

# FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA:

OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE  
UM PROCESSO EM (DES)CONSTRUÇÃO

FRANCISCO RENATO LIMA  
FRANCISCO MARCOS PEREIRA SOARES  
ERNADES SOARES ARAÚJO  
(Organizadores)



**FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA:  
OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE UM  
PROCESSO EM (DES)CONSTRUÇÃO**



**Pedro & João**  
editores



**Francisco Renato Lima  
Francisco Marcos Pereira Soares  
Ernandes Soares Araújo  
(Organizadores)**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM PAUTA:  
OLHARES E PERSPECTIVAS SOBRE UM  
PROCESSO EM (DES)CONSTRUÇÃO**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Francisco Renato Lima; Francisco Marcos Pereira Soares; Ernandes Soares Araújo [Orgs.]**

**Formação docente em pauta: olhares e perspectivas sobre um processo em (des)construção.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 271p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-795-4 [Impresso]  
978-65-5869-796-1 [Digital]**

1. Formação de professores. 2. Olhares docentes. 3. Perspectivas da Educação. 4. Prática pedagógica. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Francisco Renato Lima

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Aqui estamos. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.  
(NÓVOA, 2013 [1992], p. 17)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013 [1992]. p. 11-30.



Este livro é uma síntese de longos, árduos, prazerosos e gratificantes anos dedicados ao trabalho de formação inicial e continuada de professores no âmbito do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI).

Nossa gratidão a todos os envolvidos (professores e alunos, sobretudo).

Dos muitos que permearam essa trajetória, há um pouco de cada um deles aqui. Sintam-se representados.

Nossa dedicatória e agradecimentos!!!





## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>13</b>
Raimunda Alves Melo	
<b>APRESENTAÇÃO: a formação de professores em pauta</b>	<b>17</b>
Francisco Renato Lima	
Francisco Marcos Pereira Soares	
Ernandes Soares Araújo	
<b>1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO DOS CARNAUBAIS (PI)</b>	<b>25</b>
João Pedro Soares Silva	
Francisco Renato Lima	
<b>2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA DO BACHAREL EM DIREITO PARA O EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFESSORAL</b>	<b>55</b>
Jefferson Alexandre Alves Nunes	
Francisco Renato Lima	
<b>3 SIGNIFICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DA E PARA A DOCÊNCIA</b>	<b>81</b>
Fagonnes Moreira Soares	
Francisco Marcos Pereira Soares	
Ernandes Soares Araújo	
Francisco Renato Lima	

<b>4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA PELO ÂNGULO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DO TAPUIO (PI)</b>	<b>99</b>
Filipe Silva Germano Francisco Renato Lima Ernandes Soares Araújo	
<b>5 DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES MOTORAS NA INFÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA</b>	<b>129</b>
José Thiago Soriano da Silva Francisco Renato Lima Francisco Marcos Pereira Soares Ernandes Soares Araújo	
<b>6 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA NO SEMIÁRIDO: A VISÃO DE GESTORES DE ESCOLAS DO CAMPO</b>	<b>147</b>
Maria Dinaele Pereira de Freitas Francisco Renato Lima Raimunda Alves Melo	
<b>7 CRIATIVIDADE EM SALAS DE AULA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO MIGUEL DO TAPUIO (PI): ACHADOS DA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>169</b>
Noélia Rodrigues Pereira Francisco Renato Lima Ernandes Soares Araújo Francisco Marcos Pereira Soares	

<b>8 O BRINCAR E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>189</b>
Vitória Carolina Soares Silva	
Francisco Marcos Pereira Soares	
Francisco Renato Lima	
<b>9 A ATUAÇÃO DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) EM ESCOLAS PÚBLICAS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO DEPOIS DE UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA</b>	<b>213</b>
Noélia Rodrigues Pereira	
Francisco Renato Lima	
<b>10 MATEMÁTICA E DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>239</b>
Maria Deusilene de Paiva dos Santos	
Francisco Renato Lima	
<b>OS ORGANIZADORES</b>	<b>265</b>
<b>OS(AS) AUTORES(AS)</b>	<b>269</b>



## PREFÁCIO

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.  
(Fernando Sabino, 2020 [1956], p. 177)<sup>2</sup>

A formação inicial e continuada de professores e os primeiros anos da carreira são essenciais à constituição da base de conhecimentos da docência e produzem intensas aprendizagens da profissão. É, na verdade, um processo complexo, marcado por recomeços e continuidades, sendo necessário que cada professor ou professora faça aquilo que sugere Fernando Sabino na epígrafe supracitada: *da interrupção um caminho novo, da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.*

Formar professores é uma tarefa desafiadora que tem provocado profundas discussões em busca de se repensar, reinventar e aprimorar caminhos formativos no contexto das licenciaturas. Reflexo disso é a oferta dos cursos de graduação na modalidade à distância, atendendo a uma demanda cada vez maior, proporcionando, para futuros professores, oportunidades de acesso ao espaço acadêmico e a profissionalização docente.

Aprender a ser professor é uma ação pautada em movimentos contínuos de aquisição, equilíbrio, modificação e reorganização dos saberes e fazeres profissionais, bem como da identidade docente, que é composta pela pessoa do professor,

---

<sup>2</sup> SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 101. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020 [1956].

como assevera Nóvoa (2013 [1992])<sup>3</sup>. O processo de tornar-se professor é longo, delicado, por vezes, desgastante e solitário, requerendo o comprometimento daqueles que se propõem ao ofício de ensinar e de aprender continuamente, num movimento cíclico e ininterrupto. Contudo, é, também, tempo e espaço para descobertas, encantamentos, desenvolvimento do sentimento de pertencimento à profissão e ressignificação dos modos de ser, viver e ver a docência.

Nesse sentido, os diálogos formativos promovidos no âmbito dos cursos de licenciatura desenvolvidos pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI), suscitam reflexões valiosas sobre a necessidade de reconfiguração social dos processos de formação inicial e continuada de professores. Discussões essas, motivadas pela mudança de paradigma oriunda da sociedade do conhecimento, informação e aprendizagem, suscitando um perfil docente diferente e renovado.

Considerando essas assertivas, a presente obra busca ratificar a defesa de articulação entre universidade e o chão da escola, pois ambas constituem os pilares de aquisição dos saberes professorais e devem ser analisadas em suas práticas formativas, de acolhimento e de orientação. Trata-se de um estudo relevante, pois possibilita a ampliação das discussões sobre a aprendizagem da docência. Além disso, pode contribuir com estudos em desenvolvimento e investigações futuras sobre a epistemologia da prática docente de professores iniciantes.

Neste sentido, recomendamos-la a acadêmicos, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, gestores escolares e, principalmente, aos professores em início de carreira.

Por fim, ressalto que o exercício da leitura crítica e reflexiva dessa obra me proporcionou um novo olhar sobre as categorias formação de professores, Educação a Distância (EaD) e

---

<sup>3</sup> NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013 [1992]. p. 11-30.

aprendizagem da docência, razão pela qual agradeço aos autores a confiança que a mim depositaram, ao tempo que reitero o sentimento de alegria e honra pela oportunidade de novos aprendizados.

Profa. Raimunda Alves Melo  
Doutora em Educação (UFPI)  
Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina (PI), 10 de março de 2022.





## APRESENTAÇÃO: a formação de professores em pauta

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes e do sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*.

(NÓVOA, 2014 [1992], p. 18)<sup>4</sup>

Tomados pela reflexão de Nóvoa (2014 [1992]), é que a proposta deste livro se insere, quando temos como objetivo, reunir textos oriundos de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) (graduação e especialização) do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Essa ‘instituição de formação’, como diz o autor, ocupa um lugar primordial na formação de professores na região de Castelo do Piauí e cidades circunvizinhas, tais como: Assunção do Piauí (PI), Alto Longá (PI), Buriti dos Montes (PI), Juazeiro do Piauí (PI), Novo Santo Antônio (PI), São Miguel do Tapuio (PI), entre outras; além de comunidades rurais de onde advém um número significativo de estudantes, na busca de uma formação superior.

Na verdade, a produção dessa primeira obra, de muitas outras que serão publicadas posteriormente, é parte de um imenso esforço resultante de mais de duas décadas de trabalho em prol da garantia do acesso ao Ensino Superior para as populações que residem no Território dos Carnaubais e outras municipalidades espalhadas pelo Piauí e pelo Brasil.

O início de toda essa trajetória teve início no ano 2000, quando, eu, Ernandes Soares Araújo, constitui matrimônio com a Profa. Dra. Raimundinha Melo, e mudei-me para o município de Castelo do

---

<sup>4</sup> NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014 [1992]. p. 13-34.

Piauí. Naquela época, o município ainda não dispunha de nenhuma iniciativa de educação superior, fosse ela pública ou privada. Iniciamos os trabalhos através de uma parceria com a Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI), através da qual começamos a desenvolver o Curso de Bacharelado em Teologia, curso esse que formou muitos profissionais que hoje são especialistas e atuam nas redes públicas de educação municipal e estadual. Posteriormente, conseguimos ampliar os trabalhos e passamos a desenvolver outros cursos, como Pedagogia, algumas outras licenciaturas e bacharelado em Administração, por exemplo.

Um grande passo ao longo de toda essa trajetória, marcada por avanços e desafios, dificuldades e conquistas foi a realização da parceria, em 2017, com o Centro Universitário INTA (UNINTA), cuja sede situa-se na cidade de Sobral, no Estado do Ceará, uma instituição cuja missão é formar cidadãos capazes de transformar a realidade social, com base em inovações científicas e tecnológicas nas diversas áreas do conhecimento, respeitando os princípios éticos, culturais e humanistas, visando, portanto, o desenvolvimento da sociedade.

O Centro Universitário INTA, o UNINTA, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) destaca-se nacionalmente pelo compromisso perene com a excelência do Ensino Superior, com ênfase na gestão e na inovação pedagógicas, na qualificação do corpo docente e nas condições estruturais voltadas ao ensino, a pesquisa, a extensão e a responsabilidade social, razão pela qual buscamos essa parceria que se consolida a cada dia.

Com 61 (sessenta e um) cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância; mais de 100 polos EaD, a UNINTA é uma instituição comprometida com a educação superior de qualidade e com o desenvolvimento técnico, científico e econômico local e regional, contribuindo significativamente para a ampliação do acesso ao Ensino Superior no estado do Piauí, sobretudo, em Castelo do Piauí e municípios vizinhos.

O polo de apoio presencial do Centro Universitário INTA (UNINTA), em Castelo do Piauí (PI), foi inaugurado no ano de

2021, em meio aos desafios da pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19, conta com estrutura física, tecnológica e de pessoal para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), viabilizando a realização das atividades presenciais e à distância, apresentando acessibilidade com estrutura adequada ao projeto pedagógico dos cursos ofertados. Com isso, assumimos o compromisso de propiciar uma integração entre docentes, tutores e discentes com modelos tecnológicos e digitais aplicados aos processos de ensino e aprendizagem com diferenciais inovadores.

Segundo Martin Luther King<sup>5</sup>, “a verdadeira medida de um homem não se vê na forma como se comporta em momentos de conforto e conveniência, mas em como se mantém em tempos de controvérsia e desafio”. Ao longo de mais de 20 anos, temos trabalhado com compromisso, responsabilidade e determinação, razão pela qual crescemos cada vez mais. Um trabalho que é feito por meio de parcerias, a exemplo das realizadas com os professores Me. Francisco Renato Lima e Francisco Marcos Pereira Soares, colaboradores da instituição e com quem compartilho a autoria de alguns capítulos, a escrita deste texto de apresentação, bem como, a organização geral desta obra, intitulada: *Formação docente em pauta: olhares e perspectivas sobre um processo em (des)construção*.

Nesse sentido, apresentamos a seguir, uma breve síntese dos capítulos que compõem o livro, com foco na contribuição

---

<sup>5</sup> Pastor batista e ativista negro, foi um dos mais importantes líderes do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, e no mundo, com uma campanha de amor ao próximo. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz pelo combate à desigualdade racial através da não violência, em 1964. Foi assassinado na madrugada do dia 4 de abril de 1968, alvejado na sacada do apartamento onde estava hospedado no Lorraine Motel, em Memphis, no Tenessi. (Informações extraídas do site: Instituto de Longevidade MAG, publicado no *Caderno Inspiração*, em 04 abr. 2018). Disponível em: <https://institutodelongevidademag.org/longevidade-e-comportamento/inspiracao/martin-luther-king>. Acesso em: 10 fev. 2022.

principal de cada texto e com o propósito de enlaçar a proposta geral da obra. Assim, temos os 10 (dez) trabalhos seguintes:

O primeiro capítulo, escrito por João Pedro Soares Silva e Francisco Renato Lima, intitula-se: *“A formação de professores de Língua Espanhola e a atuação na Educação Básica: um mapeamento no cenário educacional do Território dos Carnaubais (PI)”*. Neste texto, os autores analisam a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Carnaubais; apontam para aspectos que descrevem a realidade do ensino de Língua Espanhola no contexto da Educação Básica, de acordo com a legislação vigente; e identificam como o ensino de Língua Espanhola é desenvolvido no Território dos Carnaubais (PI). A partir de um levantamento sobre a região, constatam que dos 19 professores atuantes no ensino de Língua Espanhola, todos possuem Ensino Superior completo (licenciatura). E que destes, 16 têm formação adequada, ou seja, são efetivamente licenciados em Letras - Espanhol, aspecto que qualifica o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo: *“Saberes docentes e formação didático-pedagógica do bacharel em Direito para o exercício da prática professoral”*, escrito por Jefferson Alexandre Alves Nunes e Francisco Renato Lima aborda a relevância dos saberes teóricos necessários ao exercício da docência, pensando numa abordagem funcional da atuação profissional do docente bacharel em Direito, a fim de que consiga desenvolver uma prática pedagógica efetiva em sala de aula, promovendo a aprendizagem e a autonomia do aluno. Concluem apontando que, os modelos de ensino e de professor, assumidos pelos sistemas de ensino e pela sociedade devem estar alinhados com os interesses sociais coletivos e com a formação de professores, inicial e continuada, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em: *“Significações do Estágio Supervisionado na licenciatura em Educação Física: espaço de formação e construção de saberes da e para a docência”*, os autores, Fagundes Moreira Soares, Francisco Marcos Pereira Soares, Ernandes Soares Araújo e Francisco Renato Lima, exploram os resultados de experiências de licenciandos em

Educação Física ao desenvolverem o estágio supervisionado em instituições escolares. Os dados evidenciam que os estudantes consideram o estágio supervisionado um campo de conhecimento, de pesquisa, de reflexão pessoal e profissional, além de um espaço de construção de teorias e de saberes sobre a prática profissional e de (auto) conhecimento sobre o 'ser professor' de Educação Física.

O quarto capítulo da obra, intitula-se: *"A educação escolar em tempos de pandemia pelo ângulo de professores da rede pública de São Miguel do Tapuio (PI)"*, escrito por Filipe Silva Germano, Francisco Renato Lima e Ernandes Soares Araújo. Os autores, a partir da fala de professores da Educação Básica, retratam os desafios enfrentados diante da situação atípica, que separou a convivência entre as quatro paredes da sala de aula do professor e aluno: a Covid-19, uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. A análise dos dados teóricos e de campo revela que, diante do atual cenário, novas metodologias foram sugeridas e trabalhadas como forma de se adequar a realidade do isolamento social, mas que causou impactos negativos na aprendizagem dos alunos, em virtude da falta de tecnologias e inúmeros obstáculos que ainda devem ser enfrentados.

O quinto capítulo foi escrito por José Thiago Soriano da Silva, Francisco Renato Lima, Francisco Marcos Pereira Soares e Ernandes Soares Araújo, e intitula-se: *"Desenvolvimento de funções motoras na infância: um estudo a partir da realidade de uma escola pública"*. Nele, os autores abordam o papel do desenvolvimento de funções motoras em uma escola no município de São Miguel do Tapuio (PI), com foco no desempenho motor de crianças orientadas por um profissional de Educação de Física. A análise revelou que, dos dois professores observados, o profissional de Educação Física tem um desempenho diferenciado, do ponto de vista qualitativo, por conhecer de forma específica o que e como devem ser trabalhadas as habilidades motoras com as crianças, de forma a garantir maiores possibilidades de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Maria Dinaele Pereira de Freitas, Francisco Renato Lima e Raimunda Alves Melo são os autores do sexto capítulo, denominado: *“Educação Contextualizada para a Convivência no Semiárido: a visão de gestores de escolas do campo”*. O texto aborda o papel e a influência da gestão escolar no processo de implementação de uma Educação Contextualizada para a Convivência no Semiárido em escolas do campo em Buriti dos Montes (PI). O estudo foi realizado com duas gestoras, de duas escolas de comunidades rurais do município. Os resultados apontam que os projetos desenvolvidos são importantes, mas ainda não são suficientes para garantir a mudança da realidade social, mas que a participação ativa e comprometida dos gestores influencia de forma positiva nesse processo contínuo.

O sétimo capítulo: *“Criatividade em salas de aula de escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI): achados da e na prática pedagógica”*, foi escrito por Noélia Rodrigues Pereira, Francisco Renato Lima, Ernandes Soares Araújo e Francisco Marcos Pereira Soares. A proposta enfatiza o papel da criatividade na sala de aula em escolas públicas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa junto a quatro professores e quatro alunos, de três escolas diferentes do município. Os achados evidenciam que os professores mostraram-se criativos e os alunos demonstraram aceitar bem as atividades propostas, e citaram a Matemática como o componente curricular que o(a) professor(a) trabalha de forma mais criativa.

Escrito por Vitória Carolina Soares Silva, Francisco Marcos Pereira Soares e Francisco Renato Lima, o oitavo capítulo: *“O brincar e a intencionalidade pedagógica em aulas de Educação Física: experiências docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental”* busca compreender como ocorre a apropriação pedagógica do brincar por uma professora de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar os saberes aprendidos pelas crianças quando envolvidas em situações de brincadeiras nas aulas de Educação Física. Os resultados evidenciam que os jogos e as brincadeiras são recursos pedagógicos capazes de proporcionar uma aprendizagem espontânea e natural pelas crianças, além de

exercerem o papel de conteúdos de ensino, por possibilitarem a construção de conhecimentos importantes, quando utilizados com a devida intencionalidade pedagógica.

O nono capítulo, escrito por Noélia Rodrigues Pereira e Francisco Renato Lima, intitula-se: *“A atuação de coordenadores(as) pedagógicos(as) em escolas públicas: elementos para uma reflexão depois de um olhar sobre a prática”*. A discussão gira em torno de uma pesquisa de campo realizada junto a quatro professoras e quatro coordenadores(as) de quatro escolas diferentes do município de São Miguel do Tapuio (PI). Os dados revelam que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) assumem a responsabilidade precípua de mediar a formação continuada dos docentes, e que, no referido município, o trabalho é desenvolvido com indicativos de qualidade. Os professores pedem ajuda a coordenação pedagógica, quando necessitam e, assim, o trabalho acontece de forma satisfatória, na tentativa de alcançar os objetivos e fortalecer os vínculos interacionais no ambiente escolar.

No décimo capítulo: *“Matemática e diversidade em sala de aula: sobre a construção de uma educação matemática no Ensino Fundamental”*, Maria Deusilene de Paiva dos Santos e Francisco Renato Lima apresentam uma reflexão acerca do ensino da Matemática com foco na diversidade em sala de aula. Nessa perspectiva, discutem a importância desse componente curricular, evidenciando a relevância de sua presença no cotidiano; apontam para a postura a ser adotada pelo professor em sala de aula; e assinalam possíveis alternativas de trabalhar a Matemática com foco na diversidade em sala de aula. Os resultados evidenciam que a educação matemática constitui um princípio básico para o desenvolvimento das atividades cotidianas, de respeito à diversidade, por meio do desenvolvimento de atividades diversas, que envolvam o raciocínio lógico, entre outras habilidades cognitivas.

Por fim, em face da síntese de tais resultados de pesquisas – teóricas ou aplicadas –, reafirmamos nosso compromisso com a formação de professores e o convite ao leitor, para que, junto às



reflexões aqui propostas, construa uma experiência de (trans)formação social.

