de Pombal como único ensino de Língua Portuguesa ensinado nas escolas, e ao mesmo tempo desprezando todas as outras variantes; O ensino de Matemática considerado importantíssimo pelo sistema capitalista, atribuiu-se a tais saberes relevante significância, entre elas a de contribuir significativamente “para promover a cidadania.” No entanto, não há que se interpretar tais contradições como simples equívoco, diz Martins (2000), mas sim como parte de um jogo, como peça de um mosaico bem planejado, para que se processe de modo inequívoco, porém não explícito, a lógica que está a mover as reformas educacionais no País, desde o início da década de 1990 – aquela (lógica) do capital internacional. Mas, apesar de ter a crença que este ensino “conteudista” é eficaz, por várias avaliações do governo para verificar a qualidade do ensino—aprendizagem dizem ao contrário. A formação de alunos que não conseguem produzir um texto ou que sentem dificuldade em uma interpretação textual simples não são raras.

Conclusão

No decorrer desse trabalho observou-se que, o método utilizado e estigmatizado pela sociedade para aprendizagem não é eficaz, pois transforma o alunado em mero repetidor de discursos prontos. Isso também interfere na formação de sujeito. Já o método lúdico sugerido apresenta resultados positivos

e mais rápidos do que o ensino tradicional. E como a interação com os pais e escola facilita a aprendizagem do alunado.

No entanto, não é fácil a mudança para essa nova metodologia. Baseada e crente nos postulados de Michel Foucault (2008), que afirma sobre a manipulação da sociedade, e principalmente, a criação de corpos dóceis, ou seja, pessoas manipuladas são mais fáceis de adestrar, controlar. E por mais que alguns pais de alunos aceitem e elogiem as atividades, muitos ainda desaprovam, alguns questionaram a perda da aula expositiva, dentro da escola, e outros não participam. Pois, ainda têm a concepção que a escola que deve educar. Esquecendo que os primeiros ensinamentos e ideologias vêm de casa.

Enfim, finalizo o estágio com o dever cumprido e com êxito, mas, ao mesmo tempo, preocupada com o futuro. Já que a escola é responsável pela educação, mas o maior responsável são os pais. Enquanto eles não entenderem que são participantes ativos na escolaridade dos filhos, não teremos progresso na educação. Assim, o estágio foi muito proveitoso e já podemos imaginar o que os profissionais de educação terão ainda que enfrentar para essas “quebras” ideológicas, as quais só mecanizam nosso alunado.

Referências

- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008.
- BRASIL. Relatório de Atividades do ano de 1995. Brasília, DF, 1995.
- _____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. MEC/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DCNEM - CEB/CNE. Brasília, DF, 1998a.
- _____. MEC/CNE. Resolução CEB no. 3. Brasília, DF, 26 de junho, 1998b.
- _____. MEC/CNE. Parecer CEB no 15/98. Brasília, DF, 1 julho, 1998c.
- _____. MEC/CNE. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN- -EM. Brasília, DF, 1999.
- RODRIGUES, Z. A. L. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas. Editora UFPR. /Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELAS RELAÇÕES TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda²

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, desenvolvida por pesquisadores do campo da Formação de professores e práticas educativas, professores da Universidade Federal do Piauí, *campus Caxias*, estado do Maranhão. Sobre o objeto que orienta o artigo em pauta, vê-se que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores pois oportuniza a articulação entre os saberes teóricos e práticas constituídos pelo acadêmico dos cursos de licenciaturas. No entanto, a inserção do estagiário nas escolas, é de grande valia, uma vez que o professor tem a possibilidade de desenvolver os elementos didáticos, além de aperfeiçoar não somente o conjunto de técnicas, mas também a elaboração do planejamento, para que a prática pedagógica em sala de aula se torne exequível. Nesse sentido, o estágio possibilita o desenvolvimento dos pressupostos avaliativos, a produção de recursos, além do aprimoramento dos conteúdos a serem trabalhados.

No estágio supervisionado, o professor em formação, (re)conhece a singularidade de seus alunos, favorecendo reflexões sobre a dinâmica das aprendizagens e sensibilizando sobre o contexto sociocultural de cada um. É necessário o espírito colaborador, crítico, participativo e criativo do estagiário, de modo a desenvolver potencialidades, considerando a dimensão histórico-cultural mediado pelas vivências e histórias de vida de cada um que percorre a rotina da sala de aula.

O artigo tem por objetivo: compreender a relação teoria-prática no processo de formação docente durante o Estágio Supervisionado. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de levantamento bibliográfico de

¹ Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

² Doutora em Educação pelo PPGEd/UFPI. E-mail: shirlanesilva@professora.uema.br URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>.

modo a compreender melhor a dimensão do objeto de estudo, uma vez que as complexidades no curso de formação de professor atualmente têm aumentado, e requer um olhar atencioso para este cenário.

Os resultados apontam que no Estágio Supervisionado, os alunos devem articular os conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e profissional, de forma atenciosa e criteriosa. Apesar das dificuldades apresentadas, os alunos ainda devem tomar como ponto de partida a reflexão sobre a prática para que o vivido na teoria seja realizado e/ou ressignificado no *lócus*. A prática do planejamento constitui tarefa didática extremamente importante, como o plano da disciplina e plano de aula individual, favorecendo a mediação e os encontros com os contextos emergentes às salas de aula.

Estágio Supervisionado é uma etapa não somente para a conclusão do curso superior do futuro professor, mas deve ser aliado à construção e reafirmação de sua identidade profissional, além de identificar as fragilidades e potencialidades de si sobre a vivência real discutida nos muros da universidade. Portanto, devemos considerar a teoria e prática como elementos inseparáveis e indispensáveis à prática docente.

Metodologia do estudo

A pesquisa tem como objeto de estudo Estágio upervisionado no curso de formação de professores. O objetivo consiste compreender a articulação entre teoria e prática do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. O estudo insere-se numa abordagem qualitativa, firmado a partir das proposições de Marconi e Lakatos (1991, p. 35) que considera “um tipo de estudo bastante difundido nas ciências humanas, pois está relacionando o objeto de estudo ligado exclusivamente aos fenômenos humanos, as subjetividades, os modos de organizar-se e vivenciar determinadas situações no meio em que vive”.

Assim, a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissolúvel entre o sujeito e o objeto, e a tessitura reflexiva acerca da dimensão existencial dos problemas humanos e suas interferências na sociedade. A partir dos autores, entende-se a necessidade dessa aproximação entre o fato/acontecimento a partir do levantamento bibliográfico utilizado, o conhecimento empírico ou as experiencias concretas “colocadas no papel” e divulgada pelos grupos humanos. Neste sentido, afirmamos que se trata de um estudo de natureza qualitativa realizado exclusivamente por meio de levantamento bibliográfico.

A consolidação do levantamento bibliográfico foi realizada integralmente por meio de pesquisa no *Google acadêmico*, em publicações de artigos publicados em periódicos de revistas de universidades, com conceito no *Qualis Capes*.

A interpretação dos dados coletados será feita através da análise crítica interna e externa, pois nos permite um amplo entendimento do conteúdo presente nas referências bibliográficas. A análise crítica interna aprecia o sentido e o valor do conteúdo e forma um juízo de valor sobre a autoridade do autor e o valor que representa o trabalho e as ideias nele obtidas. (Marconi e Lakatos, 2010, p. 40). Já a análise crítica externa, “focaliza o significado, a importância e o valor histórico de um documento”. (Marconi e Lakatos, 1991, p. 39). A leitura, análise e interpretação desses materiais é uma tarefa importante, e primordial para a realização desta pesquisa, portanto, realizada de forma minuciosa, para não ter erros de informações e a possível descredibilidade do estudo.

A pesquisa realizada no *Google acadêmico* contemplou leitura prévia do material e posteriormente, a leitura prévia e superficial. Em seguida, houve o aprofundamento da leitura do material de maneira criteriosa, a reflexão de citações, e a produção de resumo e fichamento em matéria “à parte” de modo a conter na tessitura corpus do texto escrito definitivo do referido artigo. Quanto aos critérios de inclusão do estudo são publicações que versam a tessitura Estágio Supervisionado no curso de formação de professores. Configuram-se como critérios de exclusão todos os materiais que não tiveram estreita relação com o objeto de estudo.

Estágio Supervisionado: Relações entre a teoria e prática

Nos cursos de licenciatura o Estágio Curricular Supervisionado é denominado pela sua obrigatoriedade, descrito e definido nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e nos atos normativos originados desta. Em específico encontra-se discutido no Parecer do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP), através da Resolução nº 27/2001 que estabelece que o Estágio Supervisionado deve ser realizado em escolas de Educação Básica, assim, necessita ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente, conforme consta no Parecer CNE/CP nº 28/2001, para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional e pela Lei 11.788/2008, que regulamenta esta etapa na formação, como um ato educativo.

O Estágio Supervisionado é um campo de aprendizagem subsidiado e amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 nos cursos de formação de professores. Trata-se da reafirmação ou ressignificação dos saberes docentes profissionais que se imbricam com as inúmeras situações vivenciadas no cotidiano da educação e sociedade.

Autores como Oliveira; Cunha (2006) realçam a necessidade de um Estágio supervisionado para adquirir saberes. É um *lócus* de maturação do estagiário aos diferentes desafios e situações da rotina da escola. É por meio

do Estágio Supervisionado que o aluno adquire a experiência profissional e pessoal, elementos de extrema importância para sua inclusão no universo do mercado de trabalho.

Revisitando o documento oficial da LDBEN (Brasil, 1996), o Estágio é umaé uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura, através do cumprimento de uma carga horária pré-estabelecida pela Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC.

Formosinho (2009) mostra a preocupação em pensarmos uma formação de professores a partir de alguns aspectos cruciais que trazem profundas implicações no desenvolvimento da prática pedagógica, entre os quais: a) a heterogeneidade do contexto escolar e dos sujeitos que fazem parte desse espaço; b) a diferenciação curricular; c) a cultura organizacional e d) os modelos diferenciados de aprender ensinar, em relação à prática docente.

Por isso, se faz necessário construir uma formação de professores baseada nos próprios elementos e características que demandam essa formação, partindo das problemáticas que afetam o cotidiano: “a diversificação curricular e a valorização dos múltiplos saberes; conhecimentos e experiências que aprende e possam mediar sua prática profissional, além do engajamento político, crítico, reflexivo, cultural e criativo da sua atuação com o que acontece na sociedade”. (Nóvoa, 2017).

A partir das ideias de Nóvoa (2017), convém destacar que é necessário situar a instituição escolar (lócus de trabalho do professor) como àquela que forma e transforma a vida dos sujeitos que nela estão inseridos, mesmo diante das contestações e arbitrariedades sociais. Assim, a escola é espaço privilegiado para que a reflexão sobre a vida, o mundo e a intencionalidade dos seus propósitos sejam esclarecidos, favorecendo o mecanismo de sensibilidade do professor e demais agentes que nela estão situados. (Meirieu, 2004).

Nesse sentido, com a articulação desses elementos acreditamos que pode-se fazer a diferenças no cotidiano da prática pedagógica, sobretudo, porque a escola é uma instituição social que tem grande contribuição a oferecer tomando por base seu compromisso e responsabilidade ética, política, social e cultural, que se reflete no modelo de formação e prática exercida pelos professores, pela seriedade de sua formação que não pode ser estabelecida de qualquer forma, mas que seja qualificada e articulada aos princípios, aos objetivos e finalidades educacionais, visando a partir de então o desenvolvimento profissional do professor e a aquisição de novos saberes a partir dessas experiências adquiridas, apesar das intensas complexidades encontradas para desempenhar a sua função social no mundo contemporâneo.

Desse modo, a ideia de uma prática pedagógica docente que promova aprendizagens significativas, na mobilização dos saberes e fazeres plurais que

estejam em consonância com as necessidades prementes do seu cotidiano profissional, passa necessariamente, pelo pressuposto de que um “bom professor” deve ter “boa formação”, e que isso repercute no seu desenvolvimento profissional, a mobilização de múltiplos e vários saberes, como: formativos, curriculares, pedagógicos e da experiência. (Tardif, 2002).

A prática pedagógica é uma ação intencional, com finalidade e propósitos, e constitui como um elemento complexo e multifacetado, visto que “fazer educação” nos dias atuais, tem sido um tanto desafiador. É preciso a adoção de um trabalho pedagógico efetivo que leve em consideração as dificuldades de cada aluno e crie possibilidades para a sua (trans)formação.

A partir desse contexto, Meirieu (2004, p.56) destaca que “a escola deve ser lugar onde se possa errar sem risco”, justamente porque os fenômenos humanos e as implicações sociais no cotidiano da escola e da sala de aula favorecem o desempenho ou não das práticas que nela acontecem. Embora o professor não seja o único agente que elabora o currículo escolar, bem como o delineamento dos objetivos de aprendizagem, deve mediar seu fazer pedagógico a partir da prática do planejamento.

Segundo Sacristán; Gomez (1998) o professor deve atingir seus objetivos a partir do que foi colocado em pauta na elaboração do currículo e no planejamento específico do trabalho de sala de aula. Para tanto, é necessário levar em consideração as singularidades da demanda. De modo geral, para garantir o sucesso da aprendizagem e o caráter emancipatório de todos os envolvidos no processo de educação, é necessário reconhecer os valores individuais e a coletividade, como elementos extremamente importantes na educação.

Dentre os problemas educacionais que complexificam a prática pedagógica estão: ausência de uma formação sólida no tocante da articulação teoria-prática, baixos salários profissionais, pouca estrutura ou base institucional para o trabalho como: presença de um jogo de poderes políticos da educação, instabilidade no currículo, superficialidade da formação de trabalhar o currículo escolar; ausência ou pouca quantidade de materiais didático-pedagógicos adequados ao nível e faixa etária dos alunos; indisciplina, bullying/violência escolar e a falta de segurança nas escolas.

É preciso pensar num fazer docente ético, crítico e participativo que sensibilize para a realidade de cada sujeito, não desarticulando com a realidade da escola pública e dos seus alunos, que não grande maioria são de classes menos favorecidas, com baixo poder aquisitivo. Uma formação de professores para acontecer de modo concreto e relevante, também considera: a diversidade linguística dos alunos, os saberes do mundo que eles levam para casa, a valorização e o compromisso com o planejamento participativo na escola, que

possa pensar na formação crítica, reflexiva e emancipatória dos sujeitos que estão para exercer a cidadania e possibilitar sua própria emancipação. Esses pressupostos da formação do professor não podem desconfigurar da realidade educacional, tampouco, forjar o desenvolvimento de sua prática. (Garcia, 1999).

Transcende da visão holística de educação, considerando o trabalho da sala de aula como àquele que se configura quando o professor tem a preocupação e o engajamento pelos alunos e o universo com o qual a escola está inserida. Contudo, Franco (2012) realça o papel formativo de professores como um processo motivado pelo espírito dialógico e crítico, com plena participação social do sujeito que transmite e recebe o conhecimento, havendo também a coexistência de hábitos e posturas culturais adquiridos no cotidiano.

Corroborando com o arcabouço das informações supracitadas, Schon (1998) e Zabala (1998) a reflexão precisa ser realizada em ambientes onde exista vontade, espaço, tempo e estratégias que possa contribuir para melhor atuação do professor na escola e também, na sala de aula. Por meio da reflexão sobre a formação e sobre a prática, o professor reconhece que a aprendizagem é complexa e exige esforços, de modo a realizar a avaliação do seu próprio itinerário educativo.

O desafio da formação de professores no mundo atual diante das mudanças do contexto do neoliberalismo, é superar em primeiro lugar: a dicotomia entre teoria e prática, em segundo lugar; combater toda e qualquer forma de opressão e exclusão que possa ser gerada nos espaços sociais, políticos e culturais, sobretudo, quando o professor conclui sua formação inicial e passa a inserir-se profissionalmente dentro da escola.

O professor na atual conjuntura educacional, tem a necessidade de refletir sobre a própria prática permitindo rever conceitos sobre a concepção de ser professor, estabelecendo uma postura investigativa e crítica sobre a sua prática. O professor é protagonista da sua formação e prática, e com isto, ele deve refletir sobre pontos que lhes julga serem melhorados, ou seja, a reflexão se torna importante no sentido de identificar erros e ressignificar suas novas experiências.

Conclusão

O estágio supervisionado é uma etapa de aprendizagem necessária à formação profissional, uma vez que ele cria expectativas do futuro professor/profissional ao mercado de trabalho. É um ambiente de preparo à realidade singular e plural da sala de aula, e isso fará com que o professor enverede pra prática de sala de aula mais seguro de sua atuação. Por meio do estágio supervisionado, criamos oportunidade em articular e mobilizar os saberes: teórica e prática.

Sob o olhar do objetivo que orientou a construção deste artigo: compreender a relação teoria-prática no processo de formação docente durante o Estágio Supervisionado. Entendemos que o curso de pedagogia tem uma vasta gama de possibilidades teórico-práticas a serem articuladas no campo da aprendizagem universitária. Por constituir de vários campos de atuação (questão que muitas vezes coloca os estudantes a ressignificar saberes e prática, além de reafirmar sua posição no campo profissional), torna-se desafiador devido à complexidade das etapas vivenciadas e da vasta gama de conhecimentos emergentes da área que devem ser praticados.

A partir das leituras desenvolvidas e com base no objetivo central do estudo, observamos que o estágio é um momento de grande importância para o cotidiano da formação e também na prática do futuro professor, e como ele pode reestabelecer a sua prática. Ele possibilita ao estudante vivenciar o aprendizado na Universidade, na realidade escolar, possibilitando ao estagiário uma visão ampla de como funciona a prática docente. E tudo isso pode ser afirmado quando os diferentes tempos vivenciados pelos estagiários se cruzam nos territórios, uma vez que o aluno é singular, tem vida, estilos e formas de organização próprias, influenciados pelo contexto social e cultural da família, da comunidade e da sociedade como um todo.

Portanto, o estágio é um campo desafiador, mas remete à possibilidade dentro do curso de Pedagogia, a atuação nas diferentes etapas e modalidades da Educação básica, vivenciando saberes, práticas, experiências marcantes que favorecerá aos estagiários, futuros professores a transformação e emancipação social.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9.394.** Ministério da Educação, Brasília- DF, 1996.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001,** dispõe das funcionalidades do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, Brasília-DF, 2001.
- BRASIL. **LEI N° 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe da alteração do programa de Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. MEC/Brasília-DF, 2008.
- FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Porto, PT: Porto, 2009.
- FRANCO, Maria Amália do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. Ed. 3. São Paulo: Atlas, 1991.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano v, n. 14, 2006.

Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/> . Acesso em: 25 fev. 2024.

SACRISTÀN, G; GOMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHON, D. **Formação de professores reflexivos**. Ed. Paidós. Barcelena. 1998.

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

VEIGA, Ilma Alencastro; SANTOS, Jocycléia Santana dos. **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ARTEMID, 1998.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA DOCÊNCIA: IDENTIDADE PROFISSIONAL E SABERES PEDAGÓGICOS

Luzenir Medeiros Bezerra¹

Maria Divina Ferreira Lima²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

Introdução

Nosso estudo, parte-se do pressuposto de que a fase de iniciação à docência profissional é um momento crítico para a trajetória docente e construção de sua identidade, pois em diferentes momentos de sua trajetória profissional, o professor depara-se com diferentes situações, necessidades, problemas, expectativas, desafios e adversidades múltiplos, construindo seus próprios saberes profissionais para colocá-los em prática.

É isso o que buscamos investigar: a situação peculiar que envolve os professores iniciantes em sua profissão. Nesta seção, discutiremos alguns aspectos do desenvolvimento profissional no início da docência, bem como os desafios e as dificuldades que enfrentam, e os conhecimentos inerentes à prática docente. No que tange ao nível de desenvolvimento profissional dos professores, eles assumem responsabilidades cada vez mais complexas, desde a tomada de decisões quanto aos acontecimentos escolares – resolvendo situações de incertezas em sala de aula – até o enfrentamento e a reflexão sobre as diferentes situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam (Nono, 2011).