Agradecemos desde já, e desejamos uma rica e proveitosa leitura!

Francisco Renato Lima  
Francisco Marcos Pereira Soares  
Ernandes Soares Araújo  
Organizadores

# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO DOS CARNAUBAIS (PI)**

João Pedro Soares Silva  
Francisco Renato Lima

## **Considerações iniciais**

A escolarização básica no Brasil expandiu-se em meados do século XX, sendo que seu real crescimento deu-se apenas a partir das décadas de 70 e 80. Até então, apenas uma pequena parcela mínima da população brasileira frequentava o Ensino Médio e a Educação Superior. Essa evolução deve-se, principalmente, a expansão industrial e as pressões populares no país, que fizeram com que esse cenário começasse a mudar e houvesse um crescimento rápido e efetivo das redes públicas e privadas de Ensino Fundamental, o que, conseqüentemente, acarretou em uma demanda maior no número de docentes (GATTI; BARRETTO, 2009).

Esse crescimento, em virtude da alta velocidade em que ocorreu e com as improvisações necessárias para o funcionamento das escolas na época, causou impactos sofridos hodiernamente na formação de professores no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009). Soma-se a esses aspectos, o fato de a formação de professores está intimamente ligada às condições precárias de trabalho dos profissionais docentes, como salário e jornada de trabalho, o que desestimula a procura pela formação docente e a “dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Essa atual situação da formação dos profissionais da educação requer mudanças pontuais, com mais investimentos na formação de licenciados. Ademais, um melhor

acompanhamento/supervisão de todos os programas de formação docente, para que atendam a uma formação básica e a uma específica, a fim de possibilitar “o aprofundamento no conhecimento que é objeto de trabalho dos educadores” (SCHEIBE, 2008, p. 50). Mudanças essas pertinentes, devido ao fato de, no Brasil, os profissionais da educação estarem “entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 255).

Desse modo, um dos principais problemas encontrados atualmente é a inadequação dos profissionais docentes atuantes na Educação Básica no Brasil, repleto de inconformidades, tanto na formação geral do professor, quanto na sua área de atuação, isto é, há a presença de professores não diplomados e/ou que não trabalham na sua área de formação. Tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino Médio, um dos piores resultados nesse indicador é observado nas disciplinas de Línguas Estrangeiras, com percentuais de apenas 36,8% e 54%, respectivamente, dos professores com formação adequada (BRASIL, 2020a). Nesse sentido, este estudo trata da formação de nível superior do professor de Língua Espanhola para a atuação na Educação Básica, delimitando essa temática, para uma coleta mais precisa de dados, a região do Território dos Carnaubais, no estado do Piauí.

A problemática que norteou esta pesquisa foi, inicialmente, o contato com a realidade empírica, o qual evidencia a carência de formação a nível superior (graduação) para atuar no componente curricular Língua Espanhola no contexto da Educação Básica. Esse aspecto que se equaliza a outro: o fato de um reduzido espaço que esse componente curricular possui no currículo da Educação Básica, aspecto observado a partir das discontinuidades e das fragilidades das políticas públicas, de caráter legal e normativo, que, efetivamente, tornem obrigatória a oferta do ensino de Língua Espanhola em todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. O

exemplo disso pode ser verificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Segundo o *Censo da Educação Básica de 2019*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020a), o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada no Ensino Médio, para cada município brasileiro, demonstra que parte da região Centro-Oeste e da região Nordeste apresentam um desempenho ruim nesse indicador. Diante dessa afirmação, faz-se necessário entender: qual é a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Carnaubais (PI)?

Em face dessa questão, cabe, de antemão, apresentar o referido contexto. Segundo o documento *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS do Território dos Carnaubais* (PIAUI, 2006, p. 04), ele “está situado na região norte do Piauí, é composto por dois aglomerados e ao todo é composto de 16 municípios” e

[...] ocupa uma área de 17.698,14 Km<sup>2</sup>, equivalente a 7,03% da área territorial do Estado. A maior área territorial está nos municípios de São Miguel do tapuí (5.222,05 Km<sup>2</sup>) e Buriti dos Montes (2.652,1 Km<sup>2</sup>) e a menor nos municípios de Boqueirão do Piauí (281,2 Km<sup>2</sup>) e Cocal de Telha (322,1 Km<sup>2</sup>). (PIAUI, 2006, p. 15)

A Lei Complementar nº 87 de 22/08/2007, situa o Território dos Carnaubais na Macrorregião 2 - Meio Norte TD3 – Carnaubais, com os municípios distribuídos nos aglomerados AG 5 e AG 6, conforme a seguir:

Anexo Único  
Regionalização

ii. TD 3 – Carnaubais, compreendendo os municípios:

1. Aglomerado 5 (AG 5): **Boa Hora**, Boqueirão do Piauí, Cabeceiras do Piauí, Campo Maior, Capitão de Campos, **Cocal de Telha**, Jatobá do Piauí, **Nossa Senhora de Nazaré**, **Sigefredo Pacheco**;
2. Aglomerado 6 (AG 6): **Assunção do Piauí**, Buriti dos Montes, **Castelo do Piauí**, **Juazeiro do Piauí**, Novo Santo Antônio, **São João da Serra**, São

Miguel do Tapuio. (PIAUI, 2007) (Grifos nossos, nos municípios pesquisados)

Situada a localização da região onde a pesquisa se insere, neste estudo, tem-se como objetivo geral, analisar a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Caraubais (PI). E, como objetivos específicos: analisar a formação em Língua Espanhola em âmbito de nível superior; descrever o ensino de Língua Espanhola no contexto da Educação Básica, de acordo com a legislação vigente; e identificar como o ensino de Língua Espanhola é desenvolvido no Território dos Caraubais (PI).

O percurso de construção metodológica da pesquisa assumiu uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que, a um só tempo, diante dos dados numéricos, possíveis de serem quantificados e classificados estatisticamente, foi possível fazer uma leitura interpretativa, apreciando os valores e as razões que justifiquem tal realidade. Essa premissa apoia-se, principalmente em Minayo (2013, p. 22), quando enfatiza que não deve existir oposição entre dados quantitativos e qualitativos, pelo contrário, ambos “se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados no processo de geração de dados, foi utilizado o instrumento questionário (GIL, 2019), contendo duas perguntas abertas, enviado via *e-mail* e/ou *whatsApp* para supervisores de ensino estaduais ou diretores das escolas estaduais das cidades pertencentes a 5ª Gerencia Regional Estadual (5ª GRE) do Estado do Piauí, pertencentes ao Território dos Caraubais (PI). No questionário, havia duas perguntas abertas:

a) Quantos professores de sua cidade atuam no ensino de Língua Espanhola no âmbito do Ensino Médio?

b) E destes, quantos são formados e/ou habilitados em Licenciatura em Letras - Espanhol?

Os dados foram coletados em nove cidades das que integram a regional de Campo Maior (PI) (conhecida como região do Território dos Carnaubais). As cidades foram as seguintes: São João da Serra, Nossa Senhora de Nazaré, Buriti dos Montes, Cocal de Telhas, Sigefredo Pacheco, Castelo do Piauí, Assunção do Piauí, Boa Hora e Juazeiro do Piauí. O processo de coleta e geração dos dados ocorreu entre os dias 27 de maio de 2020 e 09 de julho de 2020.

Faz-se necessário salientar que o INEP divulga, além das sinopses estatísticas e dos resumos técnicos, os chamados microdados, que se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados (BRASIL, 2020b). Com os quais devidamente analisados, estudados e decodificados, obtém-se os dados necessários para responder a problemática deste estudo. Porém, como afirma Leonardo Cazes (2012), colunista do *Jornal O Globo*, “estas informações são disponibilizadas em formatos pouco amigáveis, incompreensíveis a quem não possui conhecimentos de estatística”.

Por conta disso, mesmo o INEP divulgando esses dados e apontando que eles auxiliam as instituições de ensino em seus processos de avaliação de seus resultados, em termos práticos, praticamente nenhuma escola consegue acessá-lo ou utilizá-los. Por isso, houve a necessidade de realizar o questionário, enviar para os supervisores e, com isso, obter os dados necessários para responder o problema levantado pela pesquisa que gerou este estudo.

Além da pesquisa de campo, para subsidiar a construção teórica do tema, realizou-se pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, à luz de autores, como: Barros, Costa e Galvão (2016), Carvalho (2017), França (2017), Gatti e Barretto (2009), Rinaldi (2006), Saviani (2009), Scheibe (2008), Silva (2015), Silva (2019), entre outros, que tratam sobre a formação de professores, em especial, de Língua Espanhola; e, para situar o lugar dessa língua no cenário mundial, recorreu-se aos dados do Instituto Cervantes (2016; 2019).

Além disso, procedeu-se a uma pesquisa documental, por meio da leitura de Resumos Técnicos e acesso a microdados do Censo da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020a, 2020b); e também, a análise de algumas legislações nacionais, a exemplo: a Lei nº 11.161/05, sobre obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola na Educação Básica - Ensino Médio (BRASIL, 2005); a Medida provisória (MP) nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016a), convertida na Lei nº 13.415, de 2017, sobre a reforma do Ensino Médio ou o 'Novo Ensino Médio' (BRASIL, 2017); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018); entre outros; e algumas legislações estaduais, como: o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Território dos Carnaubais (PIAUÍ, 2006); e a Lei Complementar nº 87, de 22/08/2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí (PIAUÍ, 2007).

Do ponto de vista de estrutura, este estudo, além destas Considerações Iniciais, que contém uma contextualização sobre a formação do professor, em particular de Língua Espanhola e o percurso de construção metodológica da pesquisa, contém três partes, que dialogam entre si. A primeira aborda a Língua Espanhola como formação de nível superior, apresentando uma reflexão a partir dos cursos de Licenciatura em Letras. A segunda aborda o ensino de Língua Espanhola na Educação Básica, a partir da legislação em vigência, apontando para a repercussão de suas transformações, via Medidas Provisórias (MP) ou Projetos de Lei (PL). A terceira parte traz os resultados da pesquisa de campo, possibilitando verificar dados mais concretos e contextuais acerca da atuação de professores de Língua Espanhola nas escolas públicas da região. E, por fim, a quarta parte, as Considerações Finais, a qual apresenta um posicionamento diante dos dados gerados pela pesquisa de campo.

## **A Língua Espanhola como formação de nível superior: uma reflexão sobre os cursos de Licenciatura em Letras**

Um dos principais difusores do Espanhol no mundo é o Instituto Cervantes, instituição cultural pública criada em 1990 na Espanha e que conta atualmente com uma rede de centros distribuídos pelo mundo, nos quais são ofertados cursos de Espanhol e avaliações para adição do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), cujas matrículas e inscrições vêm crescendo desde o ano de sua criação. Na verdade, se multiplicaram por 12 entre os anos de 1992 e 2015 (INSTITUTO CERVANTES, 2016). Mas, além do Instituto Cervantes, o Espanhol também é ensinado e estudado, por exemplo, em escolas dos países hispanos e como Língua Estrangeira, nos países que não têm a Língua Espanhola como língua oficial.

Segundo os dados mais atuais do Instituto Cervantes, publicado em informe de 2019, “cerca de 22 milhões de alunos estudam espanhol como língua estrangeira ao redor do mundo. Em concreto 21.882.448”, ocupando hoje, junto ao Francês e o Chino Mandarim, o segundo lugar como Língua Estrangeira mais estudada, antecedido apenas pelo Inglês. Desse montante, 28% desses estudantes estão localizados no Brasil. Isso confere ao país, o segundo lugar no *ranking* de principais áreas de estudo do Espanhol como Língua Estrangeira, precedido tão somente pelos Estados Unidos da América.

Nos Estados Unidos, segundo o Instituto Cervantes (2019), há aproximadamente 712.240 estudantes de Língua Espanhola no ensino universitário, enquanto na China há 34.823. Em relação ao Brasil, o Instituto, em seus informes publicados anualmente, desde 2010, não levantou dados sobre quantos pessoas estudam Língua Espanhola nos centros universitários.

Nesse sentido, de acordo com o coordenador do curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o professor Omar Mario Albornoz (2020): “foram formados 1.460 alunos em 28 municípios, entre os anos de 2009 e



2018". Esses dados foram coletados em uma entrevista concedida via *e-mail*, contendo um único questionamento: quantos alunos foram formados em Licenciatura Plena em Letras - Espanhol nos últimos anos no Piauí? Esse número de professores formados para a área se deve, em muito, a lei do Espanhol, descrita posteriormente, neste estudo.

Em relação à formação superior do professor de Língua Espanhola na Educação Básica no Território dos Carnaubais (PI), segundo o resultado final do último processo seletivo da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI) – 2017.2 - divulgado em 2018, um total de 65 professores ficaram classificados no seletivo em questão, distribuídos nas 16 cidades pertencentes ao Território dos Carnaubais (PI).

Segundo o INEP, em 2019, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. E desses, “Um total de 507,9 mil professores atuaram no ensino médio em 2019. Desse total, 96,8% têm nível superior completo (88,5% em grau acadêmico de licenciatura e 8,3%, bacharelado) e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior” (BRASIL, 2020a, p. 56).

Ainda segundo dados do INEP, relativos ao ano de 2019, “o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada no ensino médio, para cada município brasileiro, demonstra que parte da região Centro-Oeste e da região Nordeste apresenta um desempenho ruim nesse indicador” (BRASIL, 2020a, p. 57). No tocante a Língua Estrangeira, apenas 54% das turmas são ministradas por professores com formação adequada.

No que tange a essa formação, especificamente a Língua Espanhola, ressalta-se ainda, que durante os cursos de licenciatura não se promove satisfatoriamente todos os saberes necessários para se construir um perfil profissional, devido ao tempo delimitado, da concepção de currículo e outros entraves. Evidencia-se também, que a prática restringe-se aos estágios ao final do curso, sendo pertinente que ela se inicie desde o início (SILVA, 2015).

Essa afirmação exalta ainda mais a problemática da formação de professores para a Educação Básica no Brasil, uma vez que, idealizando-se que, para o pleno desenvolvimento educacional e, conseqüente evolução nos outros indicadores nacionais, faz-se necessário um sistema educacional com 100% dos professores licenciados; plenamente desenvolvidos, durante seus respectivos cursos para a atuação docente; e atuantes na área para a qual são capacitados. Porém, quase que em oposição a esse mundo idealizado, evidencia-se um percentual de professores atuantes na Educação Básica não licenciados (BRASIL, 2020a); graduando-se sem um desenvolvimento satisfatório (SILVA, 2015); e mesmo quando licenciados e desenvolvidos, não atuantes em sua área de formação (BRASIL, 2020a).

### **O ensino de Língua Espanhola na Educação Básica: o que diz a legislação?**

Para descrever o ensino de Língua Espanhola na Educação Básica é de fundamental importância refletir sobre dois marcos históricos no ensino dessa Língua Estrangeira Moderna no Brasil: a Lei nº 11.161/05 (BRASIL, 2005) e a Medida Provisória (MP), nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016a), que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

*A Lei nº 11.161/05: sobre obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola na Educação Básica - Ensino Médio*

Acordos firmados entre países vizinhos e com interesses comuns motivaram acordos culturais e tecnológicos, valorizando a utilização do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), como um meio de aproximar os povos. Assim, considerando essa língua como mecanismo de comunicação e interação, surgiu a necessidade de uma legislação específica sobre o ensino do Espanhol no território brasileiro.

A esse respeito, o então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, em 05 de agosto de 2005, sancionou a Lei Federal de nº 11.161/05, conhecida como “a lei do espanhol”, que foi aprovada no dia 7 de julho de 2005 pela Câmara dos Deputados, fazendo do Espanhol uma Língua Estrangeira obrigatória em todas as escolas públicas e privadas do Ensino Médio no território nacional.

A partir da ‘Lei do Espanhol’, em 2005, o ensino da Língua Espanhola, expandiu-se principalmente, em todas as escolas da fase final da Educação Básica, integrando a matriz curricular das escolas com mais uma formação em Língua Estrangeira. Essa legislação firmava que até 2010, todas as escolas do Ensino Médio, públicas e privadas, necessitariam oferecer cursos para seus alunos. A oferta desse componente curricular nas aulas seria obrigatória, mas frequentá-las seria facultativo para os estudantes.

Com isso, depois da lei aprovada, as escolas de Ensino Médio foram notificadas de que teriam o prazo de cinco anos para adequar-se às novas regras. Já, quanto às escolas de Ensino Fundamental, a lei no seu § 2º destacava: “é facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries” (BRASIL, 2005). Ou seja, mesmo não tornando obrigatória, a proposta já encaminhava para a necessidade de propiciar a população, a oportunidade de ficar em contato com culturas distintas, com outras formas de pensar e interagir, não só nacionalmente, como também, no mundo globalizado, garantindo atitudes iniciais para a formação de um novo perfil de cidadão.

Desse modo, o ensino de Língua Espanhola se restringia aos anos finais da Educação Básica, ou seja, somente o Ensino Médio, já que, em suas fases iniciais, como dito anteriormente, – o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) –, o seu ensino não ocorre no Brasil, salvo algumas exceções, como em escolas privadas.

Em uma leitura desse contexto, Rinaldi (2006, p. 20) afirma que:

A inserção da língua estrangeira, principalmente a língua espanhola, está crescendo em todos os níveis que integram a Educação Básica. Tal

iniciativa, originada em centros escolares, se vê, atualmente, ao menos em parte, respaldada pela sanção da Lei. No caso das escolas brasileiras, que obriga a oferta da língua espanhola no ensino médio por todas as escolas brasileiras, ainda que seja opcional ao aluno estudá-la, e como opcional as escolas a oferta desse idioma a partir da 5ª. série do Ensino Fundamental. Apesar de que alguns colégios caminham na direção contrária, outros estão aproveitando esta oportunidade legal para incluir (ou manter), como diferencial, o idioma espanhol em todos os níveis de ensino.

França (2017), nesse sentido, aborda que o ensino e aprendizagem de idiomas no território brasileiro sempre esteve relacionado a fatores econômicos, políticos e sociais de cada etapa de desenvolvimento do país. Por estar rodeado de países que têm o Espanhol como idioma oficial e por ser considerado potência econômica no MERCOSUL, o Brasil se encontra em um cenário de valorização de Espanhol. Situação essa, modificada depois da reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Depois da reforma do Ensino Médio, restou um ar de incertezas sobre o ensino da Língua Espanhola na Educação Básica brasileira, como ressalta Silva (2019, p. 31):

[...] antes da reforma as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Agora, com a reforma, a língua inglesa passará a ser a disciplina obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental. Se a escola só oferece uma língua estrangeira, esta precisa ser obrigatoriamente o inglês. A justificativa do Ministério da Educação é que a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro.

Ainda segundo a autora em questão, “essa decisão foi protestada por muitos linguistas e especialistas em educação no Brasil como um retrocesso: o argumento é que a lei 11.161/2005 era um grande avanço por apostar no plurilinguismo e pluriculturalismo.” (SILVA, 2019, p. 31). Retrocesso este, que, de fato, se confirma, visto todo o processo de implantação da Língua Espanhola no Brasil, desde o Colégio Pedro II, com Antenor Nascentes, em 1919. A ‘Lei do Espanhol’ foi o ápice do progresso, dando ao Espanhol outro *status* no país, mas, segundo Ponte

(2006, p. 20) no prefácio da obra: *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*, organizada por Barros, Costa e Galvão (2016):

A falta de clareza do Estado brasileiro sobre ações de política linguística e sua aplicação, ou seja, sobre como se dá uma planificação linguística, somada à falta de clareza quanto aos interesses – ou a multiplicidade de interesses – que movem a implantação do espanhol no ensino médio fazem com que qualquer estratégia de convencimento da sociedade seja, no mínimo, complexa. E os textos deste livro nos mostram, por meio de experiências boas e experiências ruins, que a presença do espanhol na educação básica ainda está longe do que poderíamos chamar de ideal.

Resta torcer (e dentro de nossas possibilidades, continuar trabalhando) para que a planificação linguística da inclusão do espanhol tome rumos mais consistentes e mais acordes com nossa realidade e com nossas necessidades. E que na edição comemorativa dos vinte anos da Lei 11.161 ela não esteja guardada em uma gaveta.

Conforme matéria assinada por Cinara Taumaturgo (2019), no *Portal GP1*, atualmente “os professores pedem que uma lei estadual obrigue as escolas ofertarem o espanhol. Estados como Paraíba, Rondônia e Rio Grande do Sul já aprovaram a lei e em Alagoas e Pernambuco o caso está tramitando na Assembleia Legislativa”. Quanto à situação do Piauí, na mesma matéria, o professor mestre Josinaldo Oliveira dos Santos, coordenador do curso Letras - Espanhol da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), ressalta que uma minuta de lei já foi apresentada a Assembleia Legislativa, a fim de que a Língua Espanhola também seja considerada obrigatória como parte do currículo oficial da Educação Básica do Estado.

*Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de 2017: sobre a reforma do Ensino Médio ou o ‘Novo Ensino Médio’*

Depois do *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, tomou posse como novo presidente da República Federativa do Brasil, Michel Temer – até o momento, vice-presidente da República. E, menos de um mês, depois de sua posse definitiva, passa por

escrito, a MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a), transformada na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), também conhecida como Reforma do Ensino Médio, que tinha como meta:

[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016)

A MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Mas, no tocante a Língua Espanhola, que é o objeto de estudo deste estudo, volta-se o olhar sobre a alteração feita no artigo 36 (inciso III) da Lei nº 9.394/96:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Com a MP nº 746/2016, o artigo 36 (inciso III), citado acima, passou a vigorar com a seguinte alteração:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...] Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino...

[...] § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016a)

Como se pode observar, o artigo 36 da Lei nº 9.394/96, havia previsto a obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira e de outra, em caráter optativo, mas sem definições. Com as alterações feitas no artigo em questão, definiu-se que a Língua Inglesa seria a Língua Estrangeira de caráter obrigatório. Com isso, chega-se ao ponto crucial da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a): a revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (Lei do Espanhol), disposto em seu Art.13. “Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005” (BRASIL, 2005).

A Lei nº 11.161/2005, como já explicado anteriormente, tratava da obrigatoriedade da Língua Espanhola no Ensino Médio. Mas, com sua revogação, ela passa simplesmente a ter preferência como língua optativa, o que representa um enorme retrocesso para o ensino da Língua Espanhola no Brasil, tendo em vista todo o caminho feito por ela até a promulgação da Lei do Espanhol, em 2005. Segundo Carvalho (2017, p. 540), com isso, o ensino de Língua Espanhola “sofreu um negativo impacto em quase todos os estados da nação brasileira”, criando, portanto, “um cenário tão desfavorável e incongruente” para o cenário educacional, evidenciando, segundo Barros, Costa e Galvão (2016, p. 13), em análise decenal da Lei, que, lamentavelmente, o cenário “se mostra tão tortuoso em afirmar essa língua enquanto componente curricular relevante para a formação de nossos alunos”.

Em continuação, quase seis meses depois de exarada a MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), foi sancionada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), isto é, a conversão da Medida Provisória em Lei - e antes, houve a transformação da MP em Projeto de Lei, o PL nº 34/2016 (BRASIL, 2016b). Mas, essas transformações e conversões não mudaram, na prática, sobretudo, as alterações relacionadas ao ensino de Língua Espanhola no Brasil.

## **A formação do professor de Língua Espanhola no Território dos Carnaubais (PI): análise e discussão dos dados**

Neste tópico, aborda-se o ensino da Língua Espanhola no Território dos Carnaubais (PI), isto é, nas nove cidades pesquisadas, identificadas nas Considerações Iniciais deste estudo. Vale ressaltar que, a Língua Espanhola só passou a ser oferecida como disciplina, na maior parte das escolas dessa região no ano de 2014, três anos depois da obrigatoriedade da implantação da língua nas escolas brasileiras, como previa a Lei 11.161/05. Porém, antes o idioma já era apresentado aos alunos, apesar de não fazer parte do currículo de ensino das escolas. O que ocasionou esse atraso foi à falta de professores com formação específica na área, fato reconhecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 2000:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 2000, p. 25)

Isso explica exatamente o que ocorreu nos primeiros anos de implantação do ensino da Língua Espanhola na maioria dos municípios em estudo, nos quais, nem todas as salas de aula tinham acesso ao ensino dessa Língua Estrangeira Moderna, devido à falta de professores formados, ou seja, capacitados para ministrar aulas do componente curricular, pois isso gerava uma carga horária bastante sobrecarregada para um só professor.

Atualmente, todos os municípios ainda oferecem a Língua Espanhola como Língua Estrangeira, no Ensino Médio. Mas, diante



do cenário de incertezas políticas e educativas com relação a essa disciplina, devido à reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), não se sabe, com certeza, se ela continuará incluída na grade curricular da Educação Básica, já que esta é obrigatória para a escola, mas facultativa para o aluno.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07), em sua única menção ao ensino da Língua Espanhola, aponta que “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais” por ela definidas, contemplando “estudos e práticas de: “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”” (BRASIL, 2018, p. 476).

Dessa maneira – salientando-se antes que esse oferecimento optativo da Língua Espanhola refere-se ao Ensino Médio –, exalta-se ainda mais o mar de incertezas que permeia a referida língua, visto que o seu ensino em caráter optativo é a única abertura mencionada para o ensino da Língua Espanhola na Educação Básica no Brasil.

Em continuação, quanto à formação de professores, foco principal deste estudo, segundo o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, ela deve ocorrer em áreas específicas, compreendendo a dimensão complexa dessa demanda do ensino básico.

**Art. 62** - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

No entanto, na contramão dessa regulamentação legal, conforme já destacado neste estudo, segundo o resumo técnico do INEP 2019, no tocante a Língua Estrangeira, apenas 54% das turmas são ministradas por professores com formação adequada (BRASIL, 2020a). Nesse sentido faz-se necessário o questionamento: Qual é a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Carnaubais (PI)?

Para buscar respostas a esse questionamento, além da pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, no sentido de encontrar autores que dialogam com o tema da formação de professores, em especial, de Língua Espanhola, a seguir, apresenta-se a análise e a discussão dos dados, obtidos por meio de um questionário, com duas perguntas abertas, com foco em conhecer a formação do professor em questão.

#### *Análise dos dados: situando o panorama atual*

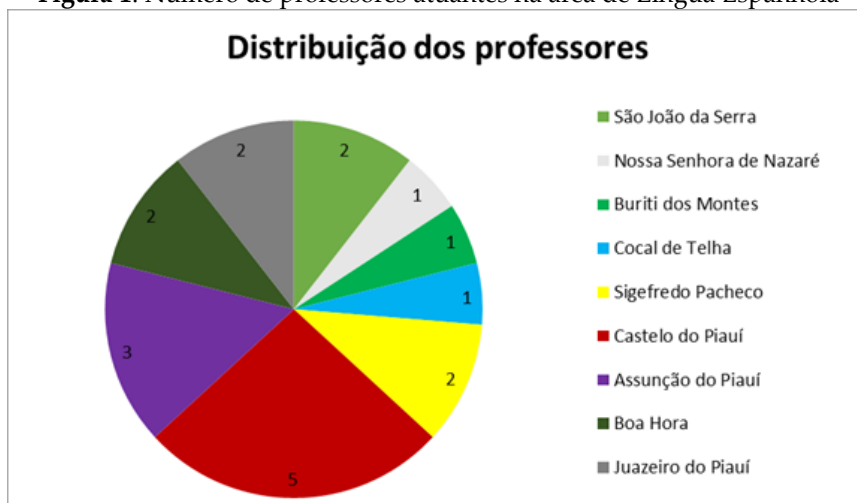
Das 16 cidades que formam o Território dos Carnaubais (PI), o questionário foi enviado para 12: Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Campo Maior, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Sigefredo Pacheco, Assunção do Piauí, Buriti dos Montes, Castelo do Piauí, Juazeiro do Piauí e São João da Serra. Mas somente 9 deram retorno, a saber: São João da Serra, Nossa Senhora de Nazaré, Buriti dos Montes, Cocal de Telhas, Sigefredo Pacheco, Castelo do Piauí, Assunção do Piauí, Boa Hora e Juazeiro do Piauí. Daí, considerar-se que a pesquisa foi realizada apenas em 9 municípios.

O questionário, como já ressaltado, continha apenas duas perguntas abertas, focadas exclusivamente no objetivo geral da pesquisa: a) Quantos professores de sua cidade atuam no ensino de Língua Espanhola no âmbito do Ensino Médio? b) E destes, quantos são formados e/ou habilitados em Licenciatura em Letras - Espanhol?

As questões, embora abertas e simples, possibilitando respostas subjetivas, tinham um cunho objetivo, visto que as respostas seriam dadas em valores “numéricos”, por isso, a opção pela pesquisa de abordagem quali-quantitativa, conforme Minayo (2013).

Segundo os resultados da pesquisa, pôde-se perceber a atuação de 19 professores na área de Língua Espanhola, distribuídos nas 9 cidades em estudo:

**Figura 1:** Número de professores atuantes na área de Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa de campo (2020)

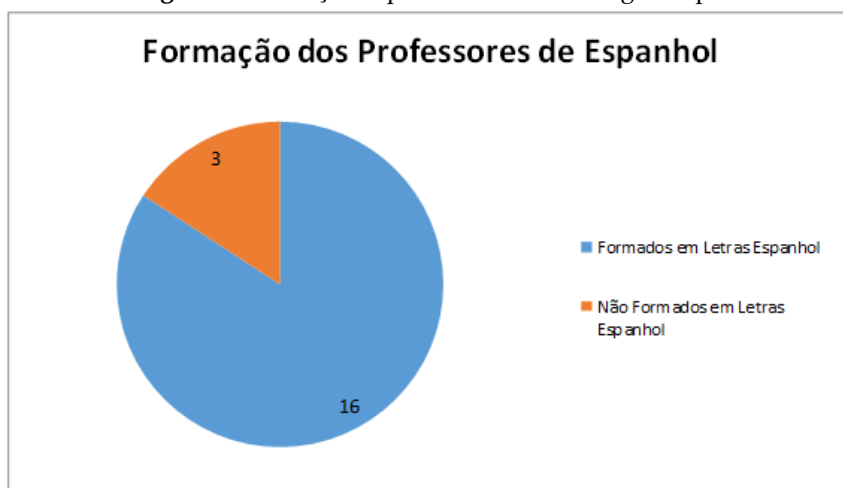
Desse modo, tem-se uma média de 2.1 professores por cidade. Um número, em si, pequeno, porém, que se deve simplesmente ao tamanho pequeno das cidades, onde há, na sua maioria, uma ou duas escolas. A esse respeito, torna-se pertinente a reflexão de Saviani (2009, p. 154) acerca do tema:

Se ampliarmos o número de escolas, tornando-as capazes de absorver toda a população em idade escolar nos vários níveis e modalidades de ensino; se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da

segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens.

Em continuação, no tocante a formação superior do professor de Língua Espanhola no contexto em estudo, segundo os resultados da pesquisa, 15 professores são graduados em Letras - Espanhol e 1 graduado em Letras – Inglês, com especialização em Língua Espanhola, totalizando 16 dos 19 professores atuantes no Território dos Carnaubais (PI), efetivamente habilitados nessa área.

**Figura 2:** Formação superior na área de Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa de campo (2020)

Com isso, um total de 84,2% dos professores das cidades em estudo, são efetivamente graduados em Letras - Espanhol. Os outros 15,8% restantes, segundo dados do questionário enviado, são formados em Letras - Inglês ou em Português. Com isso, há um total de 100% dos professores, atuantes no ensino de Letras - Espanhol com um curso superior. Todos são formados em Licenciatura Plena em Letras, seja em Espanhol, Inglês ou Português. Silva (2015, p. 9360), a esse respeito, ressalta que “a formação de professores é um requisito essencial para o ensino” e

cita Nóvoa (1992, p. 09), quando reforça que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

#### *Discussão dos dados: um diálogo com alguns autores*

A Meta 15, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências, estabelece “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, Carvalho (2018, p. 37) afirma que:

A formação em nível superior é mais frequente (78,4% em 2017), e mostra tendência crescente ao longo do tempo. Os percentuais de professores com formação no nível fundamental incompleto ou completo são quase desprezíveis, e o nível médio é o segundo nível de formação mais comum (21,3% em 2017), percentuais que vem se reduzindo no período.

Ainda sobre isso, Bastos (2017, p. 83) aponta:

A maioria dos professores da educação básica no Brasil, mais de 57% não possuem licenciatura na disciplina que trabalham e pouco mais de 22% dos que estão em salas de aulas, não têm qualquer licenciatura, sendo a Região Nordeste a que concentra maior número de professores sem licenciatura em áreas específicas disciplinares e 66% não são formados na área em que trabalham.

Desse modo, de acordo com os dados coletados na pesquisa, 84,2% dos professores atuantes no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, nas cidades do Território dos Carnaubais (PI), são efetivamente formados em Letras - Espanhol, e, portanto, 15,8% atuam sem ter uma formação específica na área. No Brasil, existem inúmeros trabalhos relacionados à formação do professor da Educação Básica, porém, utilizando-se de dados amplos do Censo da Educação Básica do INEP e/ou refletindo sobre essa

temática da formação de professores de uma forma ampla, incluindo-se, entre eles, autores como: Scheibe (2008), Saviani (2009), Gatti e Barretto (2009), entre outros, citados neste texto.

Veja-se, na Tabela 1, a seguir, a comparação entre os dados coletados nesta pesquisa, com os dados de 2019 do Censo da Educação Básica, publicados pelo INEP no início deste ano de 2020:

**Tabela 1:** Comparativo entre os dados do INEP 2019 e os resultados desta pesquisa

<b>Dados do INEP 2019 (Ensino Médio) (BRASIL, 2020a)</b>	<b>Dados coletados nesta pesquisa</b>
Um total de 507,9 mil professores atuaram no Ensino Médio em 2019.	19 professores atuam no ensino de Espanhol, no Ensino Médio, nas cidades do território em estudo.
96,8% dos professores têm nível superior completo (88,5% em grau acadêmico de licenciatura e 8,3%, bacharelado) e 3,1% possuem formação de nível médio ou inferior.	100% dos professores tem Ensino Superior completo, todos em grau acadêmico de licenciatura.
54% dos professores atuantes em Língua Estrangeira têm formação adequada.	84,2% dos professores atuantes no ensino do Espanhol têm formação adequada.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da análise documental e dos dados da pesquisa de campo (2020)

Dessa maneira, percebe-se, levando-se em conta os dados discutidos nesta seção, uma melhora nos dados específicos do Território dos Carnaubais (PI), em relação aos dados amplos divulgados pelo INEP. Principalmente, no tocante à formação superior dos professores atuantes no ensino de Língua Espanhola.

### **Considerações finais**

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se através do contato com a realidade empírica, a carência de

formação a nível superior (graduação) para atuar no componente curricular Língua Espanhola no contexto da Educação Básica; ademais, seu reduzido espaço no currículo escolar. Por isso, verificou-se a importância de estudar sobre a formação do professor de Língua Espanhola para a atuação na Educação Básica, tomando por base de coleta e geração de dados, cidades pertencentes ao Território dos Carnaubais (PI).

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Carnaubais (PI). Dessa forma, constata-se que o objetivo geral foi parcialmente atendido, porque efetivamente o trabalho conseguiu demonstrar que 100% dos professores atuantes no ensino de Língua Espanhola nas escolas do referido território têm Ensino Superior completo, todos em grau acadêmico de licenciatura, conforme preconiza a LDB 9.394/96. No entanto, destes, apenas 84,2% têm formação adequada, isto é, são efetivamente licenciados em Letras - Espanhol; e 15,8% ainda atuam sem formação na área.

O objetivo específico inicial era analisar a formação em Língua Espanhola em âmbito de nível superior. Esse objetivo foi atendido baseado nos estudos do Instituto Cervantes (2019), os quais mostram que nos Estados Unidos há aproximadamente 712.240 estudantes de Espanhol no ensino universitário, enquanto na China, há 34.823. E, conforme a afirmação do professor Omar Mario Albornoz (2020), baseado nos dados da UESPI: “foram formados 1.460 alunos em 28 municípios, entre os anos de 2009 e 2018” no estado do Piauí.

O segundo objetivo específico era descrever o ensino de Língua Espanhola no contexto da Educação Básica, de acordo com a legislação vigente. Essa meta foi atingida baseada nas explanações da reforma do Ensino Médio, pela MP nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415/17, que revogou a “Lei do Espanhol”, nº 11.161/05 e a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola, restando um cenário de incertezas políticas e educativas com relação a essa disciplina.

Já o terceiro objetivo específico era identificar como o ensino de Língua Espanhola é desenvolvido no Território dos Carnaubais (PI). Esse objetivo foi alcançado, baseando-se também, nos resultados da pesquisa, quando se percebe que, a maioria dos professores que atuam, possuem a formação adequada (licenciatura em Letras - Espanhol) e, além disso, a presença da Língua Espanhola apenas no Ensino Médio da rede pública – como já era esperado.

Nesse sentido, buscou-se levantar dados para responder a problemática em questão: qual é a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola da Educação Básica no Território dos Carnaubais (PI)? Essa problemática foi respondida baseando-se nos resultados deste estudo, o qual conclui que: dos 19 professores atuantes no ensino de Língua Espanhola nas cidades, em estudo, do território em questão, todos possuem Ensino Superior completo, todos em grau acadêmico de licenciatura. E que destes, 16 têm formação adequada, isto é, são efetivamente licenciados em Letras - Espanhol. Desse modo, percebe-se que, a formação de nível superior do professor de Língua Espanhola das escolas da região, apesar de não ser o índice ideal, possui índices acima dos nacionais, já explanados neste estudo.

Diante da metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado em uma área geográfica mais ampla, abrangendo um numero maior de cidades e regiões e assim, apresnetando um panorama ainda mais ilustrativo da temática, mas, devido às limitações geográficas e de tempo, somente foi possível coletar dados em 9 cidades, tendo em vista que, apesar da coleta ter ocorrido de forma não presencial, não é uma tarefa tão fácil recensear e obter contatos pessoais, em tempo hábil, dos responsáveis escolares.

Diante dessas limitações, recomenda-se o aprofundamento dessa temática em pesquisas futuras. Tanto verticalmente: aprofundando ainda mais os dados deste estudo acerca da formação dos professores de Língua Espanhola na região do Território dos Carnaubais (PI), observando outros aspectos;



quanto horizontalmente: aumentando a área geográfica dessa pesquisa, coletando dados em outras cidades, territórios, estados, trabalhando a mesma temática, ou, em ambas as hipóteses, levantando dados sobre outras disciplinas.

## Referências

ALBORNOZ, Omar Mario. Informação obtida pelos autores, João Pedro Soares Silva e Francisco Renato Lima, a partir de contato via *e-mail*. Teresina (PI), 2020.

BARROS, Cristino; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. Apresentação. In: BARROS, Cristino; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 13-14. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/DezanosdaLeidoEspanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/DezanosdaLeidoEspanhol.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

BASTOS, Manoel de Jesus. A Formação de Professores para a Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 02, ed. 01, vol. 14, p. 82-97, jan., 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-de-professores>. Acesso em: 12 set. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília, **Diário Oficial da União**, 5

ago. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11494impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494impressao.htm). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. [Convertida na Lei nº 13.415, de 2017]. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016a. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016**. (Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.494, de 20 de junho

2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho; e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 30 de novembro de 2016b. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/PROJETO-DE-LEI-DE-CONVERS%C3%83O-34-2016-PLV-34-16.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. [Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016]. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: Inep/MEC, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados**. Página atualizada em: 23 mar.