Diante disso, o nosso estudo tem a necessidade de responder à seguinte questão-problema: quais as contribuições do desenvolvimento profissional docente na reafirmação da identidade profissional do professor em interface

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI; E-mail: luzenirmedeiros@hormail.com URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4457426123952811>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: lima.divina2@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>.

³ Doutorando em Educação, pela Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

aos saberes pedagógicos da prática educativa? Considerando a questão da pesquisa, delineamos o seguinte objetivo para o trabalho: compreender quais as contribuições do desenvolvimento profissional docente na reafirmação da identidade profissional do professor em interface aos saberes pedagógicos da prática educativa.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de levamento empírico, cujas discussões tecidas no corpus do estudo reverberam para uma compreensão mais detalhada sobre as relações: desenvolvimento profissional; identidade profissional do professor e saberes pedagógicos; alicerçados em algumas bases teórico-epistemológicas que reafirmam a pauta discursiva, como: Day (2011), Garcia (1999), Nono (2011), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) entre outros.

Na escolha da carreira docente, é necessário considerar que as dificuldades encontradas no início podem estar relacionadas à cultura escolar e às diretrizes da organização escolar, atentando para a sua realidade educacional, em particular. Como sabemos, a relação que se estabelece entre a instituição de formação inicial e o espaço da atividade docente está intimamente ligada à discussão teórico-prática, reiterando-se que os discursos do espaço escolar são distintos e independentes. A prática docente dos professores é repleta de elementos teóricos, não sendo estática nas ações profissionais.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor e sua prática são pessoais, carregados de subjetividade, e sujeitos a incertezas, tendo em vista a experiência e os planos traçados ao longo de sua trajetória de formação e prática profissional.

Processos inerentes ao desenvolvimento profissional docente

Para uma compreensão mais acurada da carreira de professores iniciantes diante das dificuldades recorrentes do ato de ensinar, faz-se necessário entender, como afirma Day (2001, 34 p. 15), que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Daí, a importância de compreender esse processo sob uma visão holística, como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, como o supracitado estudioso acredita: um processo contínuo que envolve o profissional e todo o seu projeto de vida, absorvendo diferentes dinâmicas formativas. Isso implica entender que o desenvolvimento profissional docente, bem como as aprendizagens decorrentes dele, constituem um processo constante e significativo que pode marcar de maneira permanente a identidade do professor, repercutindo no processo de ensino e de aprendizagem, na prática pedagógica e

na relação com seus pares. Inclui, pois, todas as experiências de aprendizagem que beneficiam esses professores e que suscitam a melhoria da qualidade da educação na instituição.

É oportuno observar que o processo de desenvolvimento profissional pode ocorrer de modo individual, coletivo e/ou institucional, como defendem muitos estudiosos, sendo favorecido por contextos colaborativos. Sobre esse aspecto, Day (2001) destaca que os professores, a sós ou em pares, devem buscar se desenvolver profissionalmente e firmar o seu compromisso enquanto agentes de mudança durante todas as etapas de sua vida profissional. Entretanto, cada sujeito tem inteira e total responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional, que deve ser gerado como uma necessidade pessoal de cada um, e nesse entendimento, notamos que se trata de um processo de consolidação daquilo que fazemos como atividade pedagógica, e envolve uma dimensão dialética.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) indicam a reflexão, a pesquisa e a crítica como as três condições básicas da atitude profissional que um modelo formativo deve ponderar, as quais contribuirão para o processo de desenvolvimento profissional docente. Ao relacionarem a reflexão, os supracitados estudiosos designam que ela deve proporcionar maior capacidade de decisão e interpretação, permeando todas as relações da instituição escolar.

García (1999, p. 195) entende que “os processos de desenvolvimento profissional são também determinados – e não poderia ser de outro modo – pelos próprios professores, quer individual quer coletivamente”. Os profissionais docentes são responsáveis por identificar suas próprias necessidades formativas e, muitas vezes, elas não são correspondentes ao que é oferecido pela instituição da qual fazem parte, e os ciclos de necessidades profissionais não estão relacionados ao tempo de exercício no magistério, daí porque devem ser indicadas pelo próprio profissional.

Eis que formar para o desenvolvimento profissional, assumindo a perspectiva da profissionalização, não é tarefa fácil de ser implementada. Mais fácil tem sido teorizar nessa direção, com o forte risco de alcançar uma aparente renovação no pensamento do docente formador ou daquele em formação. Possivelmente, as experiências na profissão docente estão ligadas à impressão que os novos professores têm da profissão, visto que essas manifestações estão relacionadas, entre vários fatores – como o perfil da clientela, as condições estruturais e de pessoal da instituição – às condições adversas, unindo-se à questão de experiência, à vontade de desistência e a um provável abandono da função, podendo surgir com mais intensidade.

Nessa linha de raciocínio, há uma enorme preocupação quando percebemos que as condições formativas e educacionais entre nós precisam ser

situadas no contexto da heterogeneidade e das grandes adversidades. Para que os professores possam superar a chamada “metodologia da superficialidade”, geralmente tão utilizada na construção de saberes do senso comum, sugerimos incorporar a pesquisa como um dos componentes da formação (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004).

Os autores supracitados objetivam chamar a atenção para uma conhecida dispersão teórica na construção de saberes durante a formação docente, a aprendizagem, o desenvolvimento profissional, e as relações existentes entre essas dimensões, dada a importância de avançar na busca pela compreensão acerca dos contextos e das categorias que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a partir de um ponto de vista integral, uma vez que esse sujeito tem diferentes vivências em situações sociais às quais pertence.

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início da carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria –, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo o seu conhecimento profissional (Nono, 2011).

O processo de socialização dos professores em início de carreira torna-se contínuo, acompanhando-os durante toda a caminhada profissional, pois ao se deparar com a complexidade da docência, busca sobreviver no espaço escolar onde venha a construir o seu estilo próprio de ensinar, desde o ingresso no curso de formação inicial. García (1999, p. 139) destaca que se tratando de desenvolvimento profissional, é necessário compreender a formação de professores na relação epistemológica que se estabelece entre as quatro áreas da investigação didática: a escola; o currículo e a inovação; o ensino; e os professores. Aduzindo que há necessidade de integração dos saberes didáticos, aponta o desenvolvimento profissional como elemento capaz de agregar, na prática, esses campos do conhecimento: “o desenvolvimento profissional é [...] como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”.

O desenvolvimento profissional centrado na escola deve seguir princípios de colaboração entre os participantes, de modo que seus membros se tornem ativos e participativos, adotando estratégias que possibilitem a mudança na estrutura institucional e individual. Para tanto, faz-se necessário levar em conta os interesses e as necessidades dos participantes “[...] o desenvolvimento centrado na escola, que responde às necessidades institucionais, tem mais probabilidade de constituir um projeto de sucesso se coincidir com as necessidades individuais das pessoas envolvidas” (Day, 2001, p. 193). Portanto, quando há relação de

similaridade entre interesses individuais e da instituição, o nível de resposta dos participantes é satisfatório, desencadeando o desenvolvimento profissional de maneira mais eficaz e eficiente.

Não é fácil em nenhuma fase do desenvolvimento profissional docente a prática em si, pois inúmeros fatores, internos e externos, subjetivos e de convivência com outros atores do processo, delineiam a postura e o fazer pedagógico. O conhecimento pedagógico do conteúdo se configura como uma das contribuições mais poderosas e atuais da investigação sobre formação de professores, em virtude do processo pelo qual professores transformam conhecimento em ensino, a partir de uma base de conhecimento profissional.

Identidade profissional e saberes pedagógicos dos professores iniciantes

O constructo dos processos que demarcam o percurso profissional docente delineia a construção da identidade profissional desde a escolha dessa atividade profissional, que demanda uma tomada de decisão que pode ser considerada uma das mais importantes da história de vida de um indivíduo. São muitos os fatores que contribuem para tal decisão, os quais podem estar relacionados a aspectos como: a questão tradicional familiar; o status da profissão; o interesse pessoal; o reconhecimento de algum exemplo do tempo de vida escolar, entre outros atinentes à compreensão de cada profissional no comprometimento (ou não) com a excelência no exercício da atividade a ser exercida profissionalmente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 15) sobreleva que em cursos de formação de professores, não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação continuada, preparando professores que não sejam apenas técnicos, seguidores de modelos profissionais, pois se deve “[...] considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa”.

Isso que pode ser reputado como ponto de partida para repensar os currículos desses cursos de formação. São muitas as atribuições de um professor, a destacar: saber planejar; executar o planejamento; acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, entre outras atividades relativas à ação docente. Isso posto, nem as universidades nem as escolas são capazes, de maneira isolada, de responder às demandas da prática docente.

Logo, o processo de constituição da identidade profissional deve alicerçar-se em reflexões e posicionamentos, concebendo esta como uma constituição individual e coletiva capaz de comportar discernimento sobre os saberes e as competências exigidas para o exercício da profissão. Nesse contexto, para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente.

Aliás, a identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, revisitando constantemente os significados sociais dela, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Como defende Pimenta (2012, p. 76), mobilizar os saberes da experiência pode ser considerado meritório para o processo de construção de identidade profissional, que está em constante mudança, pois envolve o contexto e os momentos históricos do sujeito.

De certa forma, a construção da identidade profissional docente inicia-se antes do ingresso nos cursos de licenciatura, mobilizando a integração de 40 saberes e posturas dos professores que contribuem com o processo formativo em caráter de formação inicial ou continuada. Na acepção de Gatti (1996), a constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. A referida autora defende que a constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade, que é a forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade, que são as estruturas sociais que, em diferentes tempos e lugares, estabelecem políticas de identidade profissional, asseguram-se em um tempo e em um espaço, e transformam-se pelas e nas relações sociais que o indivíduo estabelece em sua vida pessoal e profissional.

No início do percurso formativo profissional, o docente passa por uma fase de fundamental importância para a decisão de continuar ou não no exercício da profissão, tendo em vista o confronto com a realidade encontrada e a exploração das possibilidades de prática associadas aos conhecimentos teóricos. Essa construção da identidade profissional docente é um processo de constituição do sujeito historicamente situado em uma sociedade em permanente estado de mudança, configurando-se como um processo flexível e dinâmico que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural (Ghedin; Franco, 2011, p. 09).

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho do ser humano de modo geral, e no caso específico do professor, afeta suas perspectivas de formação, diante de sua atuação profissional. A esse profissional, que é um ser em movimento e em construção, recorrentemente agregam-se valores, crenças, atitudes, em razão de um tipo de eixo que o distingue dos outros, que é justamente a sua identidade.

Associado a isso, encontram-se as motivações, as expectativas, os interesses, as ações no modo de ser e de agir desse profissional. Por sinal, a identidade não pode ser considerada tão somente como um constructo de origem idiosincrática, mas como resultado das interações complexas da sociedade contemporânea nas interações de aprendizagens de natureza cognitiva dos seres humanos. Por ora, entendemos o conceito de identidade profissional docente como uma realidade em evolução e desenvolvimento tanto individual quanto coletivo, que

acompanha e se desenvolve durante toda a vida e que não é estável, configurando-se paulatinamente em uma ação contínua dentro de um processo complexo que tem na experiência uma base fundamental de construção identitária.

Portanto, a identidade profissional docente pode ser considerada como o processo de significação do ser professor de profissão, implicando compreender como o docente estabelece suas relações com a profissão em si, constituindo uma trajetória profissional, consolidando, aos poucos, os saberes inerentes ao exercício da profissão.

Conclusão

O desenvolvimento de uma pesquisa tem particularidades e dificuldades múltiplas, em especial para o pesquisador iniciante que, por vezes, depara-se com um complexo contexto de teorias e dados, precisando de bastante foco, discernimento e compreensão para que a análise seja satisfatória a partir do material produzido, a fim de alcançar o entendimento do objeto de estudo.

Neste estudo investigativo, foi-nos proporcionada a oportunidade de fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas dos interlocutores, as quais foram fundamentais para o alcance dos objetivos elaborados previamente. Estabelecendo como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, o interesse em estudar essa temática partiu da necessidade de entender como ocorre o desenvolvimento profissional desses docentes, identificando os saberes construídos nos processos formativos e como eles contribuem para a sua prática pedagógica na escola.

Almejamos com isso contribuir para um repensar sobre o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, uma vez que possibilita a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola, proporcionando reflexões e produção de conhecimentos relacionados à temática, ensejando a ascensão de novos saberes para a compreensão e a reflexão da prática docente.

Comprendemos que o docente é um profissional que possui saberes variados e tem como função primordial mediar a produção de conhecimento. Desse modo, o saber que orienta a ação docente precisa ser diverso, não se restringindo ao específico, mas composto por vários saberes de diferentes nuances e origens, porquanto o trabalho do professor requer diversas habilidades ou competências. Assim, diante das múltiplas demandas educacionais, pressupomos serem requisitados do professor iniciante saberes que perpassam o conhecimento específico de sua formação inicial. Na formação inicial, o professor adquire conhecimentos e competências para o desempenho de seu trabalho.

No entanto, esses conhecimentos não podem garantir que ele responda a todas as situações com as quais se depara ao longo da carreira, pois a realidade escolar é complexa e os inúmeros eventos que emergem no cotidiano imprimem dificuldades para a realização da prática docente, requerendo a construção de novos saberes continuamente, visando a dar conta das necessidades que surgem em sala de aula no exercício da profissão.

Referências

- DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades:** o desenvolvimento da heterogeneidade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões do método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NONO, M. A. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ABORDAGENS INOVADORAS DE GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTÍMULO AO ENGAJAMENTO E À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DIANTE DO MERCADO DE TRABALHO ATUAL

Karina Machado da Silva¹

Jaqueline Gomes Pereira²

Introdução

Diante da crescente falta de motivação entre os alunos nos últimos anos no Brasil, tem sido alvo de diversas pesquisas empíricas a aplicação de metodologias ativas no ensino da educação profissionalizante e tecnológica. Hoje, os estudantes não se sentem mais inclinados a participar de cursos profissionalizantes que adotam abordagens tradicionais de ensino, uma vez que estão imersos na tecnologia e o mercado de trabalho contemporâneo demanda profissionais familiarizados com essa realidade.

Observa-se, portanto, uma lacuna de conhecimento no uso das tecnologias em geral, já que muitos alunos possuem apenas conhecimentos básicos de redes sociais. A demanda do mercado por profissionais capazes de trabalhar com pacote Office e outras tecnologias é evidente, entretanto, muitos indivíduos encontram-se limitados ao uso restrito de seus smartphones, sem saber utilizar efetivamente um computador. Pois estamos atualmente imersos em uma sociedade em que o computador se tornou uma ferramenta crucial. Essa mudança não apenas impactou a vida das pessoas, mas também reformulou a organização e a comunicação da sociedade, estabelecendo vínculos entre os indivíduos e o conhecimento.

Nesse contexto, percebe-se que os profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI), ao concluírem cursos profissionalizantes, têm uma inserção mais rápida no mercado de trabalho devido ao seu domínio das tecnologias

¹ Mestra em Economia e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Economia e Desenvolvimento da UFSM. E-mail: karina.kaah19@hotmail.com.

² Doutoranda em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UNISC. E-mail: jaquelinegomespereira55@gmail.com.

atuais. Por outro lado, alunos de outras áreas enfrentam dificuldades para se integrar ao mercado devido à falta de conhecimentos básicos em tecnologia.

É importante salientar que os alunos contemporâneos têm necessidades diferentes daquelas para as quais o sistema educacional foi concebido. Pesquisas indicam que o método tradicional de ensino já não consegue mais atender às demandas desses alunos (SILVA, 2017).

Além disso, outro fator relevante é a falta de atualização de muitos professores na área da tecnologia. Muitos ainda adotam métodos tradicionais de ensino, sem se adaptarem às necessidades da nova geração, que requer metodologias mais inovadoras e alinhadas com o mercado de trabalho contemporâneo.

Assim, surge a demanda pela adoção de metodologias ativas na educação profissionalizante, por meio da incorporação de abordagens gamificadas, visando aumentar constantemente a motivação dos alunos para uma integração qualificada no mercado de trabalho.

Portanto, o problema de pesquisa deste estudo é analisar se os alunos da educação profissionalizante demonstram uma notável motivação em relação ao processo de aprendizagem e eficácia no aprimoramento de suas competências socioemocionais e técnicas, bem como na preparação para o mercado de trabalho, quando a integração de Hackathons e outras estratégias de gamificação são incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem?

E para responder a este questionamento, surge como objetivo investigar e analisar a integração de hackathons e outras formas de gamificação na educação profissionalizante, como meio de estimular o interesse dos jovens pelos conteúdos propostos, bem como capacitá-los para o mercado contemporâneo.

Desenvolvimento

Gamificação no contexto da educação

A aplicação de estratégias gamificadas na educação é amplamente adotada como uma metodologia ativa dentro das salas de aula, visando atrair e motivar os alunos. Isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas por diversas instituições educacionais em envolver os alunos com recursos educativos (TOLOMEI, 2017).

A gamificação consiste na aplicação de elementos de jogos ao processo de ensino e aprendizagem, de forma adaptativa, como uma abordagem metodológica educacional. Esse método pode fortalecer o processo de aprendizado, estimulando o interesse pessoal, a curiosidade e a participação ativa dos alunos por meio dos elementos presentes nos jogos (ORLANDI; DUQUE; MORI, 2018). O objetivo é proporcionar uma experiência de aprendizagem envolvente,

utilizando a linguagem dos jogos para criar um ambiente educacional divertido e, ao mesmo tempo, significativo (TOLOMEI, 2017).

Costa *et al.* (2017) destacam que, assim como existem diversos elementos de jogos, há também várias maneiras de utilizar a gamificação. Portanto, a escolha e combinação desses elementos dependem do contexto educacional específico. Segundo Massi (2017), ao considerar soluções de aprendizagem interativas e motivacionais, os educadores devem levar em conta o perfil dos alunos, uma vez que diferentes públicos têm diferentes preferências e estilos de aprendizagem. Assim, é fundamental analisar o contexto educacional no qual a gamificação será aplicada para garantir que ela contribua efetivamente para a melhoria do aprendizado e o engajamento dos alunos.

Tulio e Rocha (2014) também ressaltam que a crescente adoção de elementos de jogos em ambientes educacionais não apenas motiva o interesse dos alunos, mas também estimula sua permanência e sucesso, uma vez que os jogos incentivam as pessoas a alcançarem seus objetivos, ao mesmo tempo em que proporcionam entretenimento.

A educação experimenta hoje desafios de diversas origens, podendo ser de natureza estrutural, conceitual, pedagógica, econômica, financeira e social. No entanto, é recorrente a necessidade de despertar o engajamento e a motivação do estudante para o saber, para o querer saber, para o porquê saber, instigar sua curiosidade, levá-lo ao entendimento do complexo contexto onde está inserido, para que possa fazer escolhas, tomar decisões, vencer desafios com a desenvoltura desejada e ter plena consciência de sua individualidade e de suas capacidades como parte integrante de uma sociedade (ORLANDI *et al.* 2018). É importante considerar que através dos mecanismos de regras, objetivos e resultados presentes nos games, os sujeitos são mais facilmente engajados, sociabilizados, motivados e tornam-se mais abertos à aprendizagem.

É consenso entre os estudiosos que o game é uma atividade social, presente em nossa realidade concreta. No âmbito da educação eles promovem cenários educativos, proporcionando ao estudante a vivência de experiências. Segundo Giardinetto e Mariani (2005, p.13), os jogos proporcionam aos estudantes vivências de aprendizagem que talvez não fossem tão facilmente alcançadas através do ensino tradicional.

É importante esclarecer que há uma diferença fundamental entre jogo e brincadeira, sendo que o jogo é regido por um sistema de regras bem definidas (KISHIMOTO, 1994). O uso de jogos como estratégia de ensino é fundamental para motivar e engajar os alunos do século XXI, que, por terem crescido imersos em tecnologia, apresentam modos diferenciados de pensar e processar informações (PRENSKY, 2001).