2020. Brasília: Inep/MEC, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados#:~:text=Os%20microdados%20do%20Inep%20se,dos%20softwares%20SAS%20e%20SPSS>. Acesso em: 13 set. 2020.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

CARVALHO, Fernanda Peçanha. “Lei do espanhol”: discursividade e representações acerca da lei das metades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 539-565, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-17-03-00539.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação Básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981). Acesso em: 07 out. 2020.

FRANÇA, Simone dos Santos. Desafios da prática do professor de Língua Espanhola no Brasil. **Revista Saberes da UNIJIPA**, Ji-Paraná, v. 5, n. 1, p. 28-39, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://unijipa.edu.br/wp-content/uploads/RevistaSaberes/ed5/4.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español: Una Lengua Viva.** Informe 2016. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2016.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español: Uma Lengua Viva.** Informe 2019. Disponível em: [https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol\\_lengua\\_viva\\_2019.pdf](https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

JORNAL O GLOBO. Rico banco de dados sobre educação ainda é pouco divulgado e utilizado. **Caderno Educação.** Matéria assinada por Leonardo Cazes. Publicada em: 09 dez. 2012, às 15h 50 min. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/rico-banco-de-dados-sobre-educacao-ainda-pouco-divulgado-utilizado-6988763>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PONTE, Andrea. Prefácio. In: BARROS, Cristino; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015).** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 15-21. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

PORTAL GP1. Professores pedem lei para obrigar ensino de Espanhol no Piauí: uma decisão nacional barrou a lei 11.161, que dava obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio. Matéria assinada por Cinara Taumaturgo. Publicada em: 17 mar. 2019, às 18h 25 min. Teresina. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/noticias/professores-pedem-lei-para-obrigar-ensino-de-espanhol-no-piaui-450474.html#:~:text=O%20GovernoFederal%20possui%20uma,as%20escolas%20ofertarem%20o%20espanhol.> Acesso em: 13 jun. 2020.

PIAUÍ. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS do Território dos Carnaubais**. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Secretaria de Desenvolvimento Territorial; Centro Piauiense de Ação Cultural: Piauí, 2006. 42 p. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio028.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio028.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

PIAUÍ. Lei Complementar nº 87 de 22/08/2007. Estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina, **Diário Oficial do Estado**, nº 159, de 22 de agosto de 2007. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/ato/13144>. Acesso em: 12 set. 2020.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-110155/publico/DissertacaoSimoneRinaldi.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 03 out.2020.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez., 2008. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista\\_retratosdaescola\\_02\\_03\\_2008\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf). Acesso em: 04 out. 2020.

SILVA, Elza Fagundes da. A formação dos professores de Espanhol nas Licenciaturas de Letras. *In*: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE): Formação de professores, complexidade e trabalho docente, XII., 2015. Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), out., 2015. p. 9358-9374. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16602\\_7308.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16602_7308.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, Iris Nara Amaral da. **O lúdico como ferramenta motivacional na disciplina de Língua Espanhola em Ipixuna do Pará (PA)**. 2019. 221 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Espanhola) - Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação. Universidade Autônoma de Assunção, Asunción, Paraguay, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236361878.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

# SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA DO BACHAREL EM DIREITO PARA O EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFESSORAL

Jefferson Alexandre Alves Nunes  
Francisco Renato Lima

## Considerações iniciais

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.  
Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de  
intervenção no mundo. Ensinar não é transferir  
conhecimento.  
Paulo Freire (2000)

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a formação didático-pedagógica do bacharel em Direito para o exercício da docência no Ensino Superior, com foco nos saberes que constituem sua prática profissional. Considera-se a relevância desse tema, tanto no meio acadêmico, quanto no meio jurídico, uma vez em que para se tornar bacharel em Direito é preciso passar pelas “mãos” de mestres/docentes dessa mesma área.

Os saberes que são necessários e imprescindíveis ao profissional docente/bacharel em Direito serão explanados a seguir, seguindo uma ótica cronológica, por meio da qual são esmiuçadas as necessidades/habilidades teóricas e práticas para que o bacharel seja um profissional docente competente, tanto no domínio de práticas pedagógicas, quanto no que diz respeito ao aperfeiçoamento de sua dimensão cidadã, ética, social, grupal e compromissado com as causas humanas, alinhado a um projeto democrático de sociedade.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é discutir acerca dos saberes teóricos necessários ao exercício da docência, pensando numa abordagem funcional da atuação profissional do



docente bacharel em Direito, a fim de que consiga desenvolver uma prática pedagógica efetiva em sala de aula, promovendo a aprendizagem e a autonomia do aluno.

Nessa perspectiva, vislumbra-se ainda, identificar os comportamentos sociais desse profissional perante a sociedade como um todo, pois, a área do saber jurídico – o Direito – é um curso que assume muita relevância para a sociedade. De tal modo, busca-se também, discutir os princípios basilares que esse profissional deverá desenvolver profissionalmente no âmbito do exercício da docência no Ensino Superior.

O problema de pesquisa será discriminar os saberes docentes, que constituirão meios ou caminhos para que o bacharel em Direito trilhe, a fim de alcançar tais méritos, a fim de se tornar um profissional competente<sup>1</sup> na sociedade e, principalmente, no campo da docência.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento dessa reflexão assume uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, realizado por meio de pesquisa bibliográfica (GIL, 2019), tomando por base a leitura de autores, como: Brandão (2013), Barbosa Neto e Costa (2016), Block e Rausch (2014), Chaves e Lima (2021), Durkheim (2007), Freire (2000), Garcia (1995), Lima (2019), Masetto (2000), Pinto (2017), Silva e Lima (2019; 2020), Tardif (2014), Zeichner (1993), entre outros, buscando elencar alguns desafios e saberes necessários ao desenvolvimento docente do bacharel em Direito.

É destaque para a presente pesquisa o que preleciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no tocante ao papel das instituições de ensino no compromisso de formar professores:

---

<sup>1</sup> A utilização do termo ‘competência’ aqui utilizada, considerando as controvérsias ideológicas que existem em torno dele, toma por base, as noções de Perrenoud (2000), que, no campo educacional e na formação de professores, oferece subsídios relevantes para que se pense a questão, alinhada aos objetivos deste estudo.

## Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, **nas instituições de ensino** e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Essa visão teórico-legal alinha-se às perspectivas científicas, conforme os autores citados ao longo deste texto, os quais remetem ao entendimento de que o processo formativo se desenvolve, principalmente, nas Instituições de Ensino Superior (IES). Porém, conforme se depreende da legislação anterior, considera-se que há também, outras entidades correlacionadas, não menos importantes. Essa visão reforça as máximas de Brandão (2013), quando alerta que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (p. 07-08)

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (p. 09)

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (p. 13)

Embasado nestas reflexões, considerando a necessidade de estudos críticos sobre a matéria e visando adquirir subsídios para contribuir na conquista de caminhos formativos em direção à docência, indaga-se: o que dizem as pesquisas atuais (nacionais e internacionais), no campo da formação de professores, sobre a

necessidade de formação pedagógica do docente/bacharel em Direito, para a atuação na Educação Superior?

Em consonância com Brandão (2013), tratando-se do papel social da educação, Durkheim (2007, p. 53) destaca que ela “é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Nota-se, portanto, que uma visão sociológica, educação e cultura se confundem, mostrando o quão é valioso o ensinamento dos mais experientes para com aqueles que buscam o conhecimento.

Partindo disso, a discussão proposta revela-se como elucidativa sobre a atividade dos bacharéis em geral, e, em especial, os bacharéis em Direito, que almejam ser docentes. Logo, o tema é daqueles que se faz necessário estudar e compreender a importância do estudo da docência para o bom desenvolvimento de metodologias do ensino e da prática pedagógica, corroborando significativamente com a atividade do profissional docente no âmbito do Ensino Superior. Chaves e Lima (2021, p. 491) recomendam que:

O que se espera é que, de fato, esse profissional busque formação na área, sobretudo, em cursos em nível de pós-graduação, que garantam sua formação continuada. Falando especificamente da Especialização em Docência no Ensino Superior, o curso é voltado para qualquer pessoal com diploma de graduação, reconhecido pelo MEC podendo ser licenciatura, bacharel ou tecnólogo, oriundos de qualquer área do conhecimento. O curso oferece formação pedagógica, no sentido de qualificar os professores do ensino superior.

De fato, o estudo sobre as questões pedagógicas e as metodologias de ensino não foram postas em pauta nas faculdades de Direito desde os primórdios, datados durante o liberalismo e influenciados pelos ideais positivistas da universidade de Coimbra. De tal modo que hoje, em pleno século XXI, ainda são utilizadas metodologias de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação em Direito, de maneira ortodoxa, mormente após o advento da Constituição Federal de 1988, que

contribuiu para a valorização do ensino voltado preferencialmente para a aprovação no exame de Ordem e nos Concursos Públicos.

Para a elucidação desses aspectos, este estudo, divide-se em três eixos. O primeiro trata sobre a formação didático-pedagógica do bacharel em Direito para o exercício da docência, enfocando os desafios históricos, existentes entre o modelo tradicional de ensino e as metodologias inovadoras e ativas da atualidade. O segundo aborda os saberes que constituem a prática profissional docente, direcionando o foco para o bacharel em Direito, a fim de que ele se torne um profissional competente no fazer didático-pedagógico. E, o terceiro menciona a importância da organização do trabalho docente no Ensino Superior, pensando em práticas e metodologias de ensino que possibilitem um redimensionamento do fazer docente do bacharel em Direito no âmbito do Ensino Superior.

### **A formação do bacharel em Direito e o exercício da docência: desafios entre o modelo tradicional de ensino e as metodologias inovadoras e ativas**

Ao discutir sobre a formação didático-pedagógica do bacharel em Direito, a fim de que exerça a docência, é importante ressaltar que há um legado de um modelo tradicional de ensino nos cursos de bacharelado em Direito, que hoje, contrapõe-se às metodologias de ensino, de caráter ativo e inovadoras.

De fato, historicamente, não houve uma preocupação profunda com as práticas metodológicas e/ou processos pedagógicos relativos à atividade de ensino e aprendizagem nos cursos de bacharelado em Direito. Geralmente, busca-se primariamente e prioritariamente, a partir do advento da Constituição Federal de 1988, a aprovação no Exame de Ordem, ou seja, a famosa prova da OAB, ou a aprovação em concursos públicos.

Essa perspectiva tem um viés histórico e pode ser justificado à luz da razão, a partir do seguinte argumento: os maiores salários que o profissional pode conseguir são através de concurso público

ou com a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), inferiorizando-se, dessa forma, aqueles docentes de carreira e que vivem apenas deste ofício.

Nessa seara, o profissional docente de carreira pode ser um tanto menosprezado em sala de aula, pois, garante muito mais *status* ser um professor que já desempenhe outros ofícios, como procurador, defensor, juiz, advogado geral da União etc. Dessa forma, aqueles que não são docentes de carreira, mas que possuem uma função profissional de destaque, estes sim, poderão ter mais notoriedade dentro de sala de aula, conseguindo reter mais a atenção do aluno, muito embora, esse profissional, na maioria das vezes, não tenha o domínio de metodologias de ensino ou as mesmas competências daqueles que vivem tão somente da docência – os graduados em licenciatura, por exemplo – e buscam se envolver em processos de formação didático-pedagógica para o exercício de sua prática.

Faz-se necessário o que o profissional bacharel em Direito, que almeja ser docente, esteja atento às práticas metodológicas de ensino, para não apenas conseguir reter a atenção dos alunos, mas também, e, sobretudo, para que o ensino e a pesquisa continuem avançando, deixando de lado o *status* e buscando, de fato, a integral assimilação de saberes, para o bom desempenho das funções docentes, pois, sem metodologias e a adequada especialização, os conhecimentos necessários poderão não ser repassados da forma adequada e significativa para a aprendizagem, comprometendo assim, o gerenciamento das informações que contribuam para a qualificação do aluno em sala de aula (CHAVES; LIMA, 2021).

Desse modo, busca-se com a discussão aqui apresentada, apontar para priorização dos trabalhos metodológicos de ensino e da formação docente do bacharel em Direito, pois, acredita-se a educação brasileira pode melhorar a cada dia. Isso parte do pressuposto de que as vaidades do curso de Direito sejam colocadas de lado e a atenção se volte tão somente a especialização dos professores, a competência no lecionar, a

preocupação em desenvolver um trabalho docente de qualidade, que possa transformar a vida do discente. De acordo com Pinto (2017, p. 93):

O sucesso experimentado na prática jurídica não se reflete em qualidade de ensino, pois nem sempre os titulares de altos cargos jurídicos conseguem transmitir o conhecimento de forma didática e estimular o desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos. Por essa razão, é tão importante a formação pedagógica do docente em Direito.

Ainda segundo a autora, “esse modelo tradicional de ensino, baseado na simples transferência de informações, por meio da exposição oral do conteúdo” (PINTO, 2017, p. 92), sem a busca pelo desenvolvimento do raciocínio crítico dos discentes, ainda permanece como o principal método adotado pela maioria dos professores dos cursos superiores de Direito.

Portanto, o curso das vaidades não pode se tornar um curso que apenas prepara o aluno para uma prova técnica de conhecimentos ou um concurso público qualquer, é necessário o aprimoramento técnico e pedagógico dentro de sala de aula, imperioso e necessário para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e com profissionais competentes para lecionar. Ter um bom cargo fora da sala de aula não credencia o bacharel em Direito a ser um bom docente.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, a lei regulamentadora do sistema educacional no Brasil, os cursos de bacharelado não credenciam automaticamente o profissional para ministrar aulas. De maneira pontual, sobre a formação de professores, a referida Lei aponta, em seu artigo 62, o seguinte:

**Art. 62** - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Em face disso, os demais profissionais, que não têm uma formação inicial (graduação) em nível de Licenciatura, precisam ter, no mínimo, uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) para atuar como docente no Ensino Superior (na rede privada, algumas IES ainda têm professores apenas com esse nível de formação), bem como, uma *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) para atuar como professor efetivo em universidades públicas federais, que predominantemente exigem tais níveis de formação.

Mas, sobre essa questão, é preciso fazer algumas ressalvas, muito bem traduzidas pela sensata reflexão de Pinto (2017, p. 94):

[...] os cursos de mestrado e doutorado em Direito, que apresentam como uma de suas propostas capacitar profissionais para o exercício da docência, não privilegiam a formação pedagógica e didática, concentrando suas atenções no estímulo às atividades de pesquisa. A maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito dispõe de apenas uma disciplina de 45 horas ligada à Didática e Metodologia do Ensino Superior, que na maioria das vezes é optativa e ministrada por professores sem qualquer tipo de formação na área de Educação.

Ademais, os futuros docentes ao ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado, principalmente aqueles que buscam se qualificar antes da inserção no mercado de trabalho, costumam experimentar um forte sentimento de frustração ao perceber que o objetivo maior desses cursos não é preparar futuros docentes mediante o contato com possíveis situações práticas a serem enfrentadas em sala de aula, mas apenas estimular atividades de pesquisa.

Isso implica que, para atuar como professor em uma IES particular ou pública é necessário que o sujeito aprimore seus conhecimentos na área de docência. Isso pode ser feito de maneira gradual, inicialmente, isso pode ser feito a partir de um título de especialista, seguido de uma formação continuada, em nível de mestrado e de doutorado, e, a partir daí, começar a conquistar espaço almejado no ceio acadêmico, com as habilidades e as competências necessárias à docência. No entanto, Silva e Lima (2019, p. 25) apontam, de maneira preocupada, que:

No âmbito das IES, frequentemente, os profissionais docentes desvalorizam ou negligenciam a formação pedagógica, uma vez que, o título de bacharelado conquistado na academia credencia o professor a exercer a função docente. Desse modo, a cultura da competência profissional técnica legitima o poder de “saber” e “fazer”. Com isso, a postura do professor desse nível de ensino, centra-se na ação técnico-operativa em detrimento da intervenção didático-pedagógica, a qual é alicerçada no aspecto qualitativo, isto é, ao mesmo tempo em que o educador preocupa-se com a sistematização do conhecimento e aquisição de valores (crenças, desejos e ideias) do corpo discente, esse processo implica em mudanças de concepções.

A fim de romper com essa visão, é preciso reconhecer e valorizar o investimento na formação para a docência no Ensino Superior, atendendo as necessidades de formação em cada área específica do conhecimento, assim, como o domínio de algumas competências e habilidades didático-pedagógicas e, claro, experiência profissional. Além do mais, é imprescindível que os docentes estejam em sintonia com o mundo moderno e aptos para lidar com as inovações tecnológicas e metodológicas do setor educacional, tanto em sala de aula quanto em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), presentes na modalidade de Educação a Distância (EaD), por exemplo. Nesse sentido, Silva e Lima (2019, p. 23), ressaltam que “os sentidos da docência se constituem na esfera de legitimidade social que a função do professor adquire em seus espaços formativos e profissionais, exigindo a valoração desse profissional”.

É nessa perspectiva de preparação, que o docente deverá trilhar para chegar ao almejado campo profissional do ensino, com todos os requisitos legais e amparo técnico. Dessa forma, o profissional terá autoridade no ramo de sua escolha de especialização e competências suficientes para atuar com responsabilidade no magistério.

Além de todos esses requisitos, que demandam tempo e dedicação, é imprescindível também, a efetiva imersão na prática profissional, pois somente este critério é que dará efetiva validade ao conhecimento adquirido na formação especializada para a



docência. Portanto, pôr em prática os conhecimentos teóricos é o que há de mais ambicionado no meio acadêmico. Isso se faz necessário, uma vez que, segundo Lima (2019, p. 31):

As novas exigências da sociedade têm se incorporado de forma desafiadora aos currículos dos cursos de formação de professores e um dos grandes desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES) está em atender a demanda de uma formação que deve buscar a qualificação para o enfrentamento às exigências da responsabilidade social, o enfrentamento às necessidades do mundo do trabalho e a construção da cidadania, considerados como requisitos mínimos para a formação de profissionais competentes, capazes de ressignificar e construir conhecimentos, a partir dos desafios emergentes das transformações sociopolíticas, culturais e profissionais.

Diante dessa realidade, o bacharel em Direito, seja ele advogado ou não, que queira ser docente necessita estar disposto a envolver-se em atividades contínuas de estudo e de pesquisa, na busca de saberes teóricos aguçados, pois é uma área do saber social bastante vasta e que exige conhecimento de várias outras áreas das ciências humanas. Portanto, o bacharel em Direito necessita ter domínios nas áreas de Sociologia, História, Filosofia, envolvendo, sobretudo, questões relacionadas a valores, a ética e a moralidade, e, dessa forma, correlacionar várias ciências, pois o Direito nada mais é, do que a união das ciências humanas, em conformidade com os costumes, o respeito às tradições, sem desconsiderar o senso comum, no modo como ele implica o olhar sobre as normas morais e éticas que determinam o fazer profissional, sobretudo, no âmbito da docência superior.

### **Os saberes docentes e a constituição da prática profissional: o foco no docente bacharel em Direito**

A sala de aula é um local de privilégio, pois, é um espaço onde ocorre o fenômeno do diálogo, relacionado aos saberes docentes, os quais são múltiplos e abrangem diversas dimensões. É nessa perspectiva em que os saberes dos professores são colocados em prática, impulsionados e transmutados, portanto,

constituem o núcleo da atividade docente, conforme apontam alguns estudos clássicos, sumarizados no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01:** Tipos de categorias dos saberes docentes por autor

<b>Autores</b>	<b>Tipo de categoria</b>	<b>Categorias utilizadas</b>
Tardif (2014)	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes
Gauthier <i>et al.</i> (1998)	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação
Shulman (1987)	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular.
Pimenta (2009)	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani (1996)	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-
Nóvoa (1992)	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes).
Altet (2000)	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da

Fonte: Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89) (com adaptações)

Embora não figure nesse Quadro 01, é fundamental mencionar a proposta de Freire (2000), na obra *“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”*, os quais, segundo leitura de Block e Rausch (2014), seguem no Quadro 02, a seguir:

**Quadro 02: Categorização dos saberes docentes**

<b>Saberes necessários à prática educativa</b>			
<b>Ensinar Exige</b>	<b>Não há docência sem discência</b>	<b>Ensinar não é transferir conhecimento</b>	<b>Ensinar é uma especificidade humana</b>
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
	Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	

Fonte: Freire (2000) em leitura de Block e Rausch (2014, p. 253)

Os Quadros 01 e 02 apresentam uma diversidade de saberes e, sobretudo, de terminologias, para, no geral, referirem-se a aspectos convergentes e semelhantes. De maneira geral, os saberes advindos da experiência em sala de aula são fundamentais para o aperfeiçoamento do trabalho docente, pois eles acabam por legitimar a própria docência, na dimensão técnica-específica e

didático-pedagógica. Nesse caso, o tempo e a prática profissional garantirão a ascensão e o aperfeiçoamento do fazer docente profissional, condição imprescindível ao diálogo necessário entre os saberes da formação em bacharelado e os saberes pedagógicos (SILVA; LIMA, 2019) e o gerenciamento e organização didático-pedagógica para ensinar (CHAVES; LIMA, 2021).