Além de romper com a obsoleta linearidade das práticas pedagógicas, o uso de jogos possibilita a integração da ludicidade à educação, oferecendo uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem. Isso é especialmente relevante diante das discussões atuais sobre a desmotivação dos alunos, a interdisciplinaridade e os desafios dos professores na era da tecnologia. Nesse contexto, a gamificação surge como uma estratégia adequada, proporcionando aventura, ludicidade e resolução de problemas, tanto de forma individual quanto coletiva, e criando um ambiente propício à interdisciplinaridade, que é o principal objetivo deste estudo.

Simões *et al.* (2012) destacam aspectos importantes na aplicação da gamificação em ambientes de aprendizagem, como o planejamento, a possibilidade de experimentação, ciclos rápidos de feedback, diferentes níveis de complexidade, subdivisão de tarefas complexas em tarefas menores, um sistema eficaz de recompensas e a oportunidade de vivenciar papéis, diversão e prazer.

Os autores também enfatizam que o planejamento do sistema de gamificação deve ser flexível e adaptativo, que o erro deve ser considerado parte do processo de aprendizado e não um fracasso, que o sistema de feedback rápido permite aos jogadores ajustar suas atitudes rapidamente, que as tarefas devem ser adaptadas ao nível de habilidades do aprendiz, que a divisão dos desafios em etapas evita a desmotivação comum em situações em que as tarefas têm o mesmo grau de dificuldade, que é importante associar o sistema de recompensas do jogo a características sociais para aumentar a motivação e mostrar o valor do esforço individual para a comunidade, que os papéis assumidos pelos jogadores devem ser contextualizados e que os jogos devem ser vistos como uma forma de entretenimento capaz de desencadear aprendizagens de maneira lúdica (SIMÕES *et al.*, 2012).

Educação profissional e tecnológica

Segundo as disposições da LDB e suas modificações, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) engloba os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação básica, os de educação profissional técnica de nível médio, bem como os de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996). Os cursos técnicos e tecnológicos oferecidos pela EPT são regulamentados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), os quais são atualizados periodicamente pelo Ministério da Educação do Brasil. A finalidade da EPT é capacitar para o exercício do trabalho.

Segundo Barbosa e Moura (2016, p. 52), “a aprendizagem na EPT deve afastar-se cada vez mais do modelo tradicional”, sendo que, para esses autores, ela demanda uma aprendizagem significativa, contextualizada e orientada para

o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Na abordagem tradicional de aprendizagem, o aluno recebe os conteúdos transmitidos pelo professor e assume uma postura passiva em relação às informações apresentadas durante a aula (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

Por outro lado, na aprendizagem baseada em metodologias ativas, que difere da tradicional, conforme Silva *et al.* (2018), o aluno desempenha um papel protagonista, apresentando um desempenho ativo e contextualizado. A aprendizagem ativa parte do pressuposto de que o aluno, e não o professor, é o foco do processo.

Assim, como uma abordagem de ensino ativo, a gamificação é adotada para acompanhar as exigências do mercado de trabalho atual, visando fazer com que o aluno se sinta envolvido e motivado em relação às aulas e ao seu futuro profissional.

Gamificação na Educação Profissional e Tecnológica

Na Educação Profissional e Tecnológica, a utilização de jogos e atividades gamificadas contribui para uma aprendizagem significativa, conforme destacado por Barbosa e Moura (2016, p. 52), além de promover a motivação e o desenvolvimento de competências e habilidades para a solução de problemas.

A incorporação de jogos na sala de aula torna o processo de aprendizagem mais atrativo para os estudantes, fugindo da abordagem tradicional de transmissão de conteúdo pelo professor. Isso permite a simulação de situações reais para estimular a reflexão e a tomada de decisão na prática profissional. Dessa maneira, os conceitos tecnológicos e programáticos deixam de ser apenas abstratos, tornando-se aplicáveis, significativos e gratificantes para o aluno (CID, 2017).

O desafio consiste em integrar os elementos da gamificação a intervenções que promovam a expansão do autoconhecimento e o desenvolvimento das escolhas, inclinações e identidade profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Isso visa fazer da profissão não apenas uma fonte de renda para a subsistência, mas também uma realização pessoal, econômica e social para esses futuros profissionais.

Conforme observado por Maran e Paixão (2019), a Educação Profissional e Tecnológica oferece um ambiente propício para essa integração entre educação e mundo do trabalho, possibilitando a formação de cidadãos críticos, capazes de estabelecer um posicionamento autônomo diante das demandas produtivas do capitalismo e de seus projetos de vida.

Vieira e Vieira (2016, p. 84) destacam que na Educação Profissional e Tecnológica, um dos principais objetivos é formar sujeitos/profissionais autônomos, aptos a intervir nas complexas relações do mundo do trabalho. Nesse

sentido, a educação vai além de uma simples integração entre ciência e técnica, buscando subsidiar o uso desses conhecimentos com base em princípios éticos e sociais relevantes.

Portanto, para contribuir com essa abordagem educacional voltada para a formação humana, fundamentada no trabalho como princípio educativo, Ramos (2014) destaca que a educação profissional não se resume a ensinar habilidades técnicas e preparar para o mercado de trabalho. Ela também visa proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões, sem limitar-se apenas a elas.

Formação de professores em gamificação

Sheldon (2013) argumenta que é crucial que os professores, como principais facilitadores do conhecimento, estejam constantemente atualizados e capacitados. Assim, a familiarização com novas ferramentas tecnológicas torna-se essencial para alcançar uma aprendizagem significativa em suas aulas. Kaap (2012) sustenta que a integração da gamificação nos processos de ensino e aprendizagem evidencia a busca dos professores por ambientes mais interativos, atrativos e significativos para o aprendizado.

Neste contexto, Nunes *et al.* (2017) observam que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades ao adotar novas tecnologias, ressaltando a necessidade de colaboração com profissionais de tecnologia para planejar atividades escolares adequadas. A interação entre professores, com expertise em didática, e especialistas em tecnologia, favorece uma integração de conhecimentos alinhados com a realidade pedagógica atual.

Figueiredo *et al.* (2015) destacam que, diante das mudanças aceleradas no desenvolvimento e na aprendizagem, é essencial que os educadores dominem as tecnologias, possibilitando seu uso eficaz na educação. Isso requer um compromisso com formação contínua ao longo de suas carreiras.

Pois conforme Modelska, Giraffa e Casartelli (2019, p. 8)

Denominamos fluência digital a competência identificada no estudo, a qual está relacionada ao uso pedagógico de recursos tecnológicos para desempenhar atividades presenciais e virtuais, definida pela familiaridade com o uso de tais recursos e sua repercussão no planejamento docente. Ou seja, quanto mais fluência digital o professor desenvolve, mais facilidade ele pode ter para fazer associações entre as práticas que utiliza e uma eventual versão digital.

É crucial que o educador não se restrinja a ser apenas hábil em tecnologia, mas sim se destaque como um especialista em educação que emprega a

tecnologia como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem. A tecnologia em si é apenas um meio. O professor precisa dominar não apenas a ferramenta, mas também compreender suas potencialidades, a fim de incorporá-las de forma eficaz em seu planejamento educacional, utilizando os recursos tecnológicos de maneira pedagogicamente relevante em sua prática (CORREGIO, 2022, p. 23).

Desta forma, as capacitações devem ocorrer sem demora, destacando a necessidade de os educadores se atualizarem em relação às ferramentas tecnológicas e às novas possibilidades de metodologias ativas que elas oferecem (MEIRA *et al.* 2016).

Pois, conforme Corregio (2022, p. 23), considerando as inúmeras transformações em curso, é imperativo que a formação docente leve em conta essas mudanças. Educar para a vida significa capacitar os alunos com todas as habilidades e competências necessárias para enfrentar as demandas da sociedade contemporânea. Não se pode formar sem estar em constante formação; assim, é fundamental que os professores busquem aprimoramento por meio da educação continuada, a fim de oferecer aos alunos uma formação abrangente que os prepare adequadamente para os desafios atuais.

Assim, entendemos que a gamificação para professores deve ser considerada como uma ferramenta que permite o desenvolvimento de estratégias dentro de sua metodologia, criando um ambiente imersivo, educativo e colaborativo, com o objetivo principal de promover a aprendizagem dos alunos (CORREGIO, 2022, p. 23).

Barreiras na implementação da gamificação

O estudo conduzido por Rebouças, Marques e Bezerra (2023) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte constatou que persiste uma rigidez tanto escolar quanto cultural, atuando como obstáculo burocrático para uma adoção mais abrangente da gamificação em diferentes níveis de ensino. Os autores recomendam investigações futuras sobre o desenvolvimento profissional dos professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase em abordagens pedagógicas ativas e inspiradas nas teorias críticas da educação, a fim de estimular debates, promover práticas integradoras e encorajar esforços por mudanças sociais significativas.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma Pesquisa Bibliográfica, que conforme Gil (1999, p. 65) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Isso favorecerá a vida do pesquisador quando precisar enfrentar um problema de pesquisa que evidencie certas informações e dados que se encontram muitas vezes dispersos ou fracionados.

Em seus estudos, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) explicitam que a pesquisa bibliográfica não se caracteriza como uma simples repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem a finalidade de proporcionar a análise de certo tema sob outra perspectiva, outro aspecto ou abordagem.

Porém, na revisão bibliográfica, pode aparecer um problema grave: uma sondagem apenas de referências conhecidas pelo pesquisador, ou aquelas de sua prioridade, o que muitas vezes resulta na limitação da revisão de literatura. E para solucionar os problemas da revisão bibliográfica e trazer mais confiança à mesma, foram elaborados métodos mais criteriosos, conhecidos como revisão sistemática, os quais somam-se às revisões para estabelecer uma pesquisa bibliográfica (MEDEIROS *et al.*, 2015).

Logo, esta pesquisa utilizou o método de revisão sistemática de literatura, sendo que esta metodologia já é constantemente utilizada pela área da saúde, tendo como propósito ser abrangente para que outros pesquisadores possam replicá-las (GALVÃO; PEREIRA, 2014), também sendo utilizada pelas áreas de engenharia, administração, economia, educação, entre outras.

Segundo Galvão e Pereira (2014) a revisão sistemática da literatura,

“Trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”. ... “as revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão” (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

O processo de desenvolvimento da revisão sistemática abrange definir cada estudo selecionado, estimar a qualidade deles, identificar conceitos significativos, comparar as análises estatísticas expressas e concluir sobre o que a literatura transmite, destacando ainda problemas ou questões que precisam de novos estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

O Portal de Periódicos da Capes foi utilizado para a realização da pesquisa, sendo utilizadas as seguintes bases de dados: ACM Digital Library, Scopus, Web of Science e ScienceDirect.

Para a busca nestas bases de dados, foram utilizados os seguintes termos: “*Gamificação na Educação*”, “*Gamification in Education*”, “*Gamificação na Educação Profissionalizante*”, “*Gamification in Professional Education*”, “*Revisão Sistemática ou de literatura da Gamificação na Educação*” e “*Systematic or literature review of Gamification in Education*”. E os filtros utilizados nesta busca foram: revisados por pares, apenas no título dos trabalhos, áreas de conhecimentos da educação e tecnologia, e abordando o período de tempo de 2014 até 2024.

Conclusão

O presente estudo reforça a importância da adoção de metodologias ativas, como a gamificação, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente em um cenário onde a motivação e o engajamento dos alunos têm sido desafiadores. A incorporação de estratégias gamificadas no processo de ensino-aprendizagem demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, preparando os alunos para o mercado de trabalho contemporâneo.

As pesquisas apontam que, ao introduzir elementos de jogos e atividades interativas, é possível criar um ambiente educacional mais dinâmico e relevante, que não só estimula o interesse dos alunos, mas também promove uma aprendizagem significativa e contextualizada. A gamificação, ao colocar o aluno no centro do processo, favorece a autonomia, a criatividade e a resolução de problemas, características essenciais para o sucesso profissional no século XXI.

Entretanto, para que essas estratégias sejam efetivamente implementadas, é necessário superar as barreiras existentes, tanto culturais quanto institucionais, que dificultam a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, é crucial investir na formação contínua dos professores, garantindo que estejam capacitados a utilizar as novas tecnologias de forma integrada e eficaz, atendendo às necessidades da sociedade atual.

Por fim, conclui-se que a gamificação, quando aplicada de maneira planejada e adaptada ao contexto da EPT, não apenas enriquece o processo de ensino, mas também prepara os alunos para os desafios do mundo profissional, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e competentes, capazes de atuar de forma autônoma e consciente na sociedade. Assim, este estudo contribui para a discussão sobre a modernização da educação profissional, destacando a necessidade de inovar constantemente para garantir que os estudantes estejam preparados para um mercado de trabalho em constante evolução.

Referências

- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica.** Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2016.
- CID, E. F. K. **O uso de jogos como estratégia motivadora no processo ensino e aprendizagem da educação profissional.** Coursa, 2017.
- CORREGIO, Solange Cristina. **Gamificação do processo formativo de professores de educação digital da Prefeitura de São Paulo.** Diadema, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/52b8f9f2-b44e-4a9f-8c6f-668d5cf83ebd/content>.
- FIGUEIREDO, G., Nobre, I., and Passos, M. L. S. (2015). **Tecnologias Computacionais na Educação: Desafios na Pratica Docente.** In Anais do Workshop de Informática na Escola, volume 21, page 127. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/5006/3416>. Acesso em: 12 de maio de 2020.
- GIARDINNETTO; MARIANI (Org.). **Os jogos, brinquedo e brincadeiras: o processo de ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Infantil.** In Matemática e educação infantil, Cecemca, Bauru, Ministério da Educação, São Paulo, 2005.
- GIL, A. C.; REIS NETO, A. C. dos. Survey de Experiência como Pesquisa Qualitativa Básica em Administração. **Revista De Ciências Da Administração**, 22(56), 125–137, 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2020.e74026>.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 22, p.105-128, jan. 1994. Professora de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10745/10260>.
- MARAN, Zélia Magalli Brandielli; PAIXÃO, Márcia Valéria. As concepções e controvérsias da formação integrada: a orientação profissional como possível integradora da educação profissional e tecnológica e o mundo do trabalho. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 4, n. 1, 2019.
- DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele R.; MARTINS, Silvana N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: Um olhar de docentes da educação profissional Técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.
- GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Mauricio G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração.** Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, p. 183-184, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas,

- 1999.GRANT, R. M. Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, p. 109-122, 1996.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.
- MASSI, M. L. G. Criação de objetos de aprendizagem gamificados para uso em sala de treinamento. **Revista Científica Hermes**, n. 17, p. 18-35, 2017.
- MEDEIROS, Ivan L.; VIEIRA, Alessandro; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Berenice S. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização e informação. **Revista Brasileira de Design da Informação**. São Paulo: v. 12, n. 1, p. 93 - 110, 2015. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/341/213>.
- MEIRA, S. L. B., Arena, C., and Bezerra, C. (2016). Formação de Professores e o Uso de Novas Tecnologias na Sala de Aula: o Trabalho do Grupo de Educadores Google de Brasília. **Physicae Organum: Revista dos Estudantes de Física da Universidade de Brasília**, 2(1). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/physicae/article/view/13352>.
- MODELSKU, D; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 45, 2019.
- NUNES, F. B., Herpich, F., Paschoal, L. N., Tarouco, L. M. R., and De Lima, J. V. (2017). **Mundos Virtuais na Pratica Docente**: uma Visão sobre os Desafios e Benefícios. In Anais do Workshop de Informática na Escola, volume 23, page 845. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/download/7303/5101>.
- ORLANDI, T. R. C.; DUQUE, C. G.; MORI, A. M. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. Biblos: **Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Informació**, nº 70, p. 17-30, 2018.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>.
- REBOUÇAS, M. S. C.; MARQUES, C. K. de M.; BEZERRA, D. P. Gamificação na educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 9, n. 29, 2023.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 83-89, 2007.

SILVA, João Batista. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologias – Artefactum**, v. 15, ed. 2, 2017.

SILVA, João Batista *et al.* **Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola:** o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. 2018.

Disponível em <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom:** Designing Coursework as a Game. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SIMÕES, J.; REDONDO, R. D.; VILAS, A. F. A social gamification framework for a K6 learning platform. **Computers in Human Behavior**, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563212001574>>.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** EAD EM FOCO, [S.1.], v. 7, n. 2, set. 2017.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **Revista Thema**, v.13, n.1, p.79-92, 2016.

MUSEU DO PESCADOR: ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEMÓRIAS E IDENTIDADE

Cássia Victor Rocha¹

Introdução

O presente artigo é meu relatório de estágio em museus, a atividade ocorreu no Museu do Pescador com a presença dos alunos do 5^a ano das escolas municipais, Jaira Vieira Borges e Luiza Tomasi Scaini, no dia 05 de junho de 2019, dia mundial do meio ambiente. Com a temática da preservação ambiental para a continuidade da atividade pesqueira no município, pois os pescadores hoje vivem uma situação financeira difícil, pois o Arroio do Silva já teve fartura de pescados, hoje em dia está cada vez mais escasso ver peixe.

O município de Balneário Arroio do Silva, tem marcado na sua identidade cultural a atividade pesqueira desde o início de sua colonização, eu Cássia Victor sou filha dessa cidade, e neta de pescador, seu Walter Victor (in memorian), meu avô junto com sua esposa Tereza Uliana Victor, foi um dos primeiros moradores do Arroio do Silva, Tereza, foi a primeira professora do povoado, tendo uma creche em seu nome, a família Victor, do meu avô, era uma família de pescadores, que relatavam a grande quantidade de pescados que tinha na região quando vieram para a cidade.

Museu do pescador: Entre educação ambiental, memórias e identidades

Os primeiros museus surgiram no século XVII, como um espaço para guardar objetos que tinham significado para a história de um determinado grupo, este espaço foi se modificando e se aprimorando, hoje temos os museus como um espaço que preserva as diferentes culturas do local onde está inserido, além de ser um lugar de educação, segundo o Estatuto dos museus, os museus são:

Instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valores históricos, artísticos, científicos, técnicos, ou de qualquer outra natureza cultural, aberta ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (IBRAM, 2009)

¹ Licenciada e especialista em História.

Segundo o artigo “A importância das ações educativas no museu” (COSTA; Wazenkeski, 2016), as ações educativas nos museus surgem com o objetivo de construir conhecimento, através da investigação, entender e transformar a realidade e as relações entre as pessoas. Segundo o Caderno de Diretrizes Museológicas, ações educativas são:

Elementos fundamentais no processo de comunicação que, juntamente com a preservação e a investigação, formam o pilar de sustentação de todo museu, qualquer que seja sua tipologia. Entendidas como formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural, as ações educativas facilitam sua apreensão pelo público, gerando respeito e valorização pelo patrimônio cultural. (CADERNO de Diretrizes Museológicas, 2006. apud. COSTA; WAZENSKESKI, 2016)

Sendo assim, percebemos a importância das ações educativas nos museus, e que as escolas levem os alunos em museus, a fim de que os alunos conheçam que museus não são apenas um lugar onde fica coisas velhas, mas compreendam o que é patrimônio cultural, entende- se como patrimônio cultural todo patrimônio resultante da ação dos indivíduos numa determinada sociedade.

A ação educativa presente foi realizada no museu do pescador, o museu fica no município de Balneário Arroio do Silva- Santa Catarina, o espaço necessita de planejamento, desde mobiliário, histórico, plano museológico, profissionais capacitados, como museólogos, historiadores, pedagogos, conservadores-restauradores e arqueólogos, exposições. O acervo pouca coisa pode ser utilizada, além do espaço ser pequeno para montar uma exposição, na minha apresentação consegui utilizar uma rede e agulhas de pesca do acervo.