A compreensão acerca da importância desses saberes é algo coletivo e necessário à consolidação da função de ser professor, pois é realizado na relação entre teoria e prática, quer seja na universidade ou na escola. Dessa forma, valores grupais devem ser priorizados, assim como a troca de informações e *feedbacks* para que a assimilação de saberes seja concretizada. Nisso, “a prática e os saberes docentes exercem influência na estruturação dos saberes, desde a formação inicial até depois de formados, quando a prática profissional requer dos sujeitos, necessidades de aprimoramento constantes para o exercício da docência” (CHAVES; LIMA, 2021, p. 486), uma ação processual e contínua.

A consciência disso tem sido ampliada não somente na área de Direito, mas, em diferentes cursos, de formação inicial bacharelesca, que também buscam o aperfeiçoamento profissional, a fim de se inserir no campo da docência. A exemplo disso destaca-se o trabalho recente de Chaves e Lima (2021), no qual os autores, com uma preocupação análoga a tratada neste estudo, discutiram sobre a formação didático-pedagógica e os saberes docentes necessários ao gerenciamento do conhecimento em sala de aula no curso de bacharelado em Administração. Em seus achados, pontuam que:

[...] pela necessidade da formação de novos profissionais, o próprio sistema passou a demandar que bacharéis ingressassem no campo docente na função de professor. Nessa conjuntura, muitos descobrem vocação para a docência ou desenvolvem essa habilidade, podendo ainda, buscarem mais afinidade com a atividade de ensinar, através de um curso de pós-graduação ou qualificação profissional, através da formação continuada. (CHAVES; LIMA, 2021, p. 489)

Nessa perspectiva, Zeichner (1993) destaca o professor como sendo um personagem que busca constantemente o desenvolvimento da personalidade de si mesmo. Dessa forma, é nítido visualizar que o professor é um sujeito que evolui à medida que transmite seus conhecimentos culturais e científicos. A esse respeito, Tardif (2014, p. 234-235) aponta que:

O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Já para Garcia (1995, p. 54-55):

Faz-se necessário compreender a formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, de acordo com os autores, é preciso obedecer a certos princípios éticos, didáticos e pedagógicos, a fim de que o profissional se adeque ao ambiente da docência. Essa constitui condição *sine qua non* para o bom desempenho do ofício de mestre/lecionador, consciente de que, desempenhar a função de educar, implica carregar consigo também, uma das mais célebres profissões, não do ponto de vista capitalista, mas do ponto de vista criador de oportunidades, incentivador do desenvolvimento

humana por meio da pesquisa e do conhecimento, abridor de caminhos e mestre para toda a vida.

É preciso, portanto, para ser docente, seguir certos princípios, seguindo valores educacionais, espírito de liderança e empatia, saber mudar de estratégia, quando verificada a sua ineficácia, identificar deficiências e quando encontrá-las, remediá-las, compensar positivamente aqueles mais evoluídos e motivar os demais. Portanto, de acordo com os autores estudados, é preciso, de uma maneira geral, ter consigo, valores e aspiração de mestre.

Para concluir a ideia deste tópico, veja-se o que diz, com propriedade e maestria, o mestre Paulo Freire (2000, p. 12):

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

É possível notar, a partir da perspectiva do ilustre autor que, a prática profissional é a maior aliada daqueles que queiram adquirir a competência e os saberes necessários à docência (FREIRE, 2000). Nesse caso, o saber empírico, ou seja, aquele adquirido à luz da experiência tem um papel indispensável, possibilitando que o profissional se torne idôneo para o bom desenvolvimento de seu ofício.

Ainda de acordo com Freire (2000), ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige reflexão crítica sobre a

prática e a organização do trabalho docente, aspecto que se discute no tópico seguinte.

### **A organização do trabalho docente no Ensino Superior: pensando em práticas e em metodologias de ensino**

Atualmente, fala-se muito em metodologias ativas, inovação na educação, busca por novas formas de lecionar e adaptações aos meios tecnológicos que contribuam para o aprimoramento da cultura, da ciência e da docência. Assim, partindo do pressuposto de que com os recursos tecnológicos, digitais e virtuais completamente inseridos no mundo e, principalmente, em sala de aula, é evidente que este artifício não deva ser censurado pelas práticas tradicionais, muito pelo contrário, é um recurso que deve somar ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, é importante ter ciência que o modelo tradicional de ensino, muito embora tenha perdido lugar no campo educacional, e sofra severas críticas, ele não é menos importante ou totalmente ineficaz para a organização das práticas pedagógicas ativas. A competência docente é construída pelo conhecimento da evolução histórica do pensamento pedagógico, de modo que se estabeleça um equilíbrio entre as contribuições das metodologias tradicionais e as abordagens e metodologias ativas atuais. As mudanças de paradigmas não ocorrem de modo linear e contínuo. É preciso reconhecer seus avanços, recuos e aproximações. Assim, hoje, em sala de aula, por mais que seja inviável proceder de maneira tradicional, é importante conhecer sua contribuição para o ensino, a fim de que se possa lançar mão de uma diversidade de métodos, que contemplem os desafios do fazer pedagógico e metodológico no Ensino Superior, corroborando, então, para o aprimoramento da construção dos saberes, conforme apontam os estudos reunidos na obra: *Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior: desafios, saberes e inovação*, organizada por Silva e Lima (2020).

Nesta seara, chega-se à indagação nuclear deste tópico: afinal de contas, o que se entende por práticas pedagógicas ativas? Lima e Silva (2020, p. 25) buscando responder a questão, apontam que “essa noção de ‘prática pedagógica ativa’ comporta e está inclusa nela, a ideia da ‘metodologia ativa’”, ou seja, são conceitos imbricados, na dimensão dos avanços tecnológicos e culturais que envolvem o campo da educação. Numa tentativa de “construção de um conceito que representa aquilo que pensamos ao falarmos da primeira incluindo a segunda, numa junção conciliatória e convergente no âmbito de uma pedagogia ativa no Ensino Superior”, Lima e Silva (2020, p. 25) recorrem a Araujo (2015) e Wiebusch e Lima (2018), os quais também são evocados aqui, respeitando os grifos de Lima e Silva (2020, p. 26-27):

A metodologia de ensino ativa está assentada na Biologia e na Psicologia, tornada esta a rainha da Educação até poucas décadas atrás; com isso, realizava a autonomização do aluno, do professor e da escola em relação à dimensão sóciohistórica, ainda que as duas ciências da educação mencionadas tenham trazido contribuições. Todavia, tais antinomias não se edificaram sem fundamentações antropológico-filosóficas, éticas, políticas e científicas que se enlaçaram, necessariamente, com as dimensões pedagógicas, metodológicas e didáticas. A princípio, parecia apenas uma antinomia superficial, como se fosse a ponta de um *iceberg*, todavia estava em construção o antagonismo. (p. 02)

[...] a metodologia de ensino [e/ou prática pedagógica] em pauta [ativa] reporta-se à atividade, a qual pode ser compreendida por diferentes acepções relacionadas à ação, ao ato, à operação, à prática, à produção ou mesmo à realização.

Estabelecamos então que a metodologia ativa [materializada por uma prática pedagógica ativa] está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor. (p. 05-06) (Grifos e inserções nossas)

Nessa direção, é preciso **tornar as aulas mais dinâmicas** e menos teóricas, **contextualizadas, interdisciplinares, temáticas, dialógicas, problematizando desafios** para que os estudantes possam construir o conhecimento, possam viver experiências reais, promovendo uma aproximação da universidade com o mercado de trabalho e com a profissão dos estudantes, a fim de que tenham aprendizagens significativas no ensino superior. É na sala de aula que **o estudante questiona, constrói**



**argumentos, expõe ideias, esclarece as dúvidas**, porque a aula universitária deve ser um ambiente interativo e formativo.

Nessa perspectiva, **no ensino universitário, as práticas pedagógicas inovadoras podem potencializar a aprendizagem e o engajamento acadêmico**, tradução do termo inglês, *engagement*, que “[...] engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento” (COSTA e VITÓRIA, 2017, p. 2262). O *engagement* é uma atitude de suma relevância para a permanência no ensino superior, para a **interação entre professores e estudantes no compartilhamento de saberes**, na busca da aprendizagem de qualidade e na construção do conhecimento. (p. 157) (Grifos nossos)

Desse modo, falar em metodologias ativas é apontar para a atualidade emergente, pois nesse contexto inovador, os alunos são os próprios protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, a partir da familiaridade que têm com os recursos próprios de seu cotidiano (meios tecnológicos, recursos digitais, midiáticos, virtuais, por exemplo) e precisam de aulas em que possam pôr em prática toda a sua criatividade na construção do conhecimento.

Em outras palavras, a metodologia ativa de aprendizagem é um processo amplo e possui como principal característica, a incorporação do aluno/estudante como sujeito protagonista pela própria aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. A metodologia ativa é uma ferramenta excelente para facilitar o aprendizado de adultos e jovens no âmbito do Ensino Superior.

No Ensino Superior, segundo o pensamento de Freire (2000), a aprendizagem é impulsionada pela superação de desafios, pela resolução de problemas e pela construção de novos conhecimentos, a partir daquilo que os sujeitos já conhecem, construindo assim, pontes entre a experiência vivida e o objeto a ser apreendido.

Portanto, ficou bastante nítida a caracterização das metodologias ativas no contexto de ensino e aprendizagem e no processo de autoaprendizagem dos alunos. Saber lidar com as novas práticas pedagógicas e também, com as tecnológicas, tem se

tornado um desafio dos docentes do Ensino Superior, uma vez que isso corrobora as práticas tradicionais, buscando superá-las, ao mesmo tempo, sem negá-las e, portanto, promovendo a inovação e a transformação no ensino, atendendo às necessidades do século XXI (SILVA; LIMA, 2020).

O manuseio dos *smartphones*, *tablets* e *notebooks* por parte da nova geração é algo que facilita muito o processo de ensino e aprendizagem, pois cria pontes entre o aluno e o conhecimento. A plataforma do *YouTube*, por exemplo, é o terceiro site mais acessado do mundo. Segundo o site *Canaltech*, em matéria do ano de 2012, essa plataforma é recheada de conteúdos educacionais, rica de tudo um pouco, por isso, utilizá-la para o processo educativo represente uma estratégia extremamente eficaz para se chegar aos saberes pretendidos. De acordo com Masetto (2000, p. 68):

O papel do professor é hoje muito mais complexo, porém muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, se renovando e revendo seus conhecimentos e suas práticas profissionais.

Nessa ótica, torna-se evidente que as metodologias ativas são tão essenciais quanto os recursos tecnológicos atuais, que fazem parte do dia a dia de todos. Dessa maneira, deixar de utilizar as metodologias ativas seria tão prepotente, quanto deixar de utilizar as tecnologias no mundo atual. Seria, portanto, grosso modo, um retrocesso e deixar o ensino obsoleto.

Atualmente, com a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, exige-se a flexibilidade no pensar e no agir, evidenciados nos atos individuais e coletivos, de forma a exercitar habilidades de planejamento, execução de ações, tomada de decisões, criatividade, criticidade, intervenção e avaliação dos processos.

De acordo com Freire (2000, p. 58), escutar também faz parte do processo de autoajuda, autoaprendizagem e autorreflexão. O autor cita uma situação rica e ilustrativa dessa situação, envolvendo um contexto de ensino e aprendizagem:

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olgair Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes, mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é *saber escutar*. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, *fala com ele* como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (Grifos do autor)

Nota-se que a escuta é um importante caminho para a compreensão e a conexão com o próximo, fazendo com que, a partir das ideias ouvidas atentamente, seja possível a interconexão às ideias do próximo, ou a dúvida do próximo, conseqüentemente, resultando em uma solução a ser mitigada pelo docente, corroborando, assim, para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

A partir das reflexões tecidas neste estudo, pode-se concluir que, o domínio da natureza complexa das práticas pedagógicas e a diversidade de saberes docentes, é o que há de mais importante no que diz respeito à qualidade almejada pelo docente no âmbito do Ensino Superior. Logo, uma compreensão crítica e reflexiva sobre ela, deve incessantemente ser buscada por esse profissional, pois elas constituem a base do seu fazer em sala de aula.

Nesse sentido, tratou-se mais especificamente, dos saberes teóricos necessários ao exercício da docência, em uma abordagem funcional da atuação profissional do docente bacharel em Direito, a fim de que ele consiga desenvolver uma prática pedagógica efetiva em sala de aula. A discussão aponta que, assim como ele,

os demais profissionais, de outros cursos de bacharelado, que não têm uma formação inicial (graduação) em nível de licenciatura, mas que pretendem atuar na docência no Ensino Superior precisam ter, no mínimo, uma pós-graduação *lato sensu* (especialização). Vale ressaltar que, na rede privada, algumas IES ainda têm professores apenas com este nível de formação, no entanto, para atuar como professor efetivo em universidades públicas (estaduais ou federais), a exigência é da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), considerando cada vez mais a necessidade de se ter um profissional da docência, com um perfil de professor pesquisador.

A partir dos objetivos delineados neste estudo, buscou-se vislumbrar os comportamentos sociais desse profissional perante a sociedade como um todo, pois a área do saber jurídico – o Direito – é um curso que assume muita relevância para a sociedade. De tal modo, discutiram-se os princípios basilares que esse profissional, no exercício da docência, formando outros bacharéis em Direito, deverá desenvolver profissionalmente. Portanto, como a própria força no curso já impõe, a formação em Direito é uma área de bastante privilégio e de grande responsabilidade social, pois trata das causas humanas e o profissional que atua na área do Direito, tanto no escritório de advocacia, quanto na sala de aula, deve mostrar tamanha relevância sobre o saber ensinar o saber jurídico.

Os profissionais desta área devem velar pela descrição, pela sobriedade e, sobretudo, nas práticas pedagógicas, pelo bom desenvolvimento da docência. Concluiu-se, por fim, que a formação didático-pedagógica do bacharel em Direito é pautada em certos princípios éticos, estéticos, didáticos e pedagógicos, os quais influenciarão, em muito, para que o profissional consiga se sobressair na privilegiada tarefa de ensinar.

O problema de pesquisa foi discriminar os saberes docentes que constituem meios ou caminhos para que o bacharel em Direito trilhe para se tornar um profissional de competência na sociedade e, principalmente, no campo da docência e que pode ser

respondido da seguinte maneira: Deve o profissional em estudo, velar pela aquisição de saberes e de valores educacionais; espírito de liderança e empatia para saber mudar de estratégia, quando verificada a sua ineficácia; identificar deficiências e quando encontrá-las, intervir e contorná-las; compensar positivamente aqueles mais evoluídos, e motivar os que não são.

Por fim, a privilegiada tarefa de ser docente no Ensino Superior pode ser pormenorizada e aprimorada, a partir da discussão aqui apresentada, pois os saberes teóricos foram explanados, em conformidade com a LDB e com a visão de vários estudiosos da docência. De todo modo, nunca foi uma tarefa fácil falar de educação e nunca será, pois é algo complexo, que exige a participação, o compromisso e o envolvimento social coletivo, e, em especial, boas práticas de ensino nas IES. E, por fim, acredita-se que o estudo pedagógico sobre o processo educativo é a mais forte e inovadora prática da mudança social.

## Referências

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ARAUJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa (ANPEd), 37., 2015. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, v. 1, p. 01-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul./dez., 2016.

BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out., 2014.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CANALTECH. **Ranking: conheça os 15 sites mais acessados do mundo**. Publicado em 20 de agosto de 2012 às 11h15. Disponível em: <https://canaltech.com.br/curiosidades/os-15-sites-mais-famosos-do-mundo-2519/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CHAVES, Rivanda Martha Gomes; LIMA, Francisco Renato. Formação didático-pedagógica e saberes docentes necessários ao gerenciamento do conhecimento em sala de aula no curso de bacharelado em Administração. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 7, n. 6, p. 484-498, jun., 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. Trad. Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, Clemon *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LIMA, Francisco Renato. Práticas pedagógicas, saberes docentes e currículo da Educação Básica em uma perspectiva aplicada e de visão multi/trans/pluri/interdisciplinar. *In*: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 23-71.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Apresentação: Saberes docentes e prática pedagógica a serviço de metodologias ativas em uma perspectiva inovadora: uma incursão à leitura. *In*: SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior: desafios, saberes e inovação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 13-34.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2000.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PINTO, Flavia Aguiar Cabral Furtado. A didática e sua importância para o ensino jurídico. **THEMIS - Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará**, Fortaleza, v. 15, p. 87-99, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JR., Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior**: desafios, saberes e inovação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato. Formação pedagógica e docência no Ensino Superior: um diálogo entre os saberes da formação em bacharelado e os saberes pedagógicos. *In*: MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; SANTOS, Maria Lindalva Silva; SILVA, Maria do Socorro Pereira da (Orgs.). **Desvelando os desafios da educação contemporânea por meio da pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 17-37.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 1, v. 57, p. 01-22, febr., 1987.

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

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 154-169, jul.-dez., 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.





# SIGNIFICAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SABERES DA E PARA A DOCÊNCIA

Fagones Moreira Soares  
Francisco Marcos Pereira Soares  
Ernandes Soares Araújo  
Francisco Renato Lima

## **Para iniciar uma conversa sobre estágio supervisionado...**

Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.  
(PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 06)

A ideia de apresentar esse diálogo sobre o estágio supervisionado na licenciatura em Educação Física surgiu em diferentes momentos da nossa formação em Educação Física – como discente e docentes –, realizada no polo de apoio presencial do Centro Universitário INTA (UNINTA), em Castelo do Piauí (PI), bem como, a partir das atividades práticas de estágio experienciadas em escolas públicas do referido município. Outro momento que também nos colocou em condição de sujeitos reflexivos acerca das práticas de estágio supervisionado foi quando tivemos – na parceria orientando e orientadores –, que adotar um objeto de pesquisa para a elaboração da pesquisa que originou a reflexão apresentada neste capítulo.

Envolvidos com as experiências que tivemos nas escolas e com a necessidade de desenvolver uma pesquisa, adotamos o estágio supervisionado na licenciatura em Educação Física como objeto de estudo, considerando-o como um campo vasto de conhecimento

acerca da formação do professor e também, um campo epistemológico acerca de suas teorizações e de práticas possíveis. Cabe ressaltar, assim, que não é nossa finalidade reduzir a atuação do profissional da Educação Física somente ao espaço da escola, mas é uma opção tratar apenas de uma de suas atribuições no campo de sua profissionalização, que é o ser professor.

A opção pelo uso da primeira pessoa do plural nesta escrita foi motivada pelo interesse de nos colocarmos numa posição de narradores do processo de inserção no campo da pesquisa e da prática docente, como profissionais da educação. Desse modo, consideramos ainda necessárias essas reflexões, por acreditarmos que elas colocam em evidência algumas das diversas dificuldades, desafios, dilemas e conquistas que os sujeitos em formação podem enfrentar diante de atividades do estágio.