A atuação ocorreu no dia 05 de junho de 2019, no dia mundial do meio ambiente, com duas turmas de 5^a ano das escolas municipais Luiza Tomasi Scaini e Jaira Vieira Borges, com a temática “Preservação ambiental para a manutenção da atividade pesqueira no município de Balneário Arroio do Silva”, o município desde de seu povoamento, que se deu principalmente pelo Rio Grande do Sul, tem como principal atividade econômica a pesca, com a poluição da bacia hidrográfica regional pela indústria do carvão, agricultura e esgoto, o oceano e os rios tem sido afetados, reduzindo a água doce para consumo e os pescados da região, os objetivos dessa ação educativa no Museu do Pescador é levar os alunos a conhecer primeiramente como ocorre o processo de poluição na bacia hidrográfica do rio Araranguá, apresentando o histórico da atividade pesqueira na cidade e sua importância e despertar nos alunos uma consciência histórica para preservação do meio ambiente, pois dependemos da água tanto para a continuidade da pesca, quanto para a manutenção da vida no planeta.

Além do espaço ser pequeno e não ter muitos recursos mobiliários e tecnológicos e acervos que compõe um museu, tive outras dificuldades, se

por um lado a secretaria de educação que é o órgão responsável pelo museu, me auxiliou com um data show, cadeiras para alunos, lanche e ônibus para as crianças, inseriram meu estágio na semana de educação de meio ambiente do município, porém a atividade estava programada para manhã e tarde no dia 5 de junho, a secretaria de educação cortou o período da tarde, sem aviso prévio, à tarde fiquei no museu, porém não teve visitantes, e por um outro lado a secretaria de cultura e pesca que deveria coordenar o museu não tem autonomia para isso, isto também precisa ser revisto e organizado para que tenha um espaço cultural educativo no museu do pescador.

Descrição das etapas da atividade e metodologia

A atividade começou com apresentação do histórico da cidade, logo após um vídeo com duas entrevistas com pescadores, Paulo de Souza, o presidente da colônia de pesca de Bal. Arroio do Silva e Célio Ramos Vitor, os dois são pescadores e filhos de pescadores, na entrevista relembram que na infância e juventude havia uma fartura de pescados na região, que as famílias do Arroio do Silva sobreviviam da pesca, hoje os pescadores passam por dificuldades financeiras, por não ter peixe no mar. Como auxílio aos pescadores eles recebem um salário defeso, por ter épocas que é proibido pelo IBAMA de pescar por causa da desova dos peixes. Os pescadores falam também da sua religiosidade, a Nossa Senhora dos Navegantes é a padroeira dos pescadores, as festas ocorridas nas cidades eram feitas pelos pescadores, segundo Paulo de Souza, hoje em dia os pescadores não celebram mais estas festas e tem pouca participação, ele lembra seus pais dizendo, “Hoje Nossa Senhora dos navegantes vai nos abençoar e nos dar uma redada de peixes”, a devoção a santa e ao catolicismo é um importante aspecto cultural da comunidade de pescadores. O pescador Célio Cezar Ramos Vitor explica no vídeo como se confecciona uma rede, isto prendeu bastante a atenção dos alunos.

No segundo momento da atividade, ministrei os fatores que levaram o mundo a crise ambiental que vivemos no momento, com ênfase na região do extremo sul catarinense, pois com a chegada da migração europeia na região, gerou um outro sistema sócio- econômico de exploração dos recursos naturais que visa principalmente o progresso, que resultou na poluição da água na região, conceituando as causas responsáveis pela poluição da bacia hidrográfica do rio Araranguá, para o conteúdo usei o livro Era uma vez o rio Mãe Luzia do professor/ historiador especialista em história ambiental Carlos Renato Carola.

A bacia hidrográfica região do extremo sul catarinense drena 17 municípios: Araranguá, Ermo, Forquilhinha, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Nova Veneza, Siderópolis, Timbé do Sul, Treviso, Turvo, Balneário Arroio do Silva, Criciúma, Içara, Jacinto Machado, Sombrio e Urussanga. Sua nascente é no município de

Treviso e desemboca no Oceano. Antes da colonização europeia, a região era habitada por índios guaranis, eles estabeleceram um modo de vida em harmonia com a natureza, neste tempo existia equilíbrio entre homem e natureza, tiravam tudo que precisavam para sua sobrevivência da natureza sem agredi-la.

Com a decadência da monarquia absolutista, a revolução industrial e a era da democracia republicana, o capitalismo se expande pelo mundo com um novo modelo de sociedade moderna, industrial e capitalista, o capitalismo baseado na ideia de progresso tecnológico e científico influencia em todos aspectos da sociedade, principalmente na educação, pois esse modelo de educação é voltado apenas para o mercado de trabalho. O desenvolvimento industrial e tecnológico, consumo desmedido, crescimento demográfico levaram a poluição e alterações climáticas, ao aquecimento global e perda da biodiversidade que acarretou em consequências sérias para o meio ambiente, pois seu desenvolvimento se dá a partir da exploração dos recursos naturais, levou o mundo a uma crise ambiental.

Na região do extremo sul catarinense, a partir do século XVIII com a colonização europeia, com ela trouxe para região o mundo civilizado e moderno e suas consequências, a bacia hidrográfica regional começa a receber poluentes, com o crescimento demográfico na região o esgoto das cidades começaram a ser depositados nos rios e no mar, mas os principais poluentes é a indústria carbonifera e a agricultura.

Com a descoberta do mineral fóssil no final do século XVIII, no período da primeira guerra mundial no século XIX o carvão começa a ser explorado na região catarinense, transformando Santa Catarina numa forte economia da indústria do carvão. A indústria carbonifera é a principal responsável pela poluição do rio Mæ Luzia na região de Criciúma, pois o rio recebe sua água contaminada de produtos químicos e resíduos sólidos. Outros poluentes regionais são a agricultura do arroz que joga nos rios seus produtos químicos, esgoto doméstico, industrial e comercial jogados nos rios e oceano, lixo jogados nas encostas dos rios e na orla marítima e a pesca não consciente, pois os objetos de pesca que são esquecidos no mar, como redes e âncoras, além de poluir o oceano por serem resíduos sólidos, causam ocidentes, as redes esquecidas no mar, acabam capturando accidentalmente animais marinhos e as âncoras esquecidas no mar podem ocasionar em acidentes para os surfistas e para os animais marinhos, além de estragar as redes de pescadores profissionais, trazendo prejuízo.

Os rios são as artérias vitais do planeta, seria impossível a vida sem água, todos os animais tanto terrestres, como marinhos e o ser humano dependem da água para a sua sobrevivência. Apenas 2.8% da água do planeta é de água doce para consumo, essa água vem dos riachos, rios e lagoas. A nossa região do extremo sul catarinense está passando por um período de escassez da água doce.

“Em 1992 a 2001 o professor da Unicamp Arsenio Oswaldo Sevá Filho realizou pesquisa de campo na região carbonífera catarinense, o nome de seu relatório é “Num paraíso da água e da mata, o inferno da pedra fóssil”, com seu estudo constatou que o rio Mãe luzia estava contaminado por águas ácidas, e a poluição da indústria do carvão não se restringe apenas aos municípios onde estavam as minas, mas a poluição do rio mãe luzia atingia toda a bacia hidrográfica e que a região enfrentava na época escassez de água potável para a população.”(CAROLA, 2014, pg. 90 e 91)

Segundo o Relatório Instituto nacional de pesquisas espaciais- INPE de Márcio José Francisco (2002), O rio Araranguá tem apenas uma saída para o oceano, a poluição da agricultura do arroz e da indústria carbonífera, encaminha se para o mar, reduzindo a captura de pescados, tanto nos rios da região quanto no mar a atividade da pesca está comprometida.

As principais atividades econômicas no município de Balneário Arroio do Silva é o turismo e a pesca, segundo pesquisas científicas nossos pescados estão reduzidos devidos a poluição presente na bacia hidrográfica regional, além do mar se tornar impróprio para banhistas, afetando as duas atividades econômicas do município, a pesca e o turismo.

Existem muitos projetos de revitalização dos rios, para revitalizar a bacia hidrográfica regional depende de toda a população, primeiramente a partir de uma ação integrada das autoridades locais e do ministério público para a revitalização do rio.

E que a comunidade e as novas gerações se conscientize da preservação ambiental, para que isso ocorra precisamos ser reeducados ecologicamente, e uma conscientização histórica de preservação, que comece principalmente no ambiente escolar, pois preservação começa na nossa casa e com nossas atitudes, precisa de um novo conceito e modelo sustentável de lidar com a natureza, principalmente que as indústrias utilizem de forma sustentável os recursos naturais.

A terceira etapa e última, a atividade contou com a participação do projeto EDUCAMAR com a bióloga Suelen Santos que tem como proposta preservação e resgate das espécies marinhas, na semana de meio ambiente o projeto foi as escolas dando aulas sobre educação ambiental, com o auxílio de banners e vídeos, alertou os alunos aos danos causados pelo lixo jogados na praia para o meio ambiente e para a vida dos animais marinhos.

O Balneário Arroio do Silva tem um povoamento na década de 1930, as famílias atraídas pela fartura de peixes e pelo veraneio, começam migrar para o município, que desde seus primeiros moradores, a pesca é a principal economia, posteriormente o turismo nas temporadas de verão. Sendo a pesca parte da identidade e cultura do município é relevante que a comunidade tenha um espaço aberto para preservar as memórias e o meio ambiente, que é fundamental para a pesca.

Imagen 1: Palestra realizada pela pesquisadora no museu do pescador



Acervo da autora (2022)

Conclusão

Acredita-se que a atividade foi edificante para o museu do pescador, porque ao mesmo tempo que foi apresentado aos alunos um pouco da história da pesca, das dificuldades que tem aparecido, foi possível entender o porque e como toda a poluição começou, e também compreender que é dever de todos que se conscientize para a preservação da água, com medidas simples podemos na nossa casa estar contribuindo para a preservação da água, principalmente o lixo das praias que afetam diretamente os animais marinhos.

Para os pescadores que são desprovidos de conhecimento sobre pesca sustentável e meio ambiente, penso que serviu de alerta para a secretaria de cultura e pesca e diretoria de meio ambiente no município, que necessita que as autoridades competentes desenvolvam projetos e capacitação para os pescadores sobre a pesca consciente.

Referências

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram/>. Acesso em 2024.

COSTA; Helena Fernandes Gonçalves, WAZENKESKI; Verlaine Fátima. A importância das ações educativas nos museus. Revista Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 17, nº 2, p. 64-73, jul/dez. 2015.

DASSI, Nilso; CAROLA, Carlos Renato. Era uma vez o rio Mãe Luzia. Criciúma: Unesc, 2014.

O BRINCAR E A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA

Leilane dos Santos Rohleder¹

Camile de Araujo Aguiar²

Cléo Ferreira Gomes³

Introdução

O estudo da história da Educação Infantil tem revelado que o conceito de infância é uma construção histórica e social, compatibilizando em um mesmo momento várias ideias de crianças e de desenvolvimento infantil. Essas ideias perpassaram por quadros ideológicos debatidos a cada momento e constituem um importante mediador de práticas educacionais em relação às crianças da primeira infância.

Kramer (2006, p. 19), enfatiza em seus estudos que a “ideia de infância e criança não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade”.

Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena foram sendo modificadas e ampliadas a partir de cenários sociais existentes que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei

1 Doutoranda em Educação, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE / IE – UFMT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade UFMT/IE. Especialista em Educação Infantil e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso e Professora da Rede Municipal de Cuiabá - MT. E-mail: leilanesme@gmail.com..

2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Linha de Pesquisa Cultura Escolares e Linguagens. Mestra da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Educação Matemática. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade UFMT. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT, Especialista em Educação Infantil –UFMT/IE/GEPCOL/ SME. E-mail: camilearaugo2009@gmail.com.

3 Professor Pesquisador Titular da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade/UFMT/IE/FEF/ GEPCOL.E-mail: gomescleo.cg@gmail.com.

nº 9.394/96. A referida lei estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e concebe a criança como sujeito de direito, dispõe sobre princípios de valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A inclusão desta etapa na educação básica de ensino, implica em uma boa formação inicial dos profissionais da Educação Infantil entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, carece também de investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seu corpo docente, requer repensar o modelo internalizado pelos professores e professoras sobre o que é uma instituição para primeira infância e instiga-nos a pensar o conceito de criança, ludicidade, interações e o brincar.

Para muitos a Educação Infantil é um estágio preparatório para o ensino fundamental que deve aproximar-se de um modelo de ensino com a presença de tarefas como pontilhados, treinos ortográficos, onde as crianças copiam mecanicamente, reproduzindo-os sem entender seu significado, com longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos.

Considerar a Educação Infantil como espaço de aprendizagem é refletir sobre como a criança brinca pelo movimento de seu corpo, como ela busca informações desejadas, a forma de organizar suas ideias, o modo que ela experimenta sensações, o jeito de interagir com seus pares, objetos, adultos e a natureza.

Autores como Gomes (2020) e Brougère (1998) recomendam que o processo de aprendizagem na infância carece de atividades que tenham predominância em aspectos lúdicos, pois ela se encontra numa fase da vida em que vivencia as primeiras experiências escolares e se orientam pela força da *paidia*⁴, para lembrar de Roger Caillois (2017). A criança aprende brincando, por isso essa atividade se reveste de muita seriedade.

A partir destas referências conceituais é preciso pensar sobre os seguintes questionamentos: Os cursos de formação inicial para professores discutem as singularidades da Educação Infantil? No curso de Pedagogia um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação? Como são tratadas as questões da ludicidade e do brincar na docência superior?

⁴ Roger Caillois escolhe esse termo para etiquetar os jogos endereçados às crianças. Mas é o próprio autor que explica: “primeiro porque tem por raiz o nome criança e, em segundo, pela preocupação de não desconsertar inutilmente o leitor, escolhendo um termo de uma língua dos antípodas. [...] Vocábulo que abrange as manifestações espontâneas do instinto do jogo: o gato aflito com o novelo de lã, o cão sacudindo-se e o bebê que ri para a chupeta, representam os primeiros exemplos identificáveis deste tipo de atividade (1990, p. 48).

A Educação Infantil e suas singularidades: elementos para formação docente

A educação da criança da primeira infância foi considerada por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Kramer (2006) ressalta que os programas voltados para essa faixa etária possuíam um cunho assistencialista, as preocupações eram mais relativas à nutrição, saúde e segurança.

Todavia, as propostas educacionais vieram gradativamente ganhando espaços públicos, por movimentos sociais de lutas por creches. Esta conquista de legalização da Educação Infantil como um direito da criança, fomentou um ambiente para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Essa foi uma conquista histórica de longas lutas na história da sociedade brasileira, “pois tirava as crianças pequenas, e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. (Machado, 2005, p. 80).

Hoje, a Educação Infantil integra o sistema público de educação nos espaços das Instituições que atendem esta etapa, nas quais crianças de zero a cinco anos de idade se inserem nas ações de cuidar e educar em período parcial ou integral, reguladas e supervisionadas pelos órgãos competentes do sistema de ensino.

Essa inserção na educação básica, segundo Machado (2005), conferiu uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária que toda pessoa tem direito para exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudantes posteriores. As interações e as brincadeiras são consideradas eixos fundamentais para se educar com excelência. (DCNEI, 2010).

A brincadeira é para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. É através do brincar que ela atribui sentidos, aprende a se relacionar com o outro, controlar seu corpo, expressar suas emoções, sua individualidade e sua identidade. O brincar é a atividade principal da criança, sua importância reside no fato de uma ação iniciada e conduzida por ela com a finalidade de tomar decisões e recriar ações prazerosas.

Esta singularidade do brincar da criança é denominada de cultura lúdica pelo sociólogo Gilles Brougère (1998). O autor define cultura lúdica como “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Brougère, 1998, p. 23). Essa cultura lúdica de acordo com o autor, não acontece do mesmo modo em todos os lugares, por exemplo: a brincadeira que acontece em casa é diferente da brincadeira que ocorre nas ruas, praças ou escolas. Quando o contexto muda, as brincadeiras

também mudam. Ou seja, ela retira elementos do repertório de imagens que representa seu cotidiano e incorpora à sua capacidade de criação.

A pesquisadora Tizuko Kishimoto (2008) reconhece que a brincadeira coloca a criança na presença de representações que existem no cotidiano, na natureza e nas construções sociais. A autora enfatiza ainda que as brincadeiras interferem pontualmente no desenvolvimento da imaginação, do prazer, das relações de convivência, da criatividade, do movimento e dos sentimentos.

O antropólogo francês Roger Caillois (2017) afirma que o jogo/brincadeira é uma atividade, livre, alegre que estimula o divertimento, opõe-se ao trabalho, é regrada, delimitada, fictícia e improdutiva pois não gera bens nem riquezas.

Janet Moyles (2019) defende o brincar como parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento da vida da criança. Desse modo, percebemos que o brincar é uma atividade que se reveste de muita seriedade, que em situações de brincadeiras elas aprendem a se comunicar, a explorar suas dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais, estética e morais.

Os pequenos vêm se inserindo cada vez mais cedo nos espaços que atendem a Educação Infantil, são nessas instituições que elas passam a maior parte do seu dia e que ocorrem importantes aprendizados. Entendendo o brincar como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância fica para as instituições de atendimento educacionais o compromisso e a seriedade de propiciar à criança situações de brincadeiras em que ela possa criar, fantasiar, interagir com seus pares criando e ressignificando suas ações lúdicas.

Portanto, considerar a Educação infantil como espaço de aprendizagem é levar em conta práticas que valorizam o brincar, a infância, as experiências que a criança traz consigo como as corporais, sociais e culturais. Nesse sentido, é preciso que o profissional que irá atuar nesta etapa da educação, seja uma pessoa que tenha um olhar e uma escuta atenta à criança, para que se possa reconhecer e diferenciar essas e outras peculiaridades. É necessário também estabelecer uma relação afetiva, sobretudo uma relação de confiança entre adultos e criança. Conforme (Montagu, 1988) o toque, o tom da voz, o olhar, o olfato, todos os sentidos favorecem a tornar esse momento essencial e exclusivo.

Diante do exposto, é necessário que a formação inicial dos professores da infância seja de qualidade no sentido de formar profissionais reflexivos, com capacidade de compreender e contextualizar quem é esta criança, como ela aprende, o que lhe causa curiosidade, quais são seus desejos, como ela constrói conhecimentos, quais são suas narrativas, sua capacidade de criação e imaginação.

Bento (2008, p. 171) revela que as instituições universitárias necessitam “ser melhor formatadas como centros comprometidos com as causas primeiras e cimeiras da sociedade e humanidade”. Assim, o que se espera é que os futuros

docentes ao concluírem o ensino superior, estejam fortalecidos do processo do conhecimento e do saber. Severino declara:

O que se espera do ensino superior é que os docentes, munidos das ferramentas do conhecimento e sabendo usá-las com competência, criatividade e crítica, contribuam eficazmente para tornar os futuros profissionais dos diversos campos, igualmente capazes de construir conhecimento, habilitados a atuar tecnicamente no mundo da produção e dotados de uma nova consciência social, expressão de sua solidariedade humana e aval de seu compromisso de praticar e de disseminar a cidadania (Severino, 2013, p. 48-19).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 238) esclarecem que é fundamental “que o professor conheça seus alunos e, pelo vínculo que se constrói com grupo de trabalho, destaque e aproveite a experiência de todos participantes”. Por esse motivo, é fundamental que a formação inicial desses futuros professores que atuarão com os pequenos enfatize a grandeza cultural da vida das crianças, seus processos educativos, como ela constitui sua identidade, e de que modo seus podem colaborar com o seu desenvolvimento, não em situações de prepará-la para outra etapa educativa, mas sim proporcionar experiências significativas no contexto em que se encontra, no seu tempo presente.

À vista disso, faz-se necessário estudar, debater, conferenciar e refletir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade.

Formação profissional: construção de um caminho

É pertinente dizer que a universidade, em particular quando instituição pública, precisa contribuir de diversas formas para potencializar a qualidade da Educação Infantil. O destaque maior certamente é formação de professores e demais profissionais por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

Ingressar nesses espaços de formação é ter o privilégio de desenvolver habilidades e valores fundamentais para uma atuação mais competente na área. Concluir um curso de Pedagogia por exemplo e ingressar na carreira docente significa o começo de novas aprendizagens, onde a articulação teoria e prática peregrinam juntas e experiências se fazem diante de desafios.