As ideias de Pimenta e Lima (2005/2006), ao tratarem o estágio como campo de conhecimento e possibilidade de pesquisa e formação, como está na epígrafe que abre esta escrita, foram fundamentais para uma sua feitura planejada e consolidada. No desenrolar das atividades de estágio, ao longo do curso de Educação Física, a proposta de desenvolver uma pesquisa sobre esse assunto foi ganhando forma. Hoje, diante das experiências e dos estudos empreendidos em torno da questão fica claro que precisamos realizar uma análise dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estágio supervisionado, quanto à identificação de algumas de suas contribuições para uma formação crítico-reflexiva dos sujeitos graduandos que enveredaram por esse caminho: o ser professor de Educação Física.

O estágio supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, LDB n 9.394/96 nos cursos de formação de professores (BRASIL, 1996). É considerada uma etapa na qual o estudante da licenciatura tem a oportunidade de construir conhecimentos acerca da profissão, da licenciatura, do ser professor, bem como, de refletir sobre as teorias estudadas durante o processo de formação inicial e também se colocar na condição de alguém que pode desenvolver outras teorias acerca

daquilo que vive e estuda. Afinal, no estágio, o estagiário da licenciatura poderá ter vivências da sua área de atuação, no possível futuro ambiente de trabalho: a escola.

Nesse contexto de discussão e tendo em vista as experiências vivenciadas durante as práticas de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI), elaboramos duas questões que ora direcionam a pesquisa: Como o estágio supervisionado tem contribuído com a formação inicial de professores licenciados em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo Castelo do Piauí (PI)? E quais os significados que o estágio supervisionado tem para os estudantes da licenciatura em Educação Física?

Dessa maneira, no desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: identificar a contribuição e as significações do estágio supervisionado para a formação inicial do professor de Educação Física. E ainda, três objetivos específicos: analisar a concepção de estudantes de licenciatura em Educação Física acerca do estágio supervisionado para a formação inicial; e conhecer quais os saberes construídos pelos estudantes da licenciatura em Educação Física ao participarem de atividades de estágio supervisionado.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa: caminhos trilhados pelos pesquisadores**

Não somos pesquisadores consolidados, prontos e acabados, inclusive, porque essa é uma visão que não se sustenta no cenário profissional hoje, mas sujeitos envolvidos com a formação em licenciatura em Educação Física – seja aluno ou professores – que fomos provocados a desenvolver uma pesquisa. Consideramos esse processo como autoformativo, uma vez que, por meio dele, vivenciamos experiências, nos deslocamos de lugares-comuns, fizemos indagações e buscamos respostas a questões que afetam a formação inicial de professores, em especial, os de Educação

Física. Assim, para trilhar e compor este trajeto, foi necessário enveredar-se por um percurso metodológico que nos permitisse compreender e interpretar as práticas de estágio supervisionado na formação de professores.

Dessa forma, recorreremos aos pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa, considerando, conforme Moreira e Caleffe (2008), que a pesquisa qualitativa insere-se no paradigma interpretativo e que o pesquisador, neste tipo de pesquisa, pode lidar com informações racionais, mas também, envolve emoções, valores e crenças, por exemplo.

Para identificar as contribuições do estágio supervisionado na formação inicial do professor de Educação Física, utilizamos o procedimento metodológico das narrativas. A partir delas, estudantes de licenciatura em Educação Física registraram suas experiências nas atividades de estágio e relataram acerca dos saberes construídos no processo estagiário. As narrativas, de acordo com Clandinin e Connelly (2015) são tecidas a partir das releituras que o narrador desenvolve sobre suas experiências de vida.

As técnicas de produção de dados utilizadas para o registro da pesquisa foram a entrevista narrativa, aplicada junto a dez estudantes da licenciatura em Educação Física, do polo de Castelo do Piauí (PI), residentes na referida cidade e no município vizinho, São Miguel do Tapuio (PI), de onde há um contingente significativo de alunos estudando no referido polo.

A entrevista narrativa, segundo Schütze (1992, p. 08-09) é realizada:

Mediante a recordação do passado, na narração autobiográfica de certas fases e episódios da vida ou ao narrar a história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura de identidade básica para a sua vida que é vivida e experienciada até o momento e que se expande em direção ao futuro que está por vir. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo

para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento.

A proposição de entrevista narrativa apresentada por Schütze (1992) caracteriza-se principalmente, pela exploração de relatos desenvolvidos por quem é entrevistado, sem que haja a interferência dos pesquisadores. A dinâmica da entrevista narrativa aconteceu quando propusemos a dez estudantes de licenciatura em Educação Física que respondessem a duas questões subjetivas e abertas (MINAYO, 2013). A primeira buscou saber: i) como o estágio supervisionado contribuiu com a formação deles como professores de Educação Física; e, a segunda, ii) quais saberes eles construíram nos estágios supervisionados.

Os estudantes apresentaram narrações livres, sem elaboração prévia, só se manifestaram de modo específico, ao final da entrevista. Não solicitamos explicações acerca das atitudes, das expectativas, dos planos ou qualquer tipo de ação dos estudantes, pois, gostaríamos que somente por meio de seus vocabulários cotidianos, suas experiências vividas pudessem manifestar, de acordo com suas compreensões e vivências, o grau de importância que atribuíam às experiências que tiveram no estágio e os saberes que tiveram a oportunidade de construir.

### **O estágio supervisionado em Educação Física: formação inicial do professor e construção de saberes**

O Guia de Estágio Supervisionado do Centro Universitário INTA (UNINTA) (2019) apresenta que o estágio foi reconhecido por força da Lei 11.788/08, conhecida como Lei do Estágio (BRASIL, 2008). Dessa forma, segundo o Guia, essa é uma etapa obrigatória e que se faz presente no processo de formação acadêmica e considera que é por meio da vivência e da experiência no espaço da escola, em contato com todas as suas

demandas e suas expertises que se tem a oportunidade de aliar, efetivamente teoria e prática, construindo uma unidade.

Além de tratar sobre o estágio e a construção de saberes, consideramos importante, contextualizar historicamente como se deu esse processo de inserção de estágios supervisionados nos cursos de formação de professores no Brasil. Destacamos que o estágio supervisionado sofreu muitas mudanças ao longo da história da educação no país.

O estágio escolar foi instituído em 1967, quando o Ministro do Trabalho sancionou a Portaria nº 1.002, de 29/09/1967, disciplinando a relação entre as empresas e os estagiários, estabelecendo os direitos e as obrigações dos estagiários e das empresas. Em 1970, o Decreto n.º 66.546/70, instituiu o Projeto Integração, destinado à implementação de programas de estágios práticos para estudantes do sistema de Ensino Superior de áreas prioritárias, principalmente para os alunos dos cursos de Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração, com a possibilidade de praticar, em órgãos e entidades públicas e privadas, o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Os autores ressaltam ainda, que a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, instituiu a profissionalização a toda escola secundária nacional (atual Ensino Médio), evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. No final da década de 1970, foi criada a primeira lei tratando específica e exclusivamente de estágio, promulgada no final da década: a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto nº 87.497, em 18 de agosto de 1982. Essa lei vigorou sem nenhuma alteração por mais de uma década. Em 23 de março de 1994, sob Lei Federal nº 8859, modifica os dispositivos da Lei n.º 6494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos da Educação Especial o direito à participação em atividades de estágio (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

O estágio supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.393/96 nos

cursos de formações de professores (BRASIL, 1996); e também, regulamentado pela Lei do Estágio, nº 11.788/2008, no Art. 1º:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

O estágio supervisionado deve ser cumprido em 400 (quatrocentas) horas de atividades. Constitui uma etapa obrigatória na grande maioria dos cursos. Ele é constituído de diversas etapas – teóricas e práticas – que culminam com a produção de relatório final, exigido pela instituição de ensino, conforme o Guia ou Manual específico.

Existe o estágio curricular obrigatório, que é uma atividade assegurada pelo curso e suas práticas podem ser realizadas em organizações públicas ou privadas. E, há também, o estágio curricular não obrigatório, que diz respeito às atividades complementares do curso, importantes para o aperfeiçoamento profissional do graduando. A prática ocorre através de convênios entre as Instituições de Ensino Superior (IES) com alguma organização pública ou privada. O principal objetivo do estágio é a aprendizagem, pois permite que o discente vivencie e adquira conhecimentos muito importantes para a sua futura profissão.

Cury (2003, p. 113-122) refere-se ao estágio curricular supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que “o momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”, numa relação de complementaridade, na qual, o aprender a ser professor, perpassa pelo domínio de um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”, que dão base de sustentação para sua formação.



O estágio é essencial para os acadêmicos, pois é através dele, que há vivências com o seu futuro ambiente de trabalho. No caso dos cursos de licenciatura, é peça fundamental passar por esse processo, sendo considerada uma das partes mais importantes dos cursos.

O objetivo dos cursos de licenciatura é a formação de professores. O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares que possibilita a unidade teoria/prática no contexto de formação inicial. Essa etapa é fundamental para o estudante em formação e deve ser encarada como uma oportunidade de fazer relação entre a teoria e a prática, conhecendo assim, a realidade da profissão escolhida. Junto aos professores de Educação Física, não é diferente, sendo de fundamental importância, pois é uma forma de vivenciar e aprender a lidar com os desafios enfrentados pelos profissionais da área. Nesse contexto, o estágio pode ser considerado um espaço de construção de saberes sobre a profissão e o ser professor e, em especial, ser professor de Educação Física.

Sobre essas questões, Tardif (2014) traz uma reflexão acerca do estágio supervisionado, considerando-o como uma das etapas mais importantes na vida acadêmica de alunos de licenciatura, pela oportunidade que eles têm de observar, pesquisar, planejar, executar e avaliar múltiplas atividades didático-pedagógicas. É, na verdade, um processo de aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Em Pimenta (2012) também encontramos sustentação teórica para dizer que o estágio é fundamental no processo de formação docente, por promover experiências aos futuros educadores, em especial, estudantes de graduação “uma relação próxima com o ambiente que envolve o cotidiano de um professor”. Compreendemos ainda, que é nessa relação com as diversas atividades de estágio, que os estudantes podem começar a se compreender como futuros professores, uma vez que terão a oportunidade de vivenciar o movimento do trabalho pedagógico, sentir a escola, os estudantes, o planejamento, ouvir as pessoas, as

experiências dos colegas de profissão, as expressões típicas da profissão docente que irão assumir.

Conforme Tanuri *et al.* (2003), no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das graduações em licenciatura, destinadas a formação de professores, as experiências práticas como componentes curriculares e os estágios supervisionados precisam ser organizados intencionalmente, considerados como momentos fundamentais na formação didático-pedagógica do futuro docente. A ênfase maior deve ser, sobretudo, nos estágios, pois constituem momentos ímpares na ampliação das capacidades de o sujeito compreender a realidade educacional, escolar e o ensino, por meio da relação direta que estabelece entre os alunos, os futuros colegas de profissão e com o contexto escolar, de maneira geral.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado trará aos acadêmicos muitos benefícios, não apenas vivências do seu futuro local de trabalho, mas também, um olhar diferenciado e crítico para os desafios que serão enfrentados no exercício de sua profissão. Sendo assim, constitui umas das etapas mais importantes para o docente em formação.

Oliveira e Cunha (2006) consideram que o estágio supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. É uma atividade obrigatória, que deve ser realizada pelos alunos de cursos de licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela IES.

Portanto, o estágio dos cursos de formação de professores constitui uma possibilidade de os futuros professores compreenderem a complexidade das práticas institucionais e das ações institucionais praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para a inserção no mercado, como profissionais da educação (PIMENTA; LIMA, 2012).

O estágio coloca o estudante da licenciatura diante da realidade da profissão docente e dos diversos desafios que poderão compor o caminho de sua profissionalização. Porém, esse

processo é de certo modo burocrático, assim como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27):

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer.

Desse modo, consideramos que é necessário refletir acerca dos problemas ou dificuldades encontradas na prática do estágio supervisionado, em virtude de que os estudantes são colocados diante de situações novas no processo de sua formação. Além disso, a reflexão é necessária devido ao fato de muitas instituições não se apresentam plenamente organizadas para receber os estudantes do estágio; ou mesmo, não apresentam interesse em auxiliá-los no desenvolvimento das práticas de estágio o que dificulta, por exemplo, a permanência dos estagiários em salas junto aos professores regentes das turmas.

Para Onofre e Fialho (1995), o estágio tem apresentado múltiplas significações para estudantes, representando assim, um momento crítico da formação inicial docente. Na maioria dos casos, é a primeira vez que os graduandos têm contato, de uma forma relativamente sistemática, com a prática de sala de aula, as situações concretas e os desafios do ensino. e nisso, em meio a esse momento crítico, precisam elaborar formas de organização de suas ações pedagógicas, a partir do que já apreenderam durante o curso, o que nem sempre é fácil, principalmente, quando o desafio é estabelecer pontes entre a teoria e a prática.

De todo modo, o momento do estágio deve ser encarado como peça fundamental, como uma prévia da realidade que será encarada futuramente pelo profissional, dando-lhe uma amostra

dos desafios que permeiam a profissão. De acordo Pimenta e Lima (2012, p. 55):

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Diante de tantos desafios que o futuro Educador Físico tem que enfrentar durante o período de estágio, se faz necessário um discente comprometido, criativo, produtivo, com um olhar reflexivo que se atualize constantemente e que assim, possa contribuir com um novo jeito de ensinar e de aprender.

Uma das principais dificuldades é a falta de investimentos por parte do poder público, que não disponibiliza ambientes adequados para a prática de atividades físicas. Eis, portanto, um dos motivos das aulas práticas serem na grande maioria das vezes, apenas com bola e não se amplia para as outras atividades esportivas, como: atletismo, basquetebol, vôlei, entre outras possibilidades. Dessa forma, fica visível a razão de o brasileiro ser mais apaixonado por futebol do que por outras modalidades que abrangem a área da Educação Física.

Destaca-se ainda que, muitas vezes os docentes em formação se preparam para o momento do estágio, planejam aulas significativas e com todas as possibilidades e empenho para que elas tenham potencial de alcançar os alunos, no entanto, na prática, às vezes, encontram cenários contraditórios com o planejado para desenvolver sua aula.

### **Significados do estágio supervisionado para estudantes de licenciatura em Educação Física**

O estágio supervisionado é um momento em que o estudante da licenciatura tem a oportunidade de se inserir no campo da prática e começa a viver a experiência da docência, na maioria das vezes,

pela primeira vez em sua vida. Nessa oportunidade, eles desenvolvem diversas atividades pedagógicas, como observar, participar, problematizar e compartilhar ideias com outros professores já experientes da Educação Básica, além disso, podem realizar interações com os estudantes em situações reais de ensino e passam, dessa forma, a conhecer o movimento do trabalho pedagógico no ambiente real da escola. Quando chegam nessa fase do curso, o que os estudantes da licenciatura pensam em relação ao estágio supervisionado para sua formação como professores? Que saberes docentes são construídos nesse processo?

De uma forma geral, o estudante do curso de licenciatura do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial de Castelo do Piauí (PI), tem considerado o estágio supervisionado como atividade que possibilita vivenciar o espaço da escola e todo o seu movimento e especificidades institucionais, como: planejamento, horários, relações interpessoais, além de destacar a natureza formativa, apresentam que o estágio é desafiador, complexo e, em muitos momentos, contraditório. Ainda assim, indispensável para qualificar o processo de formação docente em que estão imersos.

Sobre as significações do estágio supervisionado, os estudantes também relataram em suas narrativas as aprendizagens que puderam construir em âmbito pessoal e para a profissão. Vejamos alguns relatos ilustrativos:

*O estágio para mim significa uma mudança de pensamento muito grande sobre a profissão professor de Educação Física. Considero que é uma atividade necessária porque no estágio aprender não só a ensinar pessoas, mas aprendemos a aprender também. Olha que interessante. (ESTUDANTE 10)*

*O estágio foi uma experiência rica, mas considero que foi também foi contraditória em alguns momentos. Durante o curso, aprendemos muito sobre coisas que, às vezes, não dão muito certo quando chegamos na escola. Seja por questões materiais, financeiras da escola, estrutura física inadequada para muitas atividades. (ESTUDANTE 9).*

Conforme constata Tardif (2014), apesar do trabalho do professor ser estruturado por situações rotineiras e ser marcado por um movimento próprio da escola, é também um trabalho demarcado por conflitos e contradições. Daí, a importância de vivenciar o estágio, a fim de que o estudante compreenda formas de se desenvolver profissionalmente, ainda que os desafios e as dificuldades estejam presentes.

A narrativa do estudante 9, ao tratar sobre contrariedades entre o que discutimos na formação universitária e o que encontramos no espaço do estágio, corrobora a fala de Cyrino e Passerini (2009, p. 126), quando abordam a “discussão e reflexão sobre elementos da prática pedagógica e a desarticulação quase total entre teoria e prática”. Os autores preocupam-se com a unidade teoria/prática e consideram que é necessária uma articulação entre os conhecimentos universitários e o conhecimento escolar, de forma a evitar maiores disparidades nos processos de formação inicial de professores, quando eles se depararem com situações reais da escola.

Em suas narrativas, os estudantes também relatam sobre como o estágio é importante para que rememorem determinados conteúdos e, dentro da prática profissional, possam reelaborar conhecimentos próprios do processo educativo. De acordo com os estudantes 1 e 7, respectivamente:

*Eu aprendi muito sobre o ser professor. No estágio, ficou claro para mim que não basta apenas entender de Educação Física, ou seja, dos conhecimentos técnicos da área. (ESTUDANTE 1)*

*[...] É preciso entender muito da Pedagogia, de como se portar, de como se fala, se comporta. Enfim, aprendi que é preciso aprender a ser professor e a ser professor de Educação Física. (ESTUDANTE 7)*

O espaço da escola, durante o estágio teve significados fundamentais para sua profissão e formação, sobretudo, porque significou uma oportunidade de compreender que as atividades

no estágio servem também para ensinar a ser professor, como explica Tardif (2014, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professor(a)es, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas.

Dessa forma, o estágio torna-se um campo de conhecimento e de pesquisa, mas principalmente, de construção de sentidos e de produção de saberes profissionais docentes, como diz o estudante 7: “*entender muito da Pedagogia*”, ou seja, eles valorizam os saberes da docência (PIMENTA, 2009). Essa consciência possibilita que eles busquem múltiplos conhecimentos, oportunidades de reflexão sobre o ser professor e de aprofundamento no estudo das diversas questões relacionadas à educação e ao ensino, sobretudo, da área de Educação Física.

O estágio na licenciatura em Educação Física também permite ao estudante compreender a natureza do trabalho do professor, suas condições e a valorização profissional, de uma forma geral. Essa questão ficou clara nas narrativas dos estudantes 3, 4, 5 e 6, quando abordam que em alguns momentos tiveram vontade de não continuar a experiência e desistir da profissão de professor, quando estiveram frente à estrutura física precária para o desenvolvimento de atividades físicas de algumas escolas, carga horária de trabalho, inúmeros instrumentais de planejamento para preencher, indisciplina de estudantes, relações conflituosas com famílias, entre outras questões que permeiam o cotidiano escolar.

Todos esses aspectos compõem o cotidiano de um professor, sendo necessário o uso imediato da criatividade docente e a *expertise* que a profissão nos impõe. Isso implica dizer que o estágio leva os estudantes a refletirem sobre as problemáticas que envolvem a profissão docente. Sobre isso, Pimenta e Lima (2012, p. 68) destacam

que os problemas da profissão docente “comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflito de valores” e que, portanto, exige rigor e compromisso social da parte daqueles que a assumem socialmente: os professores.

### **Considerações finais**

A pesquisa realçou nosso olhar acerca das contribuições do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI) no processo de formação inicial de professores de Educação Física na região em que está instituída e consideramos, nos limites a que este estudo se detém, termos cumprido com as devidas obrigatoriedades necessárias para a reflexão em torno do ser professor, sobretudo, com as práticas de estágio supervisionado de estudantes da licenciatura.

O estágio supervisionado é umas das etapas mais importantes da vida acadêmica, pois é através dele que há o compartilhamento de saberes e a oportunidade de vivências direta com o ambiente de trabalho e o público, além de constituir oportunidade para desenvolver práticas embasadas em teorias estudadas no cenário da IES, bem como, por possibilitar que o estudante desenvolva suas próprias teorias acerca da profissão docente, estabelecendo pontes e intercâmbios entre o âmbito do Ensino Superior e o da Educação Básica.

A pesquisa evidenciou que o estágio supervisionado é considerado, pelos estudantes da licenciatura em Educação Física, como espaço de produção de saberes – mais práticos do que teóricos –, envolvendo estudos, reflexões e proposição de soluções às situações de ensinar e de aprender. Constitui-se assim, em uma possibilidade de autoavaliação por parte do estagiário, na perspectiva de sua formação como futuro professor de Educação Física.

A partir dos estudos empreendidos e da pesquisa realizada com os estudantes da licenciatura, conseguimos compreender que a prática do estágio supervisionado também é uma oportunidade



de vivências, espaço de construção de aprendizagens múltiplas e cenário de reflexão sobre as condições de atuação docente. Por estas análises, podemos constatar ainda, a relevância que o estágio apresenta na formação inicial do professor de Educação Física, uma vez que as atividades que o estudante desenvolve podem contribuir para o amadurecimento e o aperfeiçoamento do saber docente em formação.

## **Referências**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abreu. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 25 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 15 nov. 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTA. **Guia de Estágio Supervisionado do Centro Universitário UNINTA**. Sobral (CE), 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em Pesquisa Qualitativa**. Trad.

Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores  
ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set., 2014.

COMISSÃO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNESP. TANURI, Leonor Maria *et al.*(Orgs.). Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano IX, v. 09, n°s 9/10, p. 211-229, jan./jun. e jul./dez., 2003. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/405/0>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio Supervisionado na formação docente. *In*: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; PASSERINI, Gislaine Alexandre. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. *In*: CAINELLI, Marlene; FIORELI, Ileize (Orgs.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL/Prodocencia/Midiograf, 2009. p. 125-144.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades.

**Revista de Educación a Distancia**, Murcia (Espanha), ano V, n. 14, p. 01-18, 2006.

ONOFRE, Marcos S.; FIALHO, M. Diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em Educação Física: o caso dos professores estagiários. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, IV., 1995, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995. p. EF-45.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói (RJ), v. 3, ns. 3 e 4, p. 05-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pressão e culpa: experiências de guerra de um jovem soldado alemão e suas implicações biográficas, Partes 1 e 2. **Sociologia Internacional**, 7. p. 187-208; 347-367, 1992.

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

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA PELO ÂNGULO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE SÃO MIGUEL DO TAPUIO (PI)

Filipe Silva Germano  
Francisco Renato Lima  
Ernandes Soares Araújo

## Considerações iniciais

Um inimigo silencioso, um vírus mortal, que chegou de surpresa e sem nenhum aviso prévio, pegando desprevenidos todos os setores: econômico, saúde, segurança, educação, entre outros, que, desde o início de 2020, sofrem as consequências desse grande golpe.

O inimigo é a Covid-19, uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico complexo de se fechar um protocolo medicamentoso, uma vez que, os sintomas variam de infecções assintomáticas a quadros muito graves, levando a morte. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020), a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas) e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar, por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais, aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Em números, a Covid-19 já causou um total de 657.205 mortes apenas no Brasil, atingindo 29.630.484 pessoas que tiveram diagnóstico positivo para a doença, conforme dados levantados

no dia 20 de março de 2022<sup>1</sup> às 18h00min, junto ao Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS) (BRASIL, 2022).

No meio desses acontecimentos de impactos humanitários incalculáveis e de inúmeras incertezas, está a área da educação, sobretudo, as práticas escolares. Com o isolamento social, a fim de evitar aglomeração, uma questão surge no meio acadêmico: quais as consequências que enfrentam os profissionais da educação em tempos de pandemia?

Diante deste fato, o sistema educacional brasileiro também precisou passar por adaptações legais e normativas, que interferiram em questões pedagógicas e curriculares. Por exemplo, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n° 343, de 17 de março de 2020, autorizou instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por aulas remotas, mediadas por recursos digitais, virtuais e tecnológicos, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (BRASIL, 2020).

Vale ressaltar que, neste capítulo, a abordagem do tema se limita a atuação de profissionais do magistério que atuam no município de São Miguel do Tapuio (PI). O município está localizado no Centro Norte do estado do Piauí, a uma latitude 05°30'13" sul e a uma longitude 41°19'24" Oeste; e a uma altitude de 285 metros. Sua população estimada em 2019 era de 17.662 habitantes. Possui uma área de 4.988,193 km<sup>2</sup> e fica a 216 km de Teresina, da capital do estado.

Retomando aos impactos da pandemia na educação, segundo o Instituto Ayrton Senna (2020), um dado importante de ser considerado é que mais de 1,5 bilhões de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas, devido à pandemia do coronavírus. Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida,

---

<sup>1</sup> Data anterior a que este livro iniciou o processo de editoração, em 21/03/2022. Esses números aumentam diariamente, embora, com o processo de vacinação, os casos de óbitos tenham diminuído significativamente.

(re) aprenderem a ensinar e aprender de novas maneiras. Na China, cerca de 240 milhões de crianças e jovens se adaptaram rapidamente ao fechamento das instituições de ensino e passaram a ter aulas remotas em uma escala jamais vista, da Educação Básica ao Ensino Superior. Os chineses mostraram que é possível fechar as salas de aula sem parar de aprender.

No Brasil, considerando o lastro histórico de problemas sociais que afetam seu território, é pública e notória a desigualdade gigante, observada entre os sistemas públicos e privados da Educação Básica, bem como, a própria distância social existente entre as famílias dos estudantes e o contexto de estrutura física das escolas.

Evidentemente que alunos de escolas particulares começaram a desenvolver suas atividades escolares bem antes que os alunos da rede pública. Para tanto, usam diversos recursos e estratégias combinadas (formato híbrido), que possibilitam um aprendizado de relativa qualidade, unindo vídeo ao vivo (aula síncrona) ou gravado (aula assíncrona), envio de tarefas, sessões em grupos menores de tira dúvidas e mentoria etc.

Por outro lado, é possível observar que muitos estudantes das escolas públicas sequer possuem acesso à internet. Por exemplo, em São Miguel do Tapuio (PI), boa parte da população em fase escolar, reside em localidades rurais bastante distantes da sede do município. Nessas regiões, um fato inegável é que, a atenção do poder público é menos presente, dificultando ainda mais, o acesso ao ensino escolar no modelo remoto. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09), no ensino remoto:

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva

por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Sobre o acesso às tecnologias, é possível identificar que nem todos os municípios possuem estrutura tecnológica para a oferta de ensino remoto. Outra questão agravante é que também, nem todos os professores têm a formação adequada para desenvolver aulas virtuais, aspecto absolutamente justificável, uma vez que nenhum profissional imaginou passar pela situação de abalo em seu fazer profissional, como a vivenciada atualmente. Dados do Instituto Península (2020) apontam que 88% dos professores nunca tinham ministrado uma aula em formato remoto e 83,4% também não se sentem preparados.

Diante dessa realidade, é possível elencar uma série de dificuldades que os estudantes e famílias enfrentam para terem acesso à educação escolar de forma remota, uma realidade que impossibilita uma aprendizagem de qualidade e que chegue de forma igual para todos.

Nesse sentido, outro aspecto que dificulta a adesão de alunos às aulas *online* é o uso de *softwares* utilizados para esse fim, que, em sua grande maioria são desenvolvidos para funcionar em computadores, *tablets* ou celulares bastante modernos, do ponto de vista tecnológico, digital e midiático. No entanto, pelas já apontadas desigualdades sociais do país, um percentual mínimo da população tem acesso a esses bens culturais.

Em face dessas considerações, objetiva-se, neste capítulo, identificar os principais problemas enfrentados por alguns professores da rede de ensino básico do município de São Miguel do Tapuio (PI) em tempos de pandemia.

Do ponto de vista metodológico, para a execução da pesquisa e geração dos dados, por meio de pesquisa de campo, elaborou-se uma entrevista, composta de seis questões, direcionadas a cinco

professores que atuam no município, lotados na esfera municipal ou estadual. A saber, as questões:

1) Quais os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem na pandemia?

2) Qual a metodologia utilizada para enfrentar esses problemas e continuar com o processo de aprendizagem dos alunos?

3) Você considera eficaz essa metodologia? Por quê?

4) A sua escola dispõe de recursos tecnológicos para facilitar o ensino remoto? Quais os recursos?

5) Você considera que o aprendizado remoto tem a mesma eficiência do presencial? Por quê?

6) Caso persista a situação de calamidade pública, ocasionada pela pandemia, você seria a favor ou contra a volta às aulas presenciais? Por quê?

Vale destacar que todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio de aplicativos de mensagens, ou seja, entrevistas *online* (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), como método adotado, a fim de evitar a propagação do novo coronavírus.

O quadro a seguir, apresenta os perfis dos sujeitos entrevistados:

**Quadro 01:** Sujeitos da pesquisa

<b>Sujeitos</b>	<b>Caracterização/perfil</b>
Professor 1	Licenciado em Química. Especialista em Coordenação Pedagógica e em Docência do Ensino Superior. Acadêmico do 8º período do curso de Licenciatura em Matemática. Leciona na Unidade Escolar José Carlos Pitombeira de Sousa nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
Professor 2	Licenciado em Ciências Biológicas. Leciona na Unidade Escolar Dona Rosaura Muniz Barreto e no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Lima Rebelo, escolas pertencentes à rede estadual de ensino, com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio regular.
Professor 3	Licenciado em História. Especialista em Psicopedagogia



	Clínica e Institucional; em Gestão Escolar com Docência do Ensino Superior; e História Sócio Cultural. Leciona na Unidade Escolar José Carlos Pitombeira de Sousa, em turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
Professor 4	Licenciado em Matemática. Especialista em Mídias da Educação; em Gestão Escolar; em Docência do Ensino Superior; e em Supervisão Escolar. Leciona em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Unidade Escolar Manoel Evaristo de Paiva.
Professora 5	Licenciada em História. Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional; em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar; e em Docência do Ensino Superior. Leciona no Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) Lima Rebelo, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio Integral. Foi orientadora da 12ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2020)

Como sugere a temática deste texto, a proposta é trazer o olhar dos professores de São Miguel do Tapuio (PI) acerca das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, bem como procurar entender essas dificuldades, buscando possíveis soluções, que possibilitem um melhor relacionamento entre professor e aluno e, conseqüentemente, um melhor aprendizado.

Cada uma das perguntas constituintes da entrevista constitui as categorias de análise, as quais serão costuradas pelas falas dos sujeitos da pesquisa e a reflexão construída a partir de uma pesquisa bibliográfica, à luz de autores, como: Anversa *et al.* (2017), Barrera (2016), Diniz e Goergen (2019), Freire (1977), Furlan e Nicodem (2017), Paraskeva (2001), Pasini, Carvalho e Almeida (2020), Silva (2019), entre outros; além de dados oficiais de órgãos, como: o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021); o Instituto Airton Sena (2020); a Nota Técnica de Análise do *Todos Pela Educação* (2020); e a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020).

## Desafios enfrentados pelos professores no contexto da pandemia

Para a construção desta sessão, os professores entrevistados responderam a primeira questão, destacando “os principais desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem nessa pandemia”.

Lotado na Unidade Escolar José Carlos Pitombeira de Sousa, o Professor 1 aponta que algumas das dificuldades estão relacionadas ao uso de novas tecnologias e a falta de instrumentos adequados:

*Dentre muitos desafios, podemos destacar, a priori, o trabalho de forma emergencial e remota de uma forma tão rápida onde todos nós tivemos que aprender a lidar com a tecnologia, trabalhar com trilhas de aprendizagem e formatar um plano de trabalho para aulas remotas; tivemos que enfrentar o Desânimo relacionado ao momento de tantas incertezas; Falta de instrumentos adequados para o atual momento; Alguns pais, responsáveis e também alguns alunos não estavam dando a devida importância às aulas remotas, apesar do empenho da equipe em repassar a eles a importância de estar ativo nas aulas remotas; Tivemos as dificuldades de alguns professores e alunos com relação ao uso da tecnologias; Reprovação, evasão, pela falta do convívio presencial; Problemas com internet; Pais que demoram vir pegar as atividades dos filhos; Falta de acompanhamento de alguns pais com relação a rotina de estudos dos filhos entre outros desafios. (PROFESSOR 1)*

Para o Professor 2, que trabalha na Unidade Escolar Dona Rosaura Muniz Barreto e no CETI Lima Rebelo, pertencentes a rede estadual de ensino, com turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio regular, a perda do contato diário com os alunos foi um dos grandes desafios:

*O principal desafio foi a perda de contato diário com o aluno, o que levou a um distanciamento dos objetos e objetivos de ensino e aprendizagem, previstos para tais séries. Como consequência deste distanciamento houve, sobretudo, um afastamento dos alunos com a escola, e não menos importante, tudo isso acabou de um certo modo, distanciando o ensino da realidade de cada aluno. Em resumo, um dos principais desafios pode ser pautado na tentativa falha de manter o ensino*

*remoto igualmente para todos em um ambiente com tantas desigualdades sociais.*  
(PROFESSOR 2)

O Professor 3, lotado na Unidade Escolar José Carlos Pitombeira de Sousa, pertencente a rede municipal de ensino, destaca que:

*As escolas não dispõem de ferramentas para as aulas on-line, parte dos estudantes não possuem os recursos necessários para o acompanhamento de aulas online, falta de estrutura e equipamentos para termos uma boa comunicação Aluno/professor/escola.* (PROFESSOR 3)

O Professor 4, que trabalha com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Unidade Escolar Manoel Evaristo de Paiva, apontou a ausência dos pais no acompanhamento das atividades remotas:

*Os desafios enfrentados por mim e por vários colegas da mesma escola em que trabalho, foi a falta da participação e ajuda dos pais nas atividades remotas enviadas aos mesmos através de vídeos e atividades impressas, sendo assim dificultou muito o meu trabalho e com certeza a aprendizagem dos mesmos não foi satisfatória.* (PROFESSOR 4)

A Professora 5, que leciona no CETI Lima Rebelo, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio Integral, aponta a ruptura brusca de contato presencial, como o maior desafio escolar enfrentado durante a pandemia:

*O processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia sofreu uma série de mudanças e transformações no modo de ensinar e receber informações. De fato, as aulas possivelmente não serão mais as mesmas, visto que os recursos tecnológicos estão a cada dia mais conectadas ao dia a dia do educando em todos os aspectos de sua vida. Porém, o desafio maior foi a ruptura brusca de contato presencial com cada estudante. A afetividade é um dos caminhos para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa e devido a pandemia, as formas de afeto passaram a ser virtuais e infelizmente sem atingir 100% dos educandos. Além do cenário incerto, os professores e alunos reinventaram-se de forma rápida para que a educação não pudesse parar.* (PROFESSORA 5)

As reflexões apontadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, remetem, no geral, a proposição de Freire (1977, p. 69), quando destaca que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não há transformação do saber, mas um encontro de interlocutores que buscam a significação dos significados”. A separação entre os interlocutores, aluno/professor, retirados do mesmo ambiente onde o processo de comunicação e o diálogo aconteciam de forma presencial, trouxe grandes impactos para o processo de ensino e aprendizagem.

No cenário pandêmico, a educação escolar teve que ser reinventada, de modo que o ensino de milhões de alunos não fosse completamente comprometido, diante do agravamento da situação de calamidade pública, o aumento no número de casos diários e as internações, seguidas por óbitos. Nisso, o modelo de ensino adotado foi o remoto, exigindo a criação, a adoção de novas metodologias e a redefinição de outras já existentes na cultura escolar, a fim de que o ambiente virtual fosse o mais utilizado, fazendo assim, valer mais uma medida de prevenção ao novo vírus, deixando os matriculados nas escolas, de todas as redes, em casa, para que não houvesse aglomerações e, possivelmente, propagação do vírus.

Nessa perspectiva, Anversa *et al.* (2017), sugerem que nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os professores e tutores adotem o construtivismo social, focado numa relação dialógica, na qual uma pessoa aprende melhor quando engajada em um processo de construção do conhecimento coletivamente. Nessa situação, os professores tiveram que se reinventar, saindo do ambiente já adaptado da sala de aula, para as telas de computadores, celulares e outros recursos disponíveis. Assim, tanto professores quanto alunos encontraram dificuldades diante do manuseio das novas tecnologias ou também pela ausência dela.

Segundo Hammerness *et al.* (2019), a aprendizagem ao longo da vida envolve inúmeras mudanças ou inovações, que exigem abandonar velhas rotinas, crenças e práticas. Com a situação de pandemia que o mundo sofre, as consequências ocasionadas pelo

coronavírus, a rotina de todos os seres humanos foi modificada. Na educação, em particular, as escolas fecharam as portas, os professores e os alunos tiveram que, forçosamente, ficar em casa, adaptar-se a nova realidade de hábitos e rotinas de trabalho e estudo.

### **Novas metodologias nos processos de ensino e aprendizagem escolar**

“Qual a metodologia utilizada para enfrentar esses problemas e continuar com o processo de aprendizagem dos alunos?” Essa foi a questão direcionada aos entrevistados para a construção desta sessão, com o intuito de observar as metodologias adotadas pelos profissionais em meio à situação de calamidade pública provocada pela pandemia do novo coronavírus, com efeitos desafiadores para todos, principalmente, professores e alunos.

Para o Professor 1, as atividades tiveram como centralidade o ensino e a aprendizagem dos alunos, considerando as habilidades e os níveis de cada ano escolar, de forma remota: *“foi realizado um planejamento com equipe docente dos turnos manhã e tarde, anos finais do ensino fundamental regular”*.

O docente ainda apontou os principais pontos discutidos nesse planejamento e que nortearam a linha de trabalho no novo modelo de ensino. A saber, listados a seguir:

a) Organização de grupos de *WhatsApp*, destinados a cada turma da escola, a equipe gestora-pedagógica e um grupo para interação família-escola.

b) Para os alunos com acesso à internet, ficou estabelecido o uso da plataforma *Google Classroom* ou Google sala de aula, como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

c) Para os alunos que não tinham acesso à internet, ficou estabelecido o uso de material impresso, com atividades acompanhadas de trilhas ou roteiros de aprendizagem e, que tanto o envio, quanto ao retorno das atividades, teriam um intervalo de 15 dias.

d) Para comunicação e interação, tanto para quem tinha acesso às tecnologias, quanto para quem não possuía, seriam usados: *WhatsApp*, telefonemas, comunicação impressa e recados na plataforma, chamadas de vídeos, envio de áudios, interação síncrona e assíncrona.

e) Quanto aos pais sem acesso à internet, houve um diálogo individual, quando os mesmos iam à escola saber do início das atividades.

f) Os professores e os alunos foram capacitados quanto ao uso da plataforma Google sala de aula, por meio de comunicação via *WhatsApp*, envio de tutoriais elaborados pelo coordenador pedagógico. Nessa perspectiva, os professores elaboraram trilhas ou roteiros de aprendizagem, plano de estudos, tanto para o Google sala de aula, quanto para serem enviados aos alunos sem acesso à internet. Como tudo era muito novo, os primeiros roteiros não saíram como o esperado, mas os mesmos foram orientados a organizar melhor esta parte.

g) Foram disponibilizadas pelos professores, atividades para os alunos com acesso à internet, no ambiente de aprendizagem, Google sala de aula, seguindo um cronograma semanal enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Tão logo os mesmos prepararam as atividades com roteiros e trilhas de aprendizagem para a primeira quinzena, elas foram entregues aos pais ou responsáveis durante toda a semana, para evitar aglomerações. Nesse período, os professores mantiveram orientações via *WhatsApp* com os alunos que acessavam às tecnologias, solucionando dúvidas, dando orientações e interagindo. Quanto aos alunos sem acesso à internet, os mesmos foram orientados nas trilhas ou roteiros, a anotarem suas dúvidas e a encaminhar a escola, no período de devolução das atividades respondidas, passados os quinze dias.

h) No tocante a turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é assistida pelas professoras titulares da turma e por outra professora, que complementa carga horária de trabalho na turma. Elas organizaram um plano de trabalho

individual alinhado ao plano de trabalho da escola e também encaminharam roteiros e atividades específicas para cada aluno. A via de comunicação com alunos e pais do AEE acontece quando da entrega de materiais impressos e da devolutiva das atividades, por meio de telefonemas e comunicados impressos.

i) A logística para entrega e recebimentos das atividades impressas pela escola às famílias ou responsáveis, pelos alunos dos anos finais, turnos manhã e tarde, segue todos os protocolos de segurança, de acordo com as normas da Organização Mundial de Saúde (OMS), decretos estaduais e municipais, como, por exemplo, distanciamento social, uso de máscara, álcool em gel e outros.

j) Lembrando que, quando do retorno às aulas presenciais, todos os alunos se submeterão a uma avaliação diagnóstica, tomando por base, os conteúdos trabalhados no período de pandemia, a fim de verificar o que aprenderam e o que precisa ser reforçado, para tentar minimizar os prejuízos de aprendizagem.