Discutir o processo de formação da infância desenvolvido nos cursos superiores, em especial a Pedagogia, é o primeiro passo na construção da identidade docente. Pensar em um percurso formativo que oportunize uma reflexão sobre as conquista e avanços da Educação Infantil é pensar em um currículo voltado para a interdisciplinaridade.

A tradição universitária tem reproduzido nos seus cursos de graduação uma formação pautada de natureza disciplinar sem haver uma tessitura curricular entre as disciplinas. Pimenta e Anastasiou (2002) não coadunam com esta formatação curricular pois ela gera uma perda da visão de totalidade e do significado social.

Uma formação constituída por campos disciplinares tem efeitos negativos, por exemplo na elaboração de currículos para Educação Infantil. A criança pequena aprende em contato com o vasto ambiente que está em seu entorno, que nos leva a pensar que não pode ser de forma disciplinar.

A linguagem é elaborada em acontecimentos do cotidiano, quando a criança conversa com seu professor, em situações de interação com seus pares, a natureza, em ocasiões de manipulação, fantasia, investigação de objetos como folhas, gravetos, sementes...

Concordamos com os teóricos ao evidenciarem que a criança em situações de brincadeiras desenvolve aprendizagens significativas, porém, Kishimoto (1999) afirma que os cursos de formação não incorporam o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que propiciem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Ao lado dessa discussão sobre a lógica das disciplinas, questionamos como conduzir este futuro docente a compreender que a criança pequena aprende de forma integrada, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos? Se no curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular tende formar profissionais para todas as etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, gestores entre outros?

As crianças interagem com o mundo desde o ventre materno como nos lembra Montagu (1998). Se é de forma integrada e explorando tudo o que está em sua volta que a criança constrói conhecimento, a formação do profissional poderia passar por procedimentos similares para favorecer esta compreensão. Ter esse entendimento de como os pequenos constroem conhecimento é um dos fatores que favorecem para organização dos espaços, tempo, mobiliários, brinquedos, brincadeiras, intervenções pedagógicas...

Ao lado dessa discussão sobre a formação profissional temos também o gerenciamento da prática pedagógica. Há uma carência de tempo para essa empreitada como nos lembra Kishimoto (2005):

[...] ensinar criança parece valer menos que produzir um objeto ou estudar um animal. Cursos de Veterinária oferecem mais tempo de contato com seu objeto de estudo. É como dizer que cavalos e vacas valem mais que crianças. Emprega-se menos tempo observando crianças que animais. A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai a realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/ aprendizagem (Kishimoto, 2005, p.109).

Desse modo, percebemos que há uma perda quando não se comprehende que o projeto curricular é um componente importante do projeto educativo da escola e de sua ação. Kishimoto (2005) ao citar Machado e Campinho (1999) e Oliveira-Formosinho, (2001) revela que o projeto educativo é o cartão e o espelho da identidade escolar e que sua organização só é possível quando tais questões são observadas, em particular em seu próprio *locus*, incorporando-se às ações da formação inicial e continuada, em processos de formação no contexto da própria escola.

Gil (2012) reforça que a organização curricular dos cursos, as crenças dos gestores e a carga horária destinada à disciplina das instituições universitárias exerce influência significativa sobre o aprendizado. Isso nos leva a pensar que esses dirigentes desconhecem o significado de uma formação de ensino com qualidade. Assim, podemos dizer que enquanto os cursos de pedagogia favorecerem um amontoado de disciplinas, haverá pouco avanço nos planos curriculares de seus cursos que servem para todos os tipos de educação.

A reforma incessante de currículos, com troca ou aumento do quadro das disciplinas, não configura uma boa solução. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) recomendam que o caminho seria definir eixos para as reformulações.

O que requer um arranjo curricular de um curso para que ofereça respostas para as questões como as concepções de criança, infância, Educação Infantil, as formas de planejar aulas que garantam o privilégio da criança brincar, participar, explorar, conviver, expressar e conhecer-se. As questões curriculares também precisam servir de apoio para formação profissional de Educação Infantil, bem como os conhecimentos acerca do desenvolvimento dos bebês, a função social do educador nesta etapa da vida e os aspectos relacionados à identidade profissional. Além disso, considera-se necessário estudos de como tratar as experiências relacionadas às ciências naturais e sociais, a cultura lúdica da criança e suas as diversas linguagens, despertando a sua curiosidade natural, sem cair na escolarização precoce dos pequenos.

O empenho nesse sentido não quer dizer que temos a ilusão de que um curso de formação inicial tenha o engajamento de tornar o futuro professor totalmente preparado para o trabalho docente. Suspeitamos que a construção

desse profissional se dá na dialética, nas relações que estabelece com as crianças e suas famílias, com seus parceiros de profissão, na sua inserção profissional nas instituições escolares. Contudo, quando a formação inicial oportuniza a aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas inerente do trabalho docente revela que essa ação favorece a construção social desse profissional, tornando-o reflexivo, sensível, crítico e transformador a respeito do seu trabalho.

Conclusão

Sem dúvida, para que a qualidade de ensino do atendimento às crianças evolua, é preciso romper com modos tradicionais de organização curricular dos cursos, tendo em vista uma formação que respeita a especificidade da infância, sua dimensão lúdica, que valorize as múltiplas linguagens bem como os gestos, a fala a pintura, as técnicas corporais, sua cultura, seus ritos e balbucios. Nesse sentido, a universidade através de seus cursos de formações precisa trazer reflexões acerca dessa sensibilidade e competência para entender a criança.

Certamente, a eficácia da educação infantil não depende somente da formação inicial, outros fatores como as políticas públicas, as legislações, pareceres, dentre outros, interferem no processo formativo. Porém, a formação e a qualificação profissional potencializam competências e saberes necessários, capazes de modificar o cotidiano de creches, centros educacionais e escolas infantis. Para tanto, torna-se fundamental rever, reestruturar e analisar coletivamente os currículos de formação inicial, de forma que se possa garantir conhecimentos e habilidades para um trabalho de excelência.

Referências

- BENTO, Jorge Olímpio. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto/Portugal, v. 8, n. 1, p. 169-183, jan./abr. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Edições Lisboa: Cotovia, 2017.
- GIL, Antonio C. **Didática do ensino superior**. 1. Ed. – 7. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Cleomar Ferreira. **O Corpo Pandêmico:** uma reflexão sobre as imagens, as linguagens e suas pedagogias— online – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade (GEPCOL), da Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Cuiabá/MT.2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Salas de aula de escolas infantis:** domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. Nuances: Revista do curso de pedagogia, Presidente Prudente, v. 5, n. 4, p.1-7, julho de 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In.: MACHADO, M. L. A. (org.).

Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, p. 107-115. 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8 ed. – São Paulo: Cortez,2006. Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v3.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAGU, Ashley. **Tocar:** o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MOYLES, J.A **pedagogia do brincar.** Revista Pátio Educação Infantil, anoVII, n.21, nov.- dez. 2009, p.18-21.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia & FORMOSINHO, João. **Associação criança.** Um contexto de formação em contexto. Braga, Livraria Minho, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior** – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Da docência no Ensino Superior:** Condições e Exigências. Comunicações. Piracicaba. Ano20.n1. p 43-52. Jan-Jun. 2013.

UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO COM A MODELAGEM MATEMÁTICA

Camila Maria Chiari¹

Introdução

Dentro das licenciaturas, destaca-se um momento aguardado pelos alunos, ou seja, pelos futuros docentes: a participação e a chegada das disciplinas de estágio curricular supervisionado. O anseio por esse assunto, ou ainda, por essa vivência, é marcado por uma ideia de “experimentação” dos conhecimentos, de teorias, da antecipação e da observar da futura profissão. Sendo assim, a estágio traz em seu âmbito um importante e necessário debate, além de promover significativos estudos para professores, alunos e pesquisadores.

O objetivo principal é compreender como a experiência formativa desenvolvida ao longo dos componentes curriculares de estágio supervisionado em Matemática pode contribuir com a formação inicial dos futuros professores. Tendo em vista que, por muitas vezes é ele considerado o veio condutor de maior interesse dos estudantes ainda em formação.

Considerar a profissão é lidar com as relações, dificuldades e interações que acontecem no dia a dia e, para isso, as abordagens metodológicas coerentes e integradas com as discussões proporcionam uma ação mais assertiva do desenvolvimento do trabalho docente ao experimentar a realidade do contexto escolar e, é, por meio do estágio supervisionado que o estudante passa a pensar, produzir, solucionar, estudar e entreter seus conhecimentos aos casos reais que permeiam o ambiente escolar.

O entusiasmo e a preparação para essa etapa podem aumentar o fascínio pelo papel do futuro professor à medida em que se depara com os aspectos específico da profissão, ou, gerar um momento de tensão e estranhamento da profissão, caso não haja uma orientação adequada à vivência.

¹ Doutora e Mestra em Educação pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Professora com experiência no ensino superior, supervisão e educação infantil. E-mail: chiari.camila@gmail.com.

Para que as teorias sejam efetivamente compreendidas e aplicadas no contexto escolar, é essencial estabelecer uma conexão próxima, bem planejada e estruturada entre o conhecimento teórico e a prática, fortalecendo a práxis e orientando o aluno aos percalços do cotidiano educativo.

Para tanto o futuro educador deve ter compreensão clara de suas ações pedagógicas e de como elas se relacionam com seu papel e suas contribuições no ambiente educacional. A experiência em instituições de ensino nem sempre resulta em uma transição direta dos conhecimentos teóricos para a prática, mas isso não diminui a importância das teorias que são fundamentais para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Em um sentido mais amplo, podemos explicar que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática. A teoria tem a finalidade de esclarecer, de organizar sistemas de ações e de promover reflexões sobre a prática instrumentalizada. Neste sentido, entendemos que a teoria problematiza a prática, apresenta evidências e provoca a organização de novas formas de interagir no processo de ensino. Apesar da apresentação de tal concepção, pensamos que ainda não superamos a dicotomia entre teoria e prática relacionada aos estágios. **Pimenta e Lima (2019)**, ressaltam a importância dos estágios serem configurados como espaço de pesquisa nos cursos de formação de professores. A pesquisa proporciona e intenciona a ampliação e o aprofundamento do conhecimento pedagógico e da prática docente. Ademais, também contribui para a construção de uma identidade docente. (CORRÊA, 2021, p. 4).

Para além da observação e análise crítica-reflexiva da interação entre conteúdo-prática-métodos-ação que estão estabelecidas nas relações professor-aluno e na teoria-prática, o estágio supervisionado proporciona principalmente a construção da identidade do professor. Visto que é por meio dela que tanto o docente como os alunos podem constantemente revisar, reafirmar e construir suas ações e saberes. Ou seja, ela é central na formação e organização dos saberes do educador.

Por tanto, considera-se o estágio como uma fase complexa e crucial na formação de professores, considerando que, essa fase exige acompanhamento cuidadoso, pois é considerado momento de tomada de decisões importantes e, por isso, deve ser visto como um campo de conhecimento que vai além de uma mera atividade prática, refletindo a interação entre os cursos de formação e o ambiente social onde as práticas educativas que nele ocorrem. (LIMA e PIMENTA, 2006, p. 6)

Apesar das similaridades entre licenciaturas, a formação de professores e a organização pedagógica do estágio supervisionado, os cursos de licenciaturas dispõem de necessidades distintas e, concomitantemente, necessitam de demandas e atenção específica. Sendo assim, a proposta é compreender algumas trajetórias essenciais do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática.

Licenciatura em Matemática: O Estágio supervisionado em construção histórica e reflexiva

Os estágios supervisionados, obrigatório aos cursos de licenciatura, apresentam características similares e distintas em detrimento de suas especificidades. Considerando a matemática como um dos pilares fundamentais da educação do ensino básico, o professor de matemática necessita de domínio sólido das habilidades pedagógicas e, mais ainda, dos saberes matemáticos determinados.

Ou seja, tanto os conteúdos educativos, quanto os matemáticos, tornam-se imprescindíveis para a prática docente do professor. Sendo assim, a qualidade atribuída ao licenciado em matemática é diretamente relacionada à sua boa formação acadêmica, boas experiências, boa orientação, acolhimento profissional, domínio dos conteúdos e a visão crítica-construtiva-reflexiva do que é ser um educador e do seu papel educativo (com formação apta para lecionar matemática).

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. Visto desse modo, o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (Reichmann, 2015), dando suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação. (SILVIA; GASPAR, 2018, p.2)

Ao observar o contexto histórico sobre o estágio supervisionado e suas preocupações quanto a formação do professor, é necessário apresentar como se constituiu a organização histórica desse saber em matemática. No Brasil foram criadas por um processo segregativo entre teoria e prática e, só depois, ao final do curso, apresentam uma tentativa de conexão.

Quando se iniciaram as licenciaturas no Brasil, elas se constituíam de três anos de formação específica e mais um ano para a formação pedagógica. O saber considerado relevante para a formação profissional do professor era, fundamentalmente, o conhecimento disciplinar específico. O que hoje é denominado formação pedagógica se reduzia à didática e esta, por sua vez, a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais. Por isso, costuma-se referir a esse modelo de formação do professor como “3+1” ou “bacharelado + didática”. (MOREIRA; DAVID, 2016.p.13)

O que se desenha no contexto inicial dos cursos de licenciatura em exatas é uma proposta bastante desconectada em relação aos temas

educação-ensino-conteúdo específicos. As licenciaturas apresentavam-se com ar desintegrado em relação aos estágios e estavam muito mais voltadas a uma perspectiva de “reprodução” por meio da observação.

Segundo Moreira; David (2016), na década de 70, houve uma preocupação em promover cursos de licenciaturas mais conectadas “em que o conhecimento disciplinar específico não constituísse mais o fundamento único ao qual se devesse agregar métodos apropriados a “transmissão”. (p.13).

A proposta era o aprofundamento do professor educador, ultrapassando a mera observação, na tentativa de formação mais ampla do docente e tornar o estágio como uma ação de construção e troca, onde o professor em formação tem oportunidade de experimentar, explorar, criar e ajustar práticas e saberes significativos. O conhecimento de formação acadêmica e a de ação prática, torna-se nessa perspectiva, ser essencialmente conectado à ação real, ultrapassando tão somente cálculos e memorizações e, gerando conexões com a realidade escolar e os saberes matemáticos.

Segundo D'Ambrosio (1993), o grande desafio da educação matemática é fazer com que os alunos entendam a matemática como uma disciplina baseada na investigação e resolução de problemas. Atividades contextualizadas a partir da proposição de problemas, como aquela realizada pela professora supervisora, são essenciais para a construção do conhecimento matemático, pois estimulam os alunos a investigarem o problema e criar soluções próprias. Tais atividades, todavia, demandam mais tempo para sua elaboração, o que, muitas vezes é impossível de se realizar, considerando que a realidade mais geral do Brasil é que professores precisam se submeter a jornadas fatigantes de trabalho a fim de que possam ter um salário próximo do que se possa chamar de “digno” (SUZART, NUNES DA SILVA 2020. p.138)

Com os novos olhares sobre a formação do professor de matemática, a relação dos conteúdos e o estágio supervisionado, passa-se assim, a debruçar-se sobre temáticas que transcendem a o papel a observação e reprodução do papel docente e, passa a compreender amplamente questões essencial para o trabalho educativo.

Nesse cenário, é fundamental enfatizar a importância de o estágio supervisionado ir além de imitações das práticas do professor. Durante o estágio, é possível experimentar e compreender melhor as características e abordagens do ensino de matemática. Este período é essencial para analisar a prática docente, os documentos escolares, os temas abordados, as questões didáticas, os materiais utilizados e a estrutura do ambiente escolar e do currículo e associar todas essas questões as decisões e práticas do professor. Assim, o estágio supervisionado possibilita questionar e explorar diferentes abordagens e tendências no ensino da matemática, promovendo uma compreensão mais profunda e prática da disciplina.

O Ensino e a Modelagem Matemática

Sabe-se que o ensino está muito além da mera transmissão de conhecimentos e conteúdo e, que é papel do professor aprofundar, refletir, enriquecer e possibilitar aos seus alunos construir novos conhecimentos e reflexões. Sendo assim, o estágio oferece a oportunidade significativa para presenciar esses processos e possibilitar ao professor criar constantemente sua identidade.

Ao deparar-se com a matemática é possível observar que existem alguns caminhos, ou seja, algumas abordagens que possibilitam esse tipo de relação de conhecimento. Dentre elas, faz-se necessário citar a Modelagem Matemática (como mencionado nas preocupações que o estágio supervisionado tem se empenhado em colaborar com uma formação mais reais e completa), ela apresenta uma interação com a vida cotidiana apoiada em resolução de problemas.

A modelagem matemática é uma tendência da educação matemática (MEYER; CALDEIRA; MALHEIROS, 2011) em cujas atividades se busca a compreensão de alguma situação real ou cotidiana e a resolução de problemas relativos a essa situação, usando técnicas ou conceitos matemáticos no apoio a essa busca. Como atividades de modelagem acontecem, normalmente, em contextos escolares, via de regra inseridas na programação de aulas de matemática, todo o seu desenvolvimento acontece de acordo com as condições viabilizadas pela escola e com o nível de escolaridade dos estudantes que delas participam (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2012). (ARAUJO; AVELAR, 2022, p. 240)

Associado ao desejo de uma formação de professor mais ampla e realista, uma das formas de aproximar-se de tais condições é utilizando diferentes abordagens, a fim de que promovam relações reflexivas, urgentes e colaborativas.

CORRÊA (2021), aponta em seus estudos como a Modelagem Matemática possibilita esse encontro entre os temas: estágio e modelagem.

Aquilo que desejamos compreender, o fenômeno, é manifesto da síntese *noésis-noema*, isto é, o *ato de ver o visto*, que ocorre desde o movimento da percepção, e que é colocado em evidência, dada a intencionalidade de quem o faz (BICUDO, 2011). No contexto desse estudo, podemos dizer que a vivência como docentes-formadores de Estágio e o trabalho de mestrado ao indicar-nos a possibilidade de práticas de Modelagem nesse contexto, nos revelou, portanto, a *formação em Modelagem pelo Estágio*. E ao refletirmos sobre os modos pelos quais deveríamos perseguí-la, a *compreensão sobre a inserção de atividades de Modelagem no Estágio* foi destacada como fenômeno pela nossa consciência, por mostrar-nos um sentido em compreendê-lo, dada as suas relações com essa *formação*. (CORRÊA, 2021, p. 728)

Assim, a formação de professores de matemática tem ultrapassado a mera observação e reprodução e tem sido tomada por reflexões de professores, alunos e pesquisadores.

Corrêa (2021), apresenta ainda que, a pesar dar oportunidade de mudança de construção de olhar e ampliação do saber tanto dos alunos, quantos dos estagiários e professores, inicialmente existiu uma certa dificuldade em modificação imediata das práticas de estágio a partir da perspectiva da modelagem, mas que, com acompanhamento adequado e voltando-se à abordagem e propondo melhorias para a formação do professor mais reflexivo. De modo que, as mudanças e as construções de conhecimento acontecessem de forma mais significativa.

[...] ter a oportunidade de refletir sobre as experiências com modelagem no contexto escolar: como organizaram, que estratégias utilizaram, que dificuldades tiveram, de que forma os alunos reagiram, como foi a intervenção do professor etc. A reflexão sobre estas vivências possibilita aos professores a geração de conhecimentos que possam subsidiar suas práticas pedagógicas com modelagem (BARBOSA, 2001, p. 9).

Destacamos o papel importante que esses momentos têm para a formação do futuro professor, pois, mesmo que possam parecer episódicos, é evidente que podem provocar *insights* que auxiliam na compreensão sobre determinados aspectos, ainda obscuros ou confusos aos (futuros) professores. (CORRÊA, 2021, p.743)

Para tanto, a partir dessas proposições, ganhou-se destaque como a Modelagem pode contribuir e proporcionar aos estagiários e futuros professores de matemática, possíveis melhorias em prol de uma educação e de ações educativas que não estejam direcionadas a modelos prontos e acabados, mas que possam proporcionar constate reflexões sobre seus papéis e saberes profissionais.

Conclusão

Assim, comprehende-se que estágio supervisionado tem se apresentado como ferramenta primordial ao docente em formação e, tem colaborado com a construção da identidade do futuro professor, possibilitando um olhar construtivo da sua ação e (form)ação acadêmica, social e profissional.

Em contexto histórico, percebeu-se que a transmissão da representação de “ser professor de matemática”, por vezes, gerava repetições de padrões e utilizava-se do estágio como depósito de conhecimento aos alunos e estagiários, culminado em um ciclo repetitivo. Grande causa dessa organização pode estar associada aos cursos de licenciatura em uma construção 3+1, ou seja, nas fragmentações que se davam durante a formação de professores. Gerando assim, um pensamento matemático distanciado da ação do professor reflexivo, de saber significativo e transformador.

Um dos caminhos para transformar a formação de professores e o ensino, foi apoiar-se em abordagens que possibilitavam novas mudanças e reflexões, como o caso da Modelagem Matemática. O conhecimento de ações, metodologias e

tendências pedagógicas permite que o professor (em formação inicial, ou ainda, em formação continuada) considerar as características e necessidades de seus alunos, observar as demandas da sociedade contemporânea. Tornando assim, proximidade e envolvimento com uma educação mais real e de qualidade, propondo um ensino mais significativo.

Deste modo, é possível mencionar que a combinação entre o estágio supervisionado e a modelagem matemática estreitam laços e torna-se ferramenta colaborativa para a formação do professor de matemática, que precisa estar preparado para enfrentar os desafios, para sua formação de identidade docente e para formar cidadãos críticos, capazes de utilizar a matemática como ferramenta de compreensão e transformação da realidade.

Referências

ARAUJO Jussara de Loiola; AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira. Modelagem Matemática e o Desenvolvimento do Pensamento Integral. In: **Bolema** 36 (72) • Jan-Apr 2022. em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a11>
Acessado em 02/09/2024.

BRASIL (Pais). **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 02/08/2024.

BRASIL. (Pais) **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 20/08/2024.

CAROLINO PIRES, C. M.. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. In: **Boletim de Educação Matemática** [On-line] 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1715>. Acessado em: 10/08/2024.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

CARVALHO, A.M.P, PEREZ, D.G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A.A.D, CARVALHO, A.M.P. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. SP: Pioneer Thoonson Learning, 2002. p. 107-121.

CHIARI, Camila Maria. Educação Matemática: **Reflexões sobre o estágio supervisionado e tendências de ensino**. In: ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista [et.al] (Orgs). A Práxis pedagógica na contemporaneidade: tecnologias, inclusão e avanços na educação dialética para a consolidação do processo de ensino aprendizagem. Itapiranga: Schreiben, 2023. ISBN – 978-65-5440-084-8.

CORRÊA, CHUNG MARQUES. Dossiê: Formação Docente e Prática Pedagógica: Tensões e invenções. In: **Revista Educação**. 2021. Em: <https://>

doi.org/10.1590/0102-469829817https://doi.org/10.1590/0102-469829817.
Acesso em: 04/09/2024.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M.S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula**. 3 edição; 2. Reimpressão. Belo Horizonte; Autêntica editora, 2018 – Coleção Tendências Em Educação Matemática.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti ; DAVID, Maria Manuela M.S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2 edição; 1 Reimpressão. Belo Horizonte; Autêntica editora, 2016 – Coleção Tendências Em Educação Matemática.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

Oliveira, Wellington Piveta; Kato, Lilian Akemi. A Modelagem Matemática no contexto do estágio supervisionado segundo as compreensões de futuros professores. In: **Ciência & Educação**. Bauru. Jul-Sep 2019. disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030005>. Último acesso em: 02/08/2024.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. In: Relatos de Experiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. Jan Apr, 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.99i251.309>. Último acesso em: 02/08/2024.

SUZART, L.; NUNES DA SILVA, A. J. O Estágio Supervisionado e o Constituir-se Professor de Matemática: “Ser ou não ser professor?”. **Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. p.131–141, 2020. Disponível em: <http://www.educa.caobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/4>. Acesso em: 22/08/2024.

A FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Luzenir Medeiros Bezerra¹

Maria Divina Ferreira Lima²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

Introdução

O ingresso na carreira profissional docente gera expectativas, por significar uma conquista pessoal, especialmente pelos desafios impostos nesta nova situação, tais como: a convivência com colegas de profissão, o desenvolvimento de competências específicas do cargo em exercício, e as vantagens e desvantagens nos aspectos sociais e econômicos que envolvem a decisão de seguir na profissão. Considera-se ainda, que nesta fase os sujeitos mobilizam saberes, levantam questionamentos e fazem reflexões, acerca da formação inicial, partindo da realidade que encontra nos locais de trabalho, ou seja, das práticas cotidianas, nas primeiras experiências na escola e na sala de aula, que perpassa pelas atitudes e postura que irão nortear a prática docente.

A problemática principal desse estudo versa sobre “A prática pedagógica do professor iniciante frente aos desafios do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19”, partindo do pressuposto de que desde o início da carreira o docente depara-se com desafios que poderão contribuir ou não para a ressignificação da prática pedagógica. Nesse sentido, ao iniciar suas atividades, encontra-se num período de muita ansiedade e incertezas, que desencadeia a necessidade desse professor ter um acompanhamento diferenciado, que poderia ou não acompanhar este profissional docente durante toda a sua carreira, e não somente no período inicial.

Diante dos contextos atuais, em que desde o início do ano 2020 a pandemia do novo coronavírus assola a humanidade, e que as escolas se viram obrigadas a fechar suas portas, e ao mesmo tempo que for possível, flexibilizar o ensino no

¹ E-mail: luzenirmedeiros@hotmail.com.

² E-mail: lima.divina2@gmail.com.

³ E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

formato remoto em todas as modalidades de ensino. Daí, as instituições escolares tiveram que aderir ao ensino remoto com o intuito de superação dos desafios dos contextos educacionais em substituição às aulas presenciais. Desse modo o professor iniciante no desenvolvimento de sua prática, vem se deparando com o desafio emergente desse novo formato de trabalho, onde o distanciamento social tem sido uma condição necessária para impedir a propagação da COVID-19, contribuindo para a expansão do ensino remoto.

Propõe-se como questão norteadora: quais os desafios da prática pedagógica do professor iniciante no ensino remoto? O objetivo geral desse estudo constitui-se em analisar a prática pedagógica do professor iniciante com desafios do ensino remoto. Os objetivos específicos visam, caracterizar a prática pedagógica do professor iniciante frente aos desafios emergentes e descrever os desafios enfrentados pelo professor iniciante durante o desenvolvimento da prática pedagógica por meio do ensino remoto.

Para melhor compreensão sobre a prática pedagógica do professor iniciante é preciso indicá-lo como sujeito que vem de sua passagem como estudante para o exercício profissional docente, e nessas circunstâncias ele ocupa lugar como sujeito e objeto ao mesmo tempo na superação do desafio do ensino remoto, instituído pelo Parecer 05/2020 de 28 de abril de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação, documento que trata da reorganização do calendário escolar, trazendo a possibilidade de considerar as atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, por causa da Pandemia de COVID-19.

Diante disso, surge a necessidade de estudo e reflexão sobre as situações pedagógicas de professores iniciantes diante dos desafios do ensino remoto desde a metade do ano letivo 2020, quando foi autorizado, por meio de decretos estaduais e municipais, o retorno às aulas no formato não presencial, e as escolas públicas e particulares de todo o país foram em busca de alternativas e estratégias para atingir os objetivos didático-pedagógicos do processo ensino e aprendizagem, a citar a Portaria MEC Nº 544 de 16 de junho de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia.

Busca-se através dessa pesquisa de cunho bibliográfica, subsidiar reflexões acerca da decisão inicialmente emergencial à adesão do ensino em formato remoto e compreender as práticas pedagógicas dos professores iniciantes diante desse desafio emergente, e toma-se como base teórica e metodológica autores como Nono (2011), Huberman (2013), Pimenta (2018), e Tardif (2014), dentre outros que venham a colaborar para uma melhor compreensão do objeto.

De modo geral, os saberes teórico-práticos articulados e mobilizados na prática pedagógica do professor iniciante (re)afirma a sua identidade

profissional, no sentido de contribuir também com o seu desenvolvimento profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente fatores culturais, históricos, políticos e sociais que presidem a função do professor.

A prática pedagógica do professor iniciante

Ao ingressar na carreira docente, bem como em qualquer outra profissão, gera no profissional muitas expectativas, e no que concerne especificamente à profissão docente, as características desse período apontam para a um período de aprendizagem que acontece no espaço escolar. Nesse processo de “aprender a ensinar” inclui o desenvolvimento de competência técnico-profissional para a ação de ensinar, para que ocorra a aprendizagem de outros sujeitos do processo, mas essa ação não implica somente a competência técnica, ela é social e política, envolve valores e conflitos, e ainda o entusiasmo de início de carreira com a mistura de ansiedade gerada pelas condições de singularidade e imprevisibilidade intrínsecos ao ambiente de sala de aula.

O ingresso do professor iniciante é caracterizado pela fase com características de descoberta e de sobrevivência, e os perfis de cada docente, bem como a identidade profissional vai se constituindo nesse processo. O professor ao iniciar sua atividade profissional, encontra-se num período de muita ansiedade, considerada comum em todas as profissões (Huberman, 2013), daí vê-se a necessidade desse professor ter um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece e a insegurança e a ansiedade podem se maximizar com a sensação de abandono em que muitos professores iniciantes são expostos. Ao ingressar na carreira profissional geralmente são geradas muitas expectativas, e isso se dá não somente por significar uma conquista pessoal, mas especialmente pelos desafios que a nova situação vem impor, tais como a convivência com colegas de profissão, o desenvolvimento de competências específicas do cargo em exercício, e as vantagens e desvantagens nos aspectos sociais e econômicos.

Estritamente relacionado à profissão docente, Huberman (2013) considera que na fase de iniciação à docência, que ocorre até os 5 anos de efetivo exercício docente, identifica que os professores vivenciam diferentes momentos de aprendizagem da docência, passando por várias modificações ao longo de sua carreira chamada ciclos, que não necessariamente seguem uma ordem ou pode ser também que nem todos os elementos de um ciclo sejam vivenciados, pois depende também de outros fatores externos, como a equipe e as condições de trabalho, dentre outros.

Para tanto, Huberman (2013), destaca as seguintes fases no processo de desenvolvimento de uma carreira docente: a) fase de sobrevivência, caracterizada pelo choque de realidade, fase de descoberta e exploração onde o docente vai constituindo sua identidade docente; b) a fase da estabilização que consiste no sentimento competência, se preocupando mais com os objetivos pedagógicos, com maior confiança; c) fase da diversificação que se caracteriza pela experimentação, onde busca inovar as práticas com novas ideias, sentem-se mais competentes ao realizarem as atividades pedagógicas e por fim, d) a fase da serenidade e distanciamento afetivo, onde o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa provar nada a ninguém.

Diante disso, o que interessa para este estudo é a primeira fase apontada por Huberman (2013) onde o professor iniciante encontra-se no momento de choque cultural diante das condições adversas que se apresentam no cotidiano escolar, levando este que se encontra nos primeiros anos de docência sejam “decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira” (Nono, 2011), um contexto de adversidades se impõe ao professor iniciante ao se deparar com a realidade, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica, que requer um preparo ou capacitação que pode ou não ter sido contempladas na formação inicial.

De acordo com Franco (2016), quando se fala em prática pedagógica, envolve-se as circunstâncias da formação, os espaços-tempo escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Para a autora, as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, que regem os processos, de formas e meios variados, elas caminham por entre resistências e desistências, e para o professor iniciante é desafiador, visto que este sozinho não transforma a sala de aula, espaço ao qual ocorrem as múltiplas determinações decorrentes do ambiente de prática pedagógicas que a circundam.

Nesse contexto, o desafio do professor é observar as mudanças ocorridas neste processo de ensino remoto para compreendê-las, no âmbito de seu trabalho pedagógico, a fim de que possa ressignificá-lo, atualizá-lo e aplicá-lo da maneira mais eficiente possível. Isso exige um tempo mais longo para formação dos envolvidos no processo, seja o estudante, a família, a equipe escolar, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise à aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência, sem nenhum preparo para este desafio e cercado de dilemas da profissão.

Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia de COVID-19

O Brasil, assim como os demais países do mundo, enfrenta uma complexa conjuntura provocada pela pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas a crise respiratória grave que podem levar rapidamente à morte. A doença COVID-19 originou-se na China em dezembro de 2019, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar, em janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido à doença constituir-se um risco de saúde pública para os demais países, e a caracterizá-la, no mês seguinte, como pandemia em razão da rápida dispersão geográfica do vírus pelo mundo, facilitada pela dinâmica circulação internacional de pessoas na era globalizada.

No Brasil, tal declaração ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 do Ministério da Saúde, na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional, e que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020). Uma das medidas adotadas possível para o momento e circunstância, foi o isolamento social ou a quarentena, forçando, gradativamente e de forma emergencial, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, e especialmente a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a busca pela reestruturação e/ou reorganização do ano letivo escolar, agora em formato remoto. Assim, vimos, que em pleno século XXI uma pandemia paralisaria o mundo, visibilizando e acentuando as fragilidades já existentes em todas as esferas da sociedade.

A partir da referida declaração da parte do Governo Federal, as secretarias de educação dos estados brasileiros, cada uma dentro das suas diretrizes, deram início ao planejamento para o atendimento geral e educacional no contexto de combate ao novo coronavírus em ato emergencial. Umas suspenderam as aulas imediatamente no período que compreendia a quarentena, outras reorganizaram o trabalho escolar dando continuidade do ano letivo e o cumprimento do calendário escolar e da carga horária letiva por meio de atividades não presenciais, decisão tomada de forma apressada e sem as devidas condições imediatas para a efetivação e efetividade do ensino, surpreendendo muitos profissionais que atuam na educação.

Com a medida de isolamento social adotada como meio de controle e contenção à propagação do novo coronavírus, que se alastrava de forma surpreendente por todo o planeta, assim como meio de evitar um possível colapso da saúde pública brasileira, praticamente todas as escolas do país optaram pela suspensão de suas atividades presenciais a partir de março de 2020 em todo o território nacional.

De forma abrupta e ágil, a maioria das secretarias de educação de todas as unidades da federação, ateve-se a um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e buscando garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial, optando assim pelo ensino remoto, a partir do uso de plataformas on-line, vídeo-aulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas secretarias estaduais de educação (CIEB, 2020).

Em abril, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 5/2020, tomou um posicionamento no que diz respeito às atividades pedagógicas não presenciais, considerando que serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. O órgão destacou que essas atividades podem ser desenvolvidas por meios digitais (aplicativos de mensagens em tempo real, videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, podcasts entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis, realidade que para muitos tornou-se inacessível diante dos tão distintos contextos sociais e econômicos.

Para o desenvolvimento do ensino não presencial, o MEC recomendou aos sistemas de ensino de todo o país, que neste período de afastamento presencial, o ideal é que as escolas orientem alunos e familiares a direcionar um planejamento de estudos, com o acompanhamento da execução das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares (Brasil, 2020). Aos alunos matriculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a orientação foi que, em face das dificuldades para acompanhar e realizar atividades on-line, torna-se indispensável a supervisão e mediação de um adulto nesse processo, e aos dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio, acredita-se que tal dificuldade possa ser menor devido a autonomia dos estudantes, necessitando mais especificamente da orientação e acompanhamento mais diretamente do professor/mediador, visto que a responsabilidade maior do processo educativo, essencialmente pedagógico, é função do professor.

Com este formato de trabalho educativo remoto em circunstâncias de pandemia de COVID-19, vê-se que quanto mais tempo durar o distanciamento social e com as demandas cada vez maiores e mais complicadas para todos os envolvidos no processo, com essa dinâmica do ensino remoto, as atividades educativas em casa, dependerá cada vez mais da participação dos familiares ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares.

Entretanto, isso corrobora para a importância que a escola pública é realmente o local onde, de fato, todos os estratos sociais se encontram, sabemos que parte destes alunos não terão nenhum suporte em sua moradia, e dessa

forma potencializa a visibilidade de que uma grande parte da comunidade estudantil ficaria à margem desse direito constitucional, o que pode representar a perda de contato com os alunos, uma das maiores dificuldades neste processo.

O ensino remoto e suas implicações pedagógicas

O ensino desenvolvido por meio de aplicativos de conversas, plataformas on-line e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio, configuram como as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de distanciamento social e que pelo caráter de excepcionalidade do contexto de pandemia de COVID-9, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. (Behar, 2020), e são muitas as implicações pedagógicas que variam muito em todo o Brasil.

A pesquisadora ainda complementa, dizendo que devido às circunstâncias atuais e os desafios da prática pedagógica deste formato de trabalho, o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais de forma presencial para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020) e de forma súbita e ao mesmo tempo paulatina teve-se que buscar as alternativas possíveis para não haver perdas maiores, e nenhum sistema estava preparado para os desafios que ora se apresentavam.

Há, ainda, o entendimento de que o ensino remoto ou a educação remota configura-se como as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais (Alves, 2020). Considerando os pontos de vistas destacados, é válido destacar que nesse trabalho consideramos o ensino não presencial como o ensino emergencial desenvolvido de forma remota, por mediação ou não das tecnologias digitais, no contexto de pandemia que a humanidade está inserida nos tempos atuais, e as famílias, bem como os estudantes teriam que aprender a gerenciar o tempo de estudo, agora exclusivamente dentro de casa, e ter disciplina e organização para os estudos.

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação recomendam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, 1996). Sabe-se que, historicamente e em situações normais, esse direito já é negado historicamente a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira. Com efeito, para alguns estudantes estar na escola é um desafio que

antecede a aprendizagem, sejam em aulas presenciais ou não presenciais, e serão tempos cada vez mais difíceis para a maior parte destes.

Seja em tempos de pandemia ou não, a educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto a realização de tarefas e o contato com conteúdos prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem. Como diz Kenski (2012), a utilização das tecnologias pela escola deve garantir melhor aprendizagem dos alunos ou o acesso ao conhecimento. Para ela a sua finalidade é que a aprendizagem aconteça. Todavia, essa possibilidade que engloba sentidos, significados e aprendizagem está distante inclusive dos modelos EAD, quanto mais para o ensino remoto que surge, apressadamente, nas tensões da pandemia.

Pensando na questão central desse trabalho, em que as múltiplas realidades e contextos do país foram considerados parcialmente, consideramos que tal organização do ensino brasileiro é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes. O trabalho desvela um contexto complexo e, ao mesmo tempo, fértil para (re)pensar os rumos da educação brasileira. Ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação dessa alternativa ora considerada como única alternativa possível para o momento atual, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

Trilha Metodológica do Estudo

Na perspectiva dos objetivos, a pesquisa é classificada de natureza bibliográfica, fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos, uma vez que a pesquisa se baseia no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado.

Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria

e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas.

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a temática definida e delimitada, o pesquisador terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la. A base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa.

Não basta realizar uma revisão bibliográfica que pode não contribuir no desenvolvimento, deve conter conhecimentos significativos que colaboram com a evolução do trabalho de forma que conte com a necessidade do estudo. Outrossim, uma pesquisa bibliográfica se resume em procedimentos que podem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas na solução da problemática através do estudo do tema.

A pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que começamos a agir para conhecer o assunto a ser pesquisado, ou seja, desde o início, o pesquisador deve fazer uma pesquisa de obras já publicadas sobre o assunto pesquisado, investigando as conclusões e se ainda é interessante desenvolver a pesquisa sobre esse determinado assunto. Em toda pesquisa científica é importante apresentar o embasamento teórico ou a revisão bibliográfica que é elaborada na investigação de obras científicas já publicadas, para que o pesquisador adquira o conhecimento teórico. Através da pesquisa bibliográfica o pesquisador faz o levantamento de informações que sejam relevantes na construção da pesquisa científica.

Os benefícios de utilizar a pesquisa bibliográfica são: o baixo custo, o pesquisador quase não precisa se deslocar para encontrar pesquisas científicas públicas, pois com a internet encontram-se inúmeras pesquisas já realizadas. O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os pontos negativos são: se o pesquisador que não analisar as fontes bibliográficas de modo correto acarretará uma pesquisa sem qualidade, pois baseou em dados infundados, ou se a escolha do tema que cerca a pesquisa tiver poucas obras publicadas pode comprometer a qualidade da pesquisa.

Dessa forma, em uma pesquisa científica, a pesquisa bibliográfica é importante no levantamento de informações relevantes que contribuem no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico. E a relevância do método cabe ao que se propõe fazer estudos para a produção escrita deste material, no intuito de que foram realizadas buscas de textos/artigos e documentos on-line e também a leitura e reflexão de alguns livros e textos impressos para uma melhor qualidade do trabalho realizado.

Mediante as leitura e compreensão realizadas neste contexto, considerou-se relevante para a análise, a teoria da interpretação de Ricouer (2019), que recomenda a análise a partir da linguagem enquanto discurso no momento em que se realiza está num lugar e tempo e a leitura em outra instância envolve todo o evento em que se faz necessária a contextualização.

Conclusão

O ensino remoto foi colocado como única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas. No entanto, como também procuramos evidenciar, essa suposta alternativa é precarização e não atende minimamente ao que defendemos que seja oferecido pela educação pública de nosso país. Assim, antes de mencionar quaisquer proposições, é preciso reiterar que fomos atravessados por uma crise sanitária planetária, que obviamente tem consequências. Também

não nos esqueçamos que a pandemia poderia ter atingido nosso país em menores proporções e, portanto, se há responsáveis pela situação de calamidade a que foi submetida a classe trabalhadora brasileira, ela não pode ter seus efeitos minimizados ou dirigidos à “ausência” dos trabalhadores. Lembremos que o chamado “novo normal” é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor.

Nesse sentido, não cabe acatar, mesmo que “temporariamente” ou “emergencialmente”, nenhum tipo de “ensino” remoto/virtual/não presencial e afins. Até porque sabemos que o discurso da excepcionalidade serve bem aos interesses de ampliação da Educação a Distância, como já indicado pelo Parecer nº 15/2020 do Conselho Nacional de Educação (que aguarda homologação)¹¹ e como se observa pela instituição de iniciativas do governo colocadas nas Portarias 43312 e 43413, ambas de 22 de outubro de 2020.

Diante dessa grave situação em que nos encontramos, dos retrocessos estabelecidos e das consequências que teremos que enfrentar, precisamos mais do que nunca nos comprometer com a luta pela qualidade da educação e resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e puxadinhos pedagógicos...

Pelas informações apresentadas, verificou-se que o ensino não presencial, pressupõe na prática pedagógica visando o ensino e a aprendizagem, ocasiona a exclusão e o agravo à qualidade do ensino da escola pública, alargando, principalmente, as diferenças nas condições de acesso às tecnologias dos estudantes, ressaltando que há necessidade de continuação de estudos e pesquisas sobre a (in)eficácia deste modelo de ensino.

Referências

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 16 jun. 2021.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jun. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na

área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 03 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: **Diário Oficial da União**: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Casa Civil, 1996.

CETIC. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios. São Paulo, 2019a. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em 20 jul. 2020.

CETIC. Desigualdades digitais no espaço urbano [livro eletrônico]: um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo. São Paulo, 2019b. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf. Acesso em 20 de jun. 2021.

CETIC, Pesquisa TIC Educação. São Paulo, 2018. Disponível em https://www.todospelaelucacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em 19 jun. 2021.

CIEB. Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em 11 jun. 2021.

CONSED. Ensino remoto. Brasília, 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em 12 jun. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, 2015, p. 603-610. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>. Acesso em 8 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santono. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa, Porto Editora, 2013.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2019: educação**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=25875&t=downloads>. Acesso em 19 jun. 2021.

IBGE **Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica: síntese de indicadores sociais 2003**. Rio de Janeiro, 2019.

INEP. **Resumo técnico do Distrito Federal: Censo da Educação Básica/2019**. Brasília, 2020a.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, Mediação, 2011.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de educación**, n. 24, p. 63-90, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em 6 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e**

atividade docente. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Edições70, 2019.

SALAS, Paula. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. **Nova Escola.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19529/dupla-jornada-os-desafios-das-professoras-que-sao-maes-durante-a-quarentena>. Acesso em 20 jun. 2021.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**, Sessão Notícias. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em 25 mai. 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: IMPLICAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Antonio de Freitas Melo¹

Maria Divina Ferreira Lima²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

Introdução

O Estado da Arte é um tipo de mapeamento realizado para saber em que situação se encontra um determinado assunto ou tema que será publicado dentro do universo acadêmico. O “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” como também é conhecido, traz a possibilidade de se organizar ou reorganizar tudo que já foi publicado referente a uma determinada área, suas contribuições, lacunas que podem existir e as novas investigações que podem ser apresentadas em um novo estudo.

O conhecimento do estado da arte de um determinado objeto de pesquisa torna-se relevante para o conhecimento de sua originalidade. E uma vez encontrados outros temas podem dar uma melhor contribuição ao objeto em estudo. Para isso, realizou-se um levantamento de literatura buscando responder a seguinte questão-problema: quais as implicações das concepções religiosas nas práticas pedagógicas? A presente pesquisa objetivou: verificar o Estado da Arte da Profissionalização do Professor da Educação Básica de Ensino Religioso e as implicações das concepções religiosas nas práticas pedagógicas.

A pesquisa tem sua relevância a partir do momento em que questiona a subjetividade do professor em sala de aula e como suas crenças interferem na sua prática e a partir disso busca conhecer o posicionamento da comunidade acadêmica através de publicações científicas que abarquem o tema. Portanto, aprofundar o conhecimento sobre as publicações existentes discutindo o processo de profissionalização de professores que atuam no componente curricular de Ensino Religioso dos anos iniciais do ensino fundamental, pode

¹ Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: antoniodemelofreitasf@gmail.com.

² Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: lima.divina2@gmail.com.

³ Universidade Federal do Piauí, Brasil. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

tanto agregar maior fundamentação ao objeto de estudo quanto contribuir com os pesquisadores do Ensino Religioso no Brasil.

O percurso metodológico voltou-se para levantar literaturas existentes sobre a temática nas bases de dados da *SCIELO (Scientific Electronic Library Online)*, *Google Acadêmico*, *Redalyc* (Revistas da América Latina), BDTD - Biblioteca digital de Teses e Dissertações no quinquênio de 2017 a 2021.

O quadro de referência se baseou nas discussões de Romanowski (1999), Ferreira (2002), Nunez e Ramalho (2008), Brzezinski e Garrido (1999), Junqueira (2011), Contreras (2017), Saraiva (2020). A seguir, será realizado um breve delineamento teórico acerca do processo de formação do professor de Ensino Religioso à luz dos documentos oficiais que regulamentam a habilitação profissional.

Este artigo é resultado de uma pesquisa narrativa autobiográfica, desenvolvida por pesquisadores- membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE, da Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGGEd, da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portela, no município de Teresina, estado do Piauí.

A formação do professor de ensino religioso

A formação de um professor de ensino religioso, assim como qualquer outro, necessita de formação superior, sendo realizada nos parâmetros da LDBEN 9394/96; do Parecer CES/CNE 09/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Ensino Religioso no Brasil, elaboradas pelo FONAPER. São essas leis que regulam os procedimentos de formação desses professores para atuarem na educação básica e, ao mesmo tempo, conferem aos estados e municípios essa responsabilidade de normatizar e habilitar os professores de ER (Junqueira; Wagner, 2011).

Junqueira (2011) afirma que o ensino religioso no Brasil teve seu início como o ensino da Religião feito através dos evangelismos e catequeses, e isso como parte dos acordos estabelecidos entre coroa e Sumo Pontífice. Na atual proposta para o Ensino Religioso não se tem mais a figura de um professor voluntário catequético ou que difunda seus dogmas religiosos. Nesse novo contexto se exige um professor que seja orientado pelas exigências da lei e que saiba entender, respeitar e manter um equilíbrio na diversidade religiosa do nosso País.

Esse professor passa a preencher requisitos que na fala de Malvezzi e Toledo (2010, p. 191), “[...] não estão fundamentados na atitude religiosa, mas no conhecimento do fenômeno religioso em todas as suas dimensões.” Nesse

caso, o novo perfil de professor para o ensino religioso exige formação específica, fundamentado na multiculturalidade e interconfessionalidade e não mais em uma dogmática religiosa.

Assim, o Ensino Religioso assume outra formatação voltada para a formação básica do indivíduo e com uma identidade específica, de caráter pedagógica e não mais dogmática (Toledo; Amaral, 2004). Tais mudanças exigem uma nova postura, bem como novas aprendizagens, aparecendo então uma profissionalização que para Nunez e Ramalho (2008, p. 01), é um “processo de construção de identidades”. Identidades essas que são construídas pelo próprio professor na sala de aula.

Professor do ensino religioso e sua profissionalização docente

Num contexto de tantas transformações, a indefinição do profissional do Ensino Religioso torna vulnerável esse profissional frente ao novo desafio de agir de acordo com as mudanças paradigmáticas do Ensino Religioso. A lei conseguiu impedir a doutrinação indicando o caminho do respeito à diversidade e conforme Saucedo e Malacarne (2018, p. 287) o divisor de águas desse novo modelo foi a publicação da Lei nº 9475/97 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) elaborados pelo FONAPER que provocaram a ruptura do ensino catequético existente há anos no País.

Na visão de Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade se trata de um conjunto de valores e objetivos intencionais que conduzem o ensino, o que se almeja atingir dentro da profissão. Entendemos que se trata de um processo subjetivo, pois vai depender da interpretação desse profissional: ele define como deve ser sua prática docente e pode se tornar-se um antídoto na prática pedagógica, uma vez que, quanto mais preparado, menos o professor vai agir conforme as suas crenças, desprezando o conhecimento científico. Quanto mais preparado, mais consciente ele será para conduzir a sua prática educativa de forma equilibrada e continuada, sem deixar de lado a sua subjetividade.

Por certo, a profissionalização docente é um processo no qual o professor vai sendo construído, considerando que não pode ser definido numa só base de entendimento, não se refere só em aprender a fazer, mas ter conhecimentos e habilidades específicos, pois os conhecimentos formam o seu capital intelectual, suas habilidades e técnicas que são as ferramentas que promovem a sua ação, sem deixar de incluir a sua análise crítico-reflexiva. Logo, a “profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência” (Ramalho; Nuñez, 2008, p. 04).

Delineamento Metodológico

O percurso metodológico desta pesquisa se caracteriza como levantamento bibliográfico de natureza qualitativa descritiva. A metodologia voltou-se para uma revisão bibliográfica do tipo “estado da arte”. Para esse levantamento foi realizada uma busca nas bases de dados da *SCIELO (Scientific Electronic Library Online)*, *Google Acadêmico*, *Redalyc* (Revistas da América Latina), (BDTD) Biblioteca digital de Teses e Dissertações com um recorte temporal de cinco anos sendo o quinquênio de 2017 a 2021.

Inicialmente realizou-se uma pré-análise, com a seleção do conteúdo pertinente à temática tratada. Em seguida foi realizada a leitura do resumo dos artigos encontrados e foram selecionados apenas artigos considerados chaves para o download, em português e obras completas. Finalmente foi feita a leitura completa dos textos.

Para analisar os dados se utilizou tópicos descritivos, a partir do conhecimento reunido sobre a temática pesquisada nesta revisão bibliográfica. Para as buscas nas bases de dados, utilizou-se diversas combinações dos descritores, resultaram 96 referências que após a análise inicial foram selecionados apenas 68 artigos. A segunda análise foi feita levando-se em conta os objetivos da pesquisa, excluíram-se 49 referencias, sendo selecionados para compor o estudo 19 artigos.

Para a condução da pesquisa, buscou-se literaturas pertinentes e que satisfizessem aos critérios de inclusão adotados; texto completo em português, gratuito, e disponível para acesso em meios eletrônicos e que contemplassem os objetivos da pesquisa. Os critérios de exclusão adotados foram: artigos sem ligação direta com a temática e que não tivessem as palavras-chaves.

A pesquisa ora desenvolvida, do tipo estado da arte, foi dividida em duas categorias contendo as informações básicas, objetivando a compreensão da temática. As categorias estão distribuídas nos quadros 1, e 2 conforme os objetivos da pesquisa, destacando o autor, pesquisa e os resultados. Em seguida, os textos foram submetidos a análise.

A análise dos textos constituiu-se dos seguintes passos: leitura prévia, para reflexão do tema proposto e das discussões teóricas dos diferentes autores; leitura aprofundada, com a interpretação da teoria e organização sistemática dos dados empíricos para o *corpus* do trabalho. Realizou-se por último, foi construído um mapa conceitual para verificar as compreensões mais profundas sobre a dimensão do Estado da Arte e suas relações com o contexto da profissionalização docente de Ensino Religioso e as implicações nas práticas pedagógicas.

O objeto de estudo e a configuração do estado da arte

As pesquisas do tipo “estado da arte” conforme Romanowski e Ens (2006), vêm despertando interesse há algumas décadas e embora sejam pouco utilizadas já vem sendo realizadas, mesmo com todas as dificuldades de acesso encontradas. Os temas de profissionalização docente e outras temáticas voltadas para a formação de professores tem despertado interesse e intensificado as publicações em revistas científicas e apresentações em congressos.

Porém na visão dos autores falta um levantamento que organize esse conhecimento da forma como faz um estado da arte que possibilita a formação de um campo teórico organizado e que ao mesmo tempo aponte alternativas e dificuldades em cada área de conhecimento, mostrando como cada fenômeno tem sido analisado.

Conforme os resultados de Vargas e Pinho (2020) que avaliou estudos da temática de Ensino Religioso no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no quinquênio de 2012 a 2017, mostra uma oscilação de produções científicas da temática. De 2012 a 2014 houve uma queda significativa, voltando a crescer em 2015 e 2016. A pesquisa deixa evidente que dentro da história da educação, a temática do Ensino Religioso tem um número maior de publicações, dos 21 artigos pesquisados 14 se referiam a temática de ensino religioso.

Dessa forma, o estado da arte de determinada temática se torna imprescindível para o pesquisador ter um norte por onde caminhar. Córdova Franzoi, Caron e Martins Filho (2021) também fizeram um mapeamento sobre a formação de professores do Ensino Religioso descrevendo as publicações científicas encontradas em várias bases e dados num recorte de dez anos (2007-2017) sistematizando os dados e mostrando a importância dessa sistematização para os pesquisadores.

A presente pesquisa tipo “estado da arte” trouxe contribuições uma vez que apresenta um panorama dos estudos científicos dentro da temática da profissionalização docente do professor de Ensino Religioso. Embora seja de um recorte temporal de apenas cinco anos, percebe-se que tem tido um avanço nas pesquisas sobre a formação e a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso conforme apresentados nos quadros 1 e 2 abaixo.

Categoria 1: conhecimento sobre a profissionalização docente do Ensino Religioso

Sobre a Categoria 1 pesquisou-se artigos, teses e dissertações nas diversas bases de dados com o tema: “Profissionalização docente do Ensino Religioso” e não foram encontrados. As pesquisas localizadas com os descritores de “Formação do Docente do Ensino Religioso” e que servem ao objeto de pesquisa estão distribuídas no quadro abaixo:

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Nº	Autor	Título do artigo	Resultados/Conclusão
01	AMARAL; OLIVEIRA; EVELIN, 2017	Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar?	Em uma análise inicial, levantaram-se questões que levam à suposição de que a autonomia do campo educacional considerada a partir da premissa da laicidade poderia estar ameaçada.
02	BEROIS, ICS; SILVA, J.C., 2018	FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO RELIGIOSO: os anos iniciais do ensino fundamental no fazer pedagógico das docentes da escola pública	A formação de professores para o Ensino Religioso tem, assim, o compromisso de desmistificar conceitos naturalizantes, que foram instituídos ao longo da história por interesses políticos e de grupos religiosos hegemônicos.
03	FREITAS. E.M.L.M, 2021	Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular	Em relação à formação de professores, enfatizamos como condição sine qua non, para oferecer aos docentes conhecimento teórico e metodológico sobre o fenômeno e o campo religioso, assim como exercitar sua docência numa perspectiva laica. A permanência do ER não confessional na BNCC poderá encontrar os meios para garantir uma abordagem pedagógica isenta de preconceitos e proselitismos.
04	MARTINS, N.F.S., 2018	O ensino religioso do Estado do Espírito Santo: da legislação à sala de aula em escolas estaduais da Região Metropolitana da Grande Vitória	Foi constado a predominância do ensino de valores morais nas aulas de ER e a ausência do conteúdo proposto pelo Currículo, os quais tratam sobre a distintas tradições religiosas. Falhas que foram atribuídas a uma formação insipiente dos docentes e falta de acompanhamento pedagógico.
05	MIRANDA et AL, 2020	Formação Docente em Ensino Religioso: um diálogo com a Política Nacional	Percebeu-se que em nome da laicidade do Estado, a União por tempos se esquivou de preceituá normas na formação docente do profissional de Ensino Religioso e, a partir do empenho do FONAPER, entidades correlatas e demais intelectuais, a União, com as DCN's homologadas em 2018, passa a legislar sobre esta formação.
06	MIRANDA et AL, 2020	O ensino Religioso no estado laico brasileiro: perfiliação e formação docente	Percebemos que o atual contexto de equívocos na docência em ensino religioso é diretamente proporcional com a histórica construção sócio-educacional brasileira, alicerçada por matrizes político-religiosas.
07	SCHUTZ, I.J.. 2020	As políticas públicas de formação de professores para o ensino religioso na educação básica	Conclui-se que, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular, de 2017, o Ensino Religioso vem apresentando indicativos importantes para sua valorização, construindo uma identidade de componente curricular e tendo como consequência vários projetos que contribuem potencialmente para a formação cidadã e integral do ser humano. Entretanto, a investigação realizada também evidenciou o quanto o processo de formação e habilitação do profissional de Ensino Religioso e de suporte para sua atuação precisa avançar.
08	SILVA, A.M; GABRIEL, F.A., 2019	A experiência da formação de professores de ensino religioso na Universidade Estadual do Norte do Paraná	Os resultados evidenciam um impacto não apenas epistemológico na concepção do ensino religioso após a formação em Ciências da Religião, como também uma mudança de visão didática sobre o que constitui a identidade de ser professor de ensino religioso.

Fonte: Lima *et al* (2024)

Categoría 2: Compreensão das implicações religiosas nas práticas pedagógicas

Sobre a Categoría 2 os artigos, teses e dissertações localizados foram a partir dos descriptores: “Prática Docente do Ensino Religioso” e A Religião do professor e as implicações no Ensino Religioso e estão assim distribuídas.

Nº	Autor	Título do artigo	Resultados/Conclusão
01	LIMA, F.W.C. ALVES, A.S., 2021	Reflexos da gestão escolar na prática pedagógica do professor de ensino religioso	Foram evidenciados aspectos diretamente relacionados à práxis, uma vez que os interlocutores da pesquisa argumentaram no sentido de que o professor precisa assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito da gestão da escola, numa perspectiva dialógica, que possibilite compreender seu rebatimento sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.
02	MATIAS, M.T.A, 2017	Rede municipal de ensino do Recife: laicidade e religiosidade	Verificou-se que a demanda do trabalho docente se sobrepõe à Política de Ensino. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem e as estratégias utilizadas nas relações sociais concebidas no âmbito da escola, os estudos apontaram para a importância da articulação entre os fundamentos teórico-metodológicos pautados numa base curricular com abordagem nos conhecimentos religiosos. Percebeu-se a necessidade da aquisição de novos conhecimentos no campo interdisciplinar das Ciências da Religião, para que, a partir destes, possa-se repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docente, aproximando a teoria e a prática pedagógica.
03	MELLOS, LM, 2018	Ensino Religioso: História, Perfil e Formação dos/ as Professores/as no Município de Serra/ES	Pode-se perceber que os professores do Ensino Religioso estão sem um norte, perdidos no processo histórico e que ainda não fizeram a passagem para a nova proposta curricular, apresentada pelos PCNERS. metodologia, respostas vagas e sem direcionamento, de uma didática que leve a ensinar e a compreender o Fenômeno Religioso, que é o objetivo do Ensino Religioso. Constatou-se que os professores de Ensino Religioso no município de Serra carecem de formação e epistemologia do Ensino Religioso. Para isto percebe-se a necessidade de uma licenciatura em Ensino Religioso
04	NOGUEIRA JUNIOR, S.P., 2018	Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil: tensões e possibilidades	Os dados permitiram observar que, por vezes, as práticas de ER das docentes avançam no uso de diferentes linguagens e estimulam interações e trocas entre as crianças, promovendo a formação de valores e uma educação cidadã. Porém, reflexões sobre a dimensão espiritual e transcendente ainda são pouco abordadas com as crianças, por motivos que tocam a formação inicial e em serviço das educadoras e tensões advindas de diferentes visões sobre o ER, por parte das professoras, das famílias, dos gestores e da própria escola.
05	SALAROLI, T.P., 2018	Marcas da religiosidade: práticas observadas em duas escolas de educação infantil da rede municipal de Marataízes-Espírito Santo	As observações evidenciaram a naturalização da presença de representações religiosas nas escolas públicas investigadas, sem, no entanto, desconsiderar ou desrespeitar a laicidade do espaço público e a diversidade religiosa.

06	SANTOS, V.R., 2020	Os 'dilemas' do professor de ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental entre a prática pedagógica, a legislação e os sete saberes de Edgar Morin.	Presenciou-se que grande parte dos profissionais têm conhecimento da lei citada. Embora apresente o respeito à diversidade religiosa, a prática é contraditória, não só pelo modo como essa disciplina é entendida, mas também pela inserção da carga horária na matriz curricular do Ensino Fundamental, além dos "dilemas" ou das dificuldades da promoção de cursos de Licenciatura para formação de professores, que possam trazer o ER de forma contextualizada e diversificada.
07	SARAIVA, A.M.; FARIAS, I.M.S., 2021	Professores de ensino religioso: estudo exploratório sobre sua atuação profissional	Os resultados demonstraram que os professores vivenciam em seu trabalho a precarização, a falta de apoio institucional e uma busca solitária e individual de construção dos aportes teórico-metodológicos para a disciplina
08	SILA, E.M.A., 2018	Escolas da rede municipal do Recife: o ensino religioso, os parâmetros curriculares nacionais e a religiosidade do/a professor/a.	Como resultado, traçamos um panorama dos principais entraves sofridos por esta disciplina (ausência de profissionais habilitados, falta de formação continuada, o Ensino Religioso usado apenas como complemento de carga horária, o desconhecimento dos estudantes em relação ao caráter facultativo de matrícula neste componente, a falta de estratégias para cumprir a lei em relação aos estudantes que optarem por não participar destas aulas, entre outros).
09	SILVA, K.B., 2018	Um olhar sobre a prática da religiosidade em duas escolas públicas em Vila Velha- ES: da educação infantil ao ensino médio	mostrou a imprescindibilidade do diálogo capaz de contemplar o pluralismo religioso tão estimulante e acolhedor no espaço público escolar.
10	SOUZA, J.S; AMARAL, S.M.P, 2020	O ensino religioso e a prática pedagógica em uma escola na Amazônia Marajoara	Os resultados da pesquisa apontaram que a prática pedagógica do ER, neste período, oscilava entre um ensino crítico e libertador e um ensino que se aproximava à doutrinação, ao proselitismo. Promovia o respeito e a tolerância, religiosa, de gênero, e racial em sala de aula.
11	VALENTE, G.A., 2020	Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza? Um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente	Conclui-se que os fatores existentes agem em sinergia e reforçam a possibilidade de utilização de recursos religiosos nas escolas públicas. Os docentes utilizam suas crenças religiosas durante a atividade docente de forma naturalizada

Fonte: Lima *et al* (2024)

A pesquisa ora realizada mostra que diante do status que o ensino religioso ganha como uma das áreas do conhecimento, fazendo parte do currículo nacional surge à necessidade de uma formação acadêmica que ainda não está disponível para todo o Brasil porque não foi autorizada pelo MEC, mas necessita ser implantada para contemplar tais profissionais.

Como observa Amaral, Oliveira e Souza (2017), além da falta de unificação das diretrizes curriculares no Brasil a mesma situação ocorre para a admissão de professores pois é de responsabilidade dos sistemas de ensino que têm autonomia para definir os critérios e conteúdos; o que torna difícil a

organização adequada da disciplina de Ensino Religioso e o reconhecimento pelo MEC de curso de Licenciatura em Ensino Religioso uma vez que não há parametrização específica.

Em nível de Brasil, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), tem favorecido formação para quem se interessar, e, além disso, vem divulgando sugestões para que se possa organizar um “programa mínimo para as aulas” (Malvezzi; Toledo, 2010, p. 15). Nesse sentido, o FONAPER tem sido um elo entre a problemática e a escassez de instituições que poderiam já está formando sem maiores problemas ou elementos políticos envolvidos os profissionais que atendam ao perfil estabelecido pelo próprio Ministério da Educação (MEC).

Conforme a fala de Malvezzi e Toledo (2010) pode-se compreender que existe um longo caminho a ser percorrido até que tenha uma formação superior que esteja acessível, em nível de todos os estados da federação brasileira para àqueles que se propõem trabalhar como profissional de ensino religioso. Então, dos oito autores encontrados a partir das combinações dos descritores sobre a formação do professor de Ensino Religioso existe um consenso quanto a necessidade de uma formação específica para dar as garantias de um ensino de qualidade e nas observações de Freitas (2021) uma prática livre de intolerâncias e proselitismos.

Conforme apresentado nos seus resultados Lima e Alves (2021) e Mellos (2018) deixam muito claro que existe a necessidade de uma Licenciatura específica em Ensino Religioso que contemple aspectos epistemológicos que são ferramentas necessárias para uma boa prática pedagógica, pois a falta de uma formação específica interfere diretamente no ato pedagógico do professor, na sua postura crítico-reflexiva e na compreensão necessária do seu fazer na sala de aula, sem esse aporte os professores ficam sem norte e sem um direcionamento adequado tanto para ensinar quanto para compreender o fenômeno religioso.

Já Salaroli (2018) não vê graves problemas nessa “naturalização” da presença religiosa, pois fica mantido o respeito a laicidade e a diversidade, enquanto os demais autores como Berois e Silva (2018) afirmam que a formação desse professor rompe com esses conceitos “naturalizantes” instituído no Brasil ao longo da sua história, sendo, portanto, “sine qua non” para o exercício da docência numa premissa de laicidade.

O número de pesquisas encontradas neste estado da arte e que respondem a questão norteadora deste estudo onde indaga se as concepções religiosas de professores do Ensino Religioso tem implicações na sua prática pedagógica, descortinam a necessidade de mais pesquisas voltadas para a temática por ser relevante para a sociedade que continua debatendo sobre o ensino religioso em suas diversas perspectivas.

Nos 11 (onze) estudos encontrados sobre as implicações religiosas nas práticas pedagógicas percebe-se um alinhamento nos resultados encontrados onde os pesquisadores concluem que existem muitos entraves que precisam ser superados nesse campo e um deles é a falta de preparo dos professores além da própria desvalorização da disciplina como mostram os estudos de Sila (2018), Valente (2020), e Saraiva e Farias (2021).

As pesquisas do tipo “estado da arte” tem esse diferencial de conseguir mostrar um panorama de determinado tema, e sobre a Profissionalização Docente da Educação Básica de Ensino Religioso e as implicações das concepções religiosas nas práticas pedagógicas, percebeu-se ao analisar as pesquisas sobre a Profissionalização do professor de Ensino Religioso, levantadas por Dissenha e Junqueira (2011), Azevedo e Carvalho (2017), Junqueira e Itoz (2020), Vargas e Pinho (2020), Franzoi, Caron e Martins Filho (2020), que embora não seja progressiva ano a ano, mas tem havido mais interesse na temática por parte da comunidade científica e isso é agregador uma vez que as descobertas favorecem o estabelecimento de propostas que promovam um ensino crítico livre das amarras proselitistas e a valorização do diálogo diante do pluralismo religioso existente no País e tão necessário no espaço escolar.

Conclusão

O levantamento realizado na presente pesquisa, possibilitou gerar reflexões sobre a importância da Profissionalização docente do Ensino Religioso. Foram localizados 19 (dezenove) pesquisas entre artigos, dissertações e teses no período de 2017 a 2021. Só foram selecionados os artigos que tinham ligação com o tema pesquisado e que pudessem responder a questão norteadora da pesquisa.

Compreendeu-se que o processo de Profissionalização Docente da Educação Básica de Ensino Religioso e as implicações das concepções religiosas nas práticas pedagógicas é uma realidade existentes no País e que precisa ser olhada de maneira mais específica, pois a formação docente é uma ferramenta que garante ao professor um aporte epistemológico necessário ao desenvolvimento de uma prática com autonomia, crítico-reflexiva e que respeite a laicidade e a diversidade existente no espaço escolar.

Ao conhecer sobre a profissionalização docente do Ensino Religioso mostrada nos estudos, percebeu-se que a falta de uma Licenciatura específica em Ensino Religioso deixa o docente à deriva, sem o conhecimento teórico e metodológico que o ensino requer para uma prática isenta e que abarque a diversidade do fenômeno religioso.

Dessa forma, compreender as implicações religiosas nas práticas pedagógicas é essencial para uma mudança de postura, como os estudos

evidenciaram mostrando que a partir da aquisição de novos conhecimentos no campo das Ciências da Religião, o processo de formação pode ser repensado e planejado de forma a aproximar a teoria e a prática, tornando o ensino de qualidade e cidadão livre dos aspectos catequéticos.

As pesquisas aqui levantadas puderam responder ao questionamento de quais as implicações das concepções religiosas do professor de Ensino Religioso na sua prática pedagógica, mostrando que uma das mais sérias implicações são os equívocos praticados no exercício da docência e que já caminham num percurso histórico desde a construção do cenário educacional brasileiro, mas que através do preparo com formações específicas e aquisição de conhecimentos relevantes na área do ensino religioso o professor pode contribuir para uma educação religiosa livre de proselitismos.

Sendo assim, a presente pesquisa contribui de forma relevante para a sociedade uma vez que possibilita a ampliação do debate sobre a profissionalização docente do professor de ensino religioso com uma formação específica e com um olhar para a sua subjetividade. As limitações encontradas se relacionam à carência de estudos mais aprofundados dentro da temática voltados em especial para a subjetividade do professor enquanto pessoa que influencia e é influenciado. A temática requer maiores aprofundamentos e mais pesquisas na área. Desta forma, recomenda-se um aprofundamento com estudos empíricos que tragam mais clareza e mais suporte para os amantes do Ensino Religioso.

Referências

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de ciências das religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *Rev. Bras. Estud. Pedag.* Brasília, v. 98, n. 249, p. 270-292, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200270&lng=pt&nrm=issn>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BEROIS, Isabel Christiani Susunday; Silva José Carlos da. Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso do USJ. In: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Black de;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Estado do conhecimento sobre formação de professores**. Encontro com o que revelam os trabalhos do Gt formação de professores da ANPEd. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 1999.

CÓRDOVA FRANZOI, Josélia da Silva; CARON, Lurdes Caron; MARTINS FILHO, Lourival José. ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO

FUNDAMENTAL: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM DEBATE. **Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião**, Goiânia, v. 18, p. 191-206, fev. 2021. ISSN 1983-778X. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/7386>>. Acesso em: 17 out. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/cam.v18i5.7386>.

DISSENHA, Isabel Cristina Picinelli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Uma produção de conhecimento no período de 1995 a 2010: livros de ensino religioso. **Teocomunicação**, Porto alegre, v. 41, n. 2, jun./dez. 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.258, agosto 2002.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem-me-quer, malmequer:** um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREITAS, Eliane Maura Milhomem de. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Pistis Prax., Teol. pastor.**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 459-476, jan./abr. 2021.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cafajeste. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso. acesso em 18 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144311>.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. Formação do professor de ensino religioso: um processo em construção no contexto brasileiro. **Revistas de Estudo da Religião**. ISSN 1677-1222. Junho/2010/ pp. 62 – 84. Disponível em : www.pucsp.br/rever/rv2_2010/i_junqueira.pdf. Acesso em: 02 de out. 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino religioso no Brasil**. 2 Ed. Rev. e Ampliada. Curitiba/Paraná: Editora Universitária Champagnat/PUC, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ITOZ Sônia. ENSINO RELIGIOSO EM TESES: o estado da arte nas pesquisas em construção. **INTERAÇÕES**, Belo Horizonte, Brasil, v. 15, n. 02, p. 430-460, jul./dez.2020

LARANJEIRA, Raymundo. **Estado da Arte do direito agrário no Brasil**. Anais do XI Seminário Internacional do direito agrário. Associação Brasileira de direito agrário. Maranhão, 2003.

LIMA, Francisco Willams Campos; ALVES, Antonio Sousa; GOMES,

Albiane Oliveira Reflexos da gestão escolar na prática pedagógica do professor de ensino religioso. **Interfaces da Educação**, /S. I./, v. 12, n. 34, p. 386–407, 2021. DOI: 10.26514/inter. v12i34.4875. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4875> . Acesso em: 17 out. 2022.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni; TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. A formação do professor de Ensino Religioso no Paraná. Educere et Educare: **Revista de Educação**, v. 5, n. 9, p. 187-198, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2580>. Acesso em: 14 out. 2019.

MELLOS, Leandro Martins de Ensino religioso. História, perfil e formação dos(as) professores(as) no município de Serra/ES. Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2018.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 10 sep. 2008.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. **Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática:** possibilidades e limitações. Perspectivas da Educação Matemática – UFMS – v. 8, número temático – 2015.

POZZER, Adecir (Orgs.) Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciênci(a)s da(s) Religião (ões) no Brasil. Florianópolis: Saberes em diálogos, 2017, p. 183-200.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado a arte” em educação.** In Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

SALAROLI, Tatiane Pereira. Marcas da religiosidade: Práticas observadas em duas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Marataízes – ES. Vitória: Faculdade Unida de Vitória, 2018.

SARAIVA, Alexandre Macedo. É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=A54188FEA959BAF3B0097098F0BB6682.sidueces1>, acesso em 27 fev. 2021.

SAUCEDO, Kellys Regina Rodio; MALACARNE, Vilmar. **Formação do professor de ensino religioso:** estudo das grades curriculares nos cursos de pedagogia presencial da cidade de Cascável-PR. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 281-302, jul./dez. 2014. Editora UFPR.

TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; AMARAL, Tânia Conceição Iglésias do; **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino**

Religioso nas escolas públicas. Revista HISTEDBR on-line, Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 1, n. 14, p. 1-17, jun./2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1248/1060>>. Acesso em: 14/10/2019.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Socialização profissional docente ou como uma prática se naturaliza?** um estudo sobre a naturalização do religioso na prática docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e233381, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-6982020000100123&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2021.

VARGAS, Evandro Francisco Marques e PINHO, Leandro Garcia. **Um Exame do Estado da Arte sobre Ensino Religioso no Brasil em Periódicos Acadêmicos (2012-2017).** Educação em Revista [online]. 2020, v. 36 [Acessado 17 Outubro 2022] , e235147. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698235147>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698235147>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente virtual de aprendizagem 12, 13, 20
Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 68, 69, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 87, 90, 92, 100

B

Brincadeira 47, 65, 66, 71

C

Ciências da Religião 99, 100, 104, 105
Componentes curriculares 72
COVID-19 4, 80, 81, 84, 85, 91
Cultura 8, 32, 38, 59, 61, 62, 65, 69, 70
Cultura lúdica 65, 69, 70

D

Desenvolvimento profissional 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 51, 82
Diretrizes e Bases da Educação Nacional 28, 31, 104
Disciplina 12, 19, 23, 24, 26, 27, 30, 69, 75, 86, 101, 102, 103
Discurso 22, 23, 24, 26, 89, 90, 93
Diversidade 33, 95, 96, 100, 101, 102, 103
Docente 10, 12, 15, 21, 22, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 55, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 107

E

Educação 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 28, 31, 33, 34, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 98, 99, 100, 101, 104, 106
Educação Infantil 54, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71
Educação Profissional 48, 49, 51, 53
Educação Profissional e Tecnológica 48, 49, 51, 53
Educador 7, 10, 13, 17, 18, 50, 69, 73, 74, 75
Ensino-aprendizagem 10, 11, 26, 46, 48, 53, 54, 100
Ensino Fundamental 68, 78, 101
Ensino Médio 26, 28, 68, 78
Ensino Religioso 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

- Ensino Remoto 86, 87, 90
Ensino Remoto Emergencial 86, 87, 90
Escola 5, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 19, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 40, 43, 44, 56, 69, 76, 80, 85, 86, 87, 90, 92, 99, 100, 101, 106
Escola pública 33, 85, 87, 90, 99
Escrita 21, 22, 26, 89
Estado da Arte 94, 97, 105, 106, 107
Estágio 28, 29, 34, 35, 36, 57, 59, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
Estágio Supervisionado 29, 30, 31, 32, 35, 79
- F
- Formação 12, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 87, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106
Formação continuada 36, 41, 78, 101
Formação de professores 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 67, 69, 73, 76, 77, 79, 92, 98, 99, 101, 104
Formação do sujeito 21, 22
Formação inicial 34, 36, 38, 40, 41, 42, 43, 48, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 78, 80, 83, 100
- G
- Gamificação 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53
Google acadêmico 30, 31
- I
- Identidade profissional 30, 37, 38, 41, 42, 43, 49, 69, 74, 81, 82
Inclusão 26, 27, 31, 32, 64, 78, 97
Interdisciplinaridade 48, 67
- J
- Jogos 46, 47, 48, 49, 53, 54, 64
- L
- Laboratório de Experimentação Remota 9, 13
Laboratório remoto 12, 19
Laboratório virtual 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 20
Lei nº 9.394/96 63, 65
Leitura 5, 15, 21, 22, 31, 87, 88, 89, 97
Licenciatura 31, 42, 74, 77, 79, 100
Linguagem 23, 47, 68, 89
Livro didático 8, 19
Ludicidade 48, 64

M

- Matemática 9, 27, 54, 63, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 106
Mercado de trabalho 32, 34, 45, 46, 49, 50, 53, 60
Microscópio 9, 12, 13, 15, 16, 17, 19
Ministério da Educação 32, 35, 48, 54, 70, 91, 102
Modelagem Matemática 76, 77, 78, 79

P

- Pandemia de COVID-19 80, 84, 85
Prática pedagógica 29, 30, 32, 33, 38, 43, 68, 80, 81, 82, 83, 86, 90, 98, 100, 101, 102, 104, 106
Preservação ambiental 57, 61
Primeira infância 63, 64, 65
Professor 5, 8, 10, 11, 14, 19, 24, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 59, 61, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

S

- Saberes pedagógicos 38, 41, 79
Sala de aula 8, 10, 11, 13, 20, 21, 29, 33, 34, 36, 37, 44, 49, 54, 56, 79, 80, 82, 83, 94, 96, 99, 100, 101, 102

T

- Tecnologias 7, 8, 10, 11, 12, 19, 20, 45, 50, 53, 56, 78, 86, 87, 90, 92