Essa série de ações que compuseram o planejamento e que foram elencadas pelo Professor 1, reforçam a importância de que:

A utilização de plataformas adequadas para cada faixa etária, avaliação prévia sobre quais recursos tecnológicos as famílias e os alunos estão habituados a utilizarem em seu dia a dia, disponibilidade de tempo, despreparo da família e suporte individualizado para esclarecimentos de dúvidas, tanto da parte dos pais, quanto dos alunos são pontos primordiais que devem ser analisados. [E isso requer, portanto], **um bom planejamento de ensino e utilização adequada dos recursos.** (MACHADO, 2020, p. 59) (Grifos nossos)

O Professor 2 destacou que vários métodos foram utilizados por ele, como a entrega de material impresso aos alunos sem acesso à internet, busca ativa dos alunos que perderam o vínculo com a escola e o desenvolvimento de metodologias ativas que colocassem o aluno imerso no conteúdo, de modo que ele desenvolvesse o conhecimento a partir da sua própria experimentação, construindo, assim, um protagonismo social.

Já o Professor 3, apontou que a sua metodologia consiste em atividades remotas, com o auxílio da plataforma Google Sala de Aula, a partir de trilhas que facilitam a aprendizagem e com o auxílio de livros e da internet.

O Professor 4 se declarou como bastante experiente no ensino presencial, mas que ‘não se saiu muito bem’ com o ensino remoto, destacando a falta de recursos tecnológicos:

*A metodologia utilizada por mim foram muitas, sendo que como professor de uma vasta experiência no ensino presencial sempre obteve êxito, agora no ensino remoto não me sair muito bem, devido a nossa clientela na rede municipal não dispor de recursos apropriados para podermos desenvolver uma metodologia voltada às aulas remotas. Confesso, foram muitas as tentativas, porém o retorno não foi satisfatório.* (PROFESSOR 4)

A Professora 5, sobre esse questionamento, apontou que:

*Por haver a necessidade de adequações e mudanças pertinentes ao ofício do professor, optei por utilizar metodologias ativas para o ensino de História com o objetivo de tornar as aulas mais instigantes e apreciadas por nossos estudantes durante o ensino remoto.* (PROFESSORA 5)

Acrescentou ainda, que nesse período de pandemia é necessário ter foco nas habilidades e nas competências essenciais para tornar o estudante um ser responsável, crítico e ético. Consequentemente, o aluno torna-se protagonista do processo de ensino, tornando o aprendizado significativo e colaborativo. Nessa perspectiva, ela acrescenta: “Vale ressaltar que o uso das metodologias ativas em história engaja o estudante e desenvolve no educando a criticidade necessária para lidar com situações adversas e atípicas tornando-o seres ativos e construtores de conhecimento histórico” (PROFESSORA 5).

A docente ainda destaca que o protagonismo estudantil se faz necessário nesse período de pandemia:

*Foi inserido no planejamento as oficinas de história que são momentos de interação e construção de conhecimento histórico, ou seja, são momentos em que os alunos desenvolvem o senso crítico através da análise de textos e documentos*



*historiográficos, interpretação de imagens e letras de músicas e exercitam a criatividade e imaginação através da criação, construção e desenvolvimento de jogos pedagógicos voltados ao ensino de história. Aliadas a recursos tecnológicos como o Zoom, Google Meet, Google Sala de Aula, WhatsApp, Instagram e formulários do Google, as oficinas permitiram que os alunos debaterem sobre história e impulsionaram os estudantes a construir seu próprio conhecimento. Para que haja igualdade de acesso ao conhecimento e informação, as oficinas são adequadas para os diferentes públicos: com e sem acesso à internet. (PROFESSORA 5)*

Ainda de acordo com a Professora 5, nas oficinas, os alunos eram motivados a pensar, refletir, argumentar e construir. Com isso, eles aliam teoria e prática, de uma maneira divertida e prazerosa:

*Uma das nossas oficinas, trabalhamos com o Minecraft: um jogo, muito popular entre os jovens, que permite a criação de objetos e cenários virtuais. Utilizando o MINECRAFT, o aluno construiu um feudo virtual mostrando a sua divisão e organização, ou seja, o estudante irá criar um cenário virtual da Idade Média. Assim, através do jogo nós conseguimos cativar nossos estudantes, aliar teoria à prática, além de manter o aluno engajado e a fim de descobrir novas maneiras de interagir com o conhecimento. Outras experiências exitosas que podemos citar é o Histojogos: uma estratégia fácil para tempos difíceis. Nesta experiência, os alunos testam seu conhecimento sobre história através de um QUIZ de perguntas e respostas. O aluno aprende história através de um cenário de jogo que kahhout nos proporciona. (PROFESSORA 5)*

Com esse método, o aluno além de desenvolver habilidades na área do componente curricular História, também desenvolve raciocínio rápido e atenção, “pois não basta somente acertar a resposta, mas que o aluno acerte em menos tempo” (PROFESSORA 5). Além disso, o aluno é motivado a construir jogos com materiais concretos encontrados em sua casa ou de fácil acesso ao estudante.

Outra experiência destacada foi a produção de curta-metragem: “Nesta oficina, o aluno além de realizar um trabalho de pesquisa sobre o tema proposto, o mesmo irá montar uma apresentação virtual utilizando várias ferramentas digitais: como Tik Tok, Instagram e aplicativos de edição de vídeos” (PROFESSORA 5). Um exemplo de curta-metragem é o “Democracia”, o qual possibilita que os

estudantes debatam e argumentem sobre a importância do jovem na democracia. *“As oficinas de História utilizando material concreto e de fácil acesso também foi um sucesso. Com esta estratégia trabalhamos os povos fenícios, o Egito antigo, fósseis e Idade Média”* (PROFESSORA 5).

Para a Professora 5, além das oficinas, outras estratégias também foram de suma importância, como, por exemplo:

a) Confecção de um cronograma de monitoria *online* e roteiro impresso;

b) Cronogramas mensais;

c) Ficha de devolutivas;

d) Grupos de interação específica para História, denominado: *“Café com História”*;

e) As autoavaliações;

f) Confecção da agenda semanal do aluno;

g) Certificados para os alunos que concluíram com êxito as atividades, como forma de engajar o estudante e valorizá-lo;

h) Preparo de brindes para os estudantes nota 10;

i) Trilhas de aprendizagem.

Como mediador do conhecimento, o professor deve buscar novas ferramentas e metodologias que possam envolver o educando nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem, propondo maneiras que o impulsionem e o desafiem a investigar, a pesquisar e a construir o saber, mesmo fora do espaço físico da sala de aula.

Com isso, é possível citar Passini (2015), ao destacar que a busca por informações fica na dependência das habilidades e das competências técnicas, além da infraestrutura escolar e a mediação do professor. Em tempos de necessidade de fechar os espaços físicos escolares é preciso inventar novas maneiras e reinventar-se como professor.

Nessa mesma perspectiva, Barrera (2016) aponta que as metodologias inovadoras garantem condições de desenvolvimento e de interesse dos estudantes. Sem dúvidas, o ensino remoto possibilitou uma nova forma de aprendizagem, mesmo diante das dificuldades pela ausência de tecnologias ou

conhecimento para manuseá-las em um primeiro momento, mas com a adaptação à nova realidade, foi possível conhecer um novo ambiente para estudar, analisar, questionar, enviar e receber conteúdos didáticos: o ambiente virtual.

Esse ambiente promoveu um contato entre o educando, o educador e demais colegas de turma, que puderam interagir e trocar informações, possibilitando um novo formato para a aprendizagem, no qual o professor utilizou de metodologias diversificadas, que ele foi descobrindo e testando na prática, a partir de sua abertura às mudanças e flexibilidade diante da evolução dos fenômenos sociais e educacionais.

### **Eficácia das novas metodologias no processo de ensino e aprendizagem**

Também se investigou, por meio do questionamento: “Você considera eficaz essa metodologia? Por quê?”, se os entrevistados consideraram suas metodologias eficazes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, da forma como elaboraram e conduziram as aulas remotas, enfrentando as barreiras da falta de tecnologias e tantas outras dificuldades.

Para o Professor 1, as metodologias que ele utilizou são consideradas eficazes, destacando que, através delas, foi possível notar que os alunos passaram a ser autônomos e a construir seu próprio saber:

*Houve aprendizado, pois resolvemos trabalhar o essencial com nossos alunos. Durante este processo trabalhamos projeto de forma remota, alunos nossos foram destaques em concurso de poesias e outros, no entanto ainda precisamos avaliar todo trabalho desenvolvido durante o ano letivo, e o que sabemos de certeza é que os alunos precisarão a se submeterem a uma avaliação diagnóstica no ano seguinte, para sabermos o que houve de aprendizagem efetiva. (PROFESSOR 1)*

O Professor 2 também considera que algumas metodologias são eficazes, destacando o uso das metodologias ativas, apontando também, uma ressalva:

*Tanto o aluno como o professor têm que estar preparados para o bom desenvolvimento de atividades nesta linha. Já a questão das atividades impressas deixa muito a desejar, visto que limita a capacidade de pesquisa e acesso a informações. Além disso, o aluno fica muito prejudicado em relação aos colegas que estão tendo acesso a vídeo aulas, por exemplo. Apesar de todas as tentativas em manter o foco no aluno, as limitações sociais novamente aparecem aqui como o gargalo de todo esse processo, não há e nem tem como haver democracia e equidade de ensino se não temos subsídios sociais suficientes para todos os alunos".* (PROFESSOR 2)

Já o Professor 3, não considera as metodologias adotadas em sua escola como eficazes: *"nem todos têm acesso a uma internet de qualidade e não é dado esse suporte através da escola"*.

O Professor 4 também destaca que as metodologias não funcionam e que não tiveram os resultados devidos: *"trabalho com uma turma de 36 alunos e confesso que em termo de participação e devolutivas de atividades o alcance deixou a desejar"*.

A Professora 5 já considera as metodologias de sua escola como eficazes, apontando que através delas foi possível inserir a gamificação no processo de aprendizagem do aluno:

*Através da gamificação o aluno é motivado a construir, a pensar, a refletir de uma maneira lúdica, acessível e prazerosa. Assim, durante o período de pandemia, o aluno é engajado a participar das aulas de história e desenvolverem o pensamento crítico. Todavia, a gamificação é somente um exemplo dos inúmeros disponíveis, podendo ser adequado à realidade da escola, do professor e principalmente, do aluno.* (PROFESSORA 5)

Richardson (1999, p. 22) aponta que método é "o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo"; e a metodologia, pode ser entendida como "os procedimentos e regras utilizadas por determinado método". Essa visão se aplica, tanto ao contexto de pesquisa, quanto de ensino, uma vez que a prática docente deve ser alicerçada na pesquisa, construindo assim, o perfil do professor pesquisador. Lima (2019, p. 448) aponta para a necessidade de construção do perfil professor pesquisador no contexto da Educação Básica:

A ideia de que o professor precisa se ‘assumir’ como pesquisador, perpassa pela construção social de uma proposta de ensino e pesquisa integrados à identidade docente, reconhecendo a prática docente na Educação Básica, não apenas como celeiro de reprodução de conteúdos, mas como espaço de inquietação sobre os processos de evolução, produção e geração do conhecimento nas diversas áreas do domínio humano.

Nesse sentido, diante da situação, os professores se tornaram ‘pesquisadores’, de fato, pois tiveram que adotar novos métodos para continuar a desempenhar a sua função de educadores, propondo novas formas que pudessem envolver o educando, mesmo com o ensino a distância, no formato remoto, fazendo assim, com que a rotina didática e programática fosse cumprida, priorizando a qualidade no ensino.

Cada professor desenvolveu ou adaptou sua metodologia, buscando ter êxito no ensino remoto. No entanto, nem todos alcançaram sucesso, conforme ficou evidente pelas dificuldades apontadas anteriormente, as quais impossibilitaram um aproveitamento 100% de suas novas metodologias.

Segundo Maia (1996) *apud* Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 07), “toda a educação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é educação”. A citação leva a reflexão sobre as novas metodologias que foram elaboradas e praticadas nesse novo tempo de isolamento social, promovendo a reflexão acerca da eficácia de seus métodos, por meio de uma inquietação generalizada por praticamente todos os professores e de todos os níveis de ensino: ‘essas novas metodologias adotadas no ensino remoto são verdadeiramente eficazes?’

### **Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas**

Uma das maiores dificuldades apontadas pelos professores diz respeito à disponibilidade de recursos tecnológicos, que afeta tanto o corpo docente, quanto o alunado. Sobre os recursos, os professores foram questionados: “A sua escola dispõe de recursos tecnológicos para facilitar o ensino remoto? Quais os recursos?”.

E, portanto, as respostas, a seguir, mostram a realidade da maioria das escolas da rede pública de ensino.

O Professor 1 aponta que sua escola trabalha o ensino remoto com atividades impressas, acompanhadas de trilhas ou roteiros de aprendizagem para com os alunos sem acesso à internet, bem como faz uso da plataforma Google sala de aula para os alunos com acesso à internet e que possuem celular, *tablet* ou computador em casa.

*Quanto a atuação dos professores com gravação de videoaula, não é muito boa devido à falta de estrutura tecnológica, sendo assim, os mesmos se arriscam em realizarem aulas por meio do app zoom, ou gravam vídeos com seus celulares, caseiros, mais com o objetivo de tirarem dúvidas dos alunos ou explicarem assuntos de forma rápida. (PROFESSOR 1)*

O Professor 2 expõe que, basicamente não existem recursos tecnológicos:

*Por exemplo, não existem matérias para transmissão de aulas em tempo real. O único recurso que existe é o acesso à internet. As escolas, professores e alunos apesar de viverem na era digital, não estão preparados para mudanças tão bruscas na forma de ensinar e aprender. (PROFESSOR 2)*

O Professor 3 deixou claro que a escola onde trabalha não dispõe de recursos tecnológicos para facilitar o ensino remoto.

O Professor 4 reforça que: *“infelizmente em toda rede municipal os recursos são mínimos, isso faz parte do processo não só aqui, acredito que em uma boa parte dos municípios brasileiros, a educação sempre é colocada em segundo plano”*.

No CETI Lima Rebelo, a Professora 5 garante que a instituição de ensino dispõe dos recursos e que: *“O ensino remoto no CETI Lima Rebelo é incentivado através da disposição de recursos tecnológicos para os professores dentro do “Chão da Escola” e também com formações com foco nas TICs e no manuseio destas ferramentas digitais”*.

A partir dos dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, destaca-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se mostram boas aliadas do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, na situação em que o país se

encontra. Um momento em que a educação escolar é, em parte, mediada através de tecnologias, obrigando as escolas e seu corpo docente e discente a abrirem caminhos para novas práticas.

Levando em consideração o uso das TIC, destaca-se que existem inúmeras ferramentas, aplicativos, *softwares* e extensões, que auxiliam o professor, os educandos e a própria escola no ensino remoto. Cabe ainda destacar, que as tecnologias aqui comentadas são alternativas auxiliares, sendo o professor o protagonista de todo o processo, bem como os estudantes e toda a rede escolar. Na visão de Kenski (2004, p. 67):

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Silva (2019) acrescenta à discussão, apontando que as tecnologias digitais estão se expandindo e trazem vários benefícios para a sociedade, pois, por meio delas, surgem diversas formas das pessoas se comunicarem. A comunicação virtual ou digital proporciona um elo que pode ser favorável para a prática do ensino, permitindo assim, que aulas possam ser ministradas de forma remota, especialmente, durante a pandemia, aproveitando, assim, as ferramentas disponíveis, que são várias, tornando o processo ainda mais significativo.

A tecnologia está sempre trazendo novidades e se modificando trazendo melhorias para os seus usuários. Por conta disso, é necessário que a sociedade esteja pronta para aprender, ensinar e se adaptar ao novo (FURLAN; NICODEM, 2017), numa perspectiva evolutiva e de crescimento cognitivo, pessoal e profissional que o cenário apresenta.

## Ensino remoto é eficiente, quanto o presencial?

Uma das questões abordadas na entrevista foi sobre o quanto o ensino remoto pode ser eficiente, e se ele pode ser, ou não, comparado com o ensino presencial: “Você considera que o aprendizado remoto tem a mesma eficiência do presencial? Por quê?”.

O Professor 1 destaca que são aprendizagens diferentes, considerando que o ensino remoto trabalha somente o essencial, ajuda o aluno a não perder o vínculo com a escola e tem a questão do distanciamento, que dificulta a presença e o fazer pedagógico.

*A presença física é insubstituível. Por outro lado, também, com as aulas remotas, o aluno passa a ser pesquisador, sente a necessidade de buscar seus conhecimentos, usa muito a sua própria criatividade, enfim, passa a ser mais o centro e o protagonista, indo assim, ao encontro do que se pede muito hoje com a questão da educação integral, inclusiva e participativa. Sem contar que o ensino híbrido é a bola da vez. (PROFESSOR 1)*

Já o Professor 2 ressaltou que:

*No momento em que estamos vivendo, creio que não. Porque todos os atores envolvidos na educação ainda estão muito ligados ao ambiente escolar para realizar processos que envolvam o ensino aprendizagem. As raízes tradicionalistas ainda existem de forma clara na cultura escolar. Também existe ainda a dependência de um contato humano, de alguém para “transmitir o conhecimento”, e daí vem a questão que eu sempre trago nas discussões sobre ensino, os professores devem entender que nós não devemos ensinar conteúdos apenas, mas nós devemos acima de tudo ensinar o aluno a aprender. A partir do momento que o aluno aprende a aprender por si só, a figura do professor, existe ali como um facilitador, auxiliador ou ainda como um suporte para a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Mas, essa visão não existe e vai demorar muito a ser carimbada em nossa sociedade, até que isso aconteça o ensino remoto não irá funcionar. (PROFESSOR 2)*

O Professor 3 aponta que o ensino presencial tem um acompanhamento mais próximo do aluno, destacando que, no espaço físico, os alunos se envolvem mais e são mais participativos.

O Professor 4 respondeu o questionário, destacando que:



*De maneira alguma, eu tenho 20 anos de magistério e sempre trabalhei na rede pública de ensino, sendo que aqui na nossa cidade já tivemos muitos alunos que se sobressaíram bem em nosso município em termo de aprendizagem e participação, eu sou conhecedor que muitos de nossos alunos vindos das comunidades para a sede tinham uma aprendizagem melhor com as aulas presenciais, eu confesso foi novo e não foi bem planejado, mesmo por que não deu tempo. (PROFESSOR 4)*

A Professora 5 ressalta que ambas as formas de aprendizado possuem características e formas de acesso e ensino diferentes.

*Assim, não podemos colocar um aprendizado sobreposto ao outro. O Ensino Remoto foi uma estratégia de emergência para que a educação não parasse. Dessa forma, estamos sobrevivendo a um período atípico que aliado a recursos tecnológicos na educação podem contribuir para a garantia de aprendizagem do aluno. (PROFESSORA 5)*

É notório que a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo coronavírus, observa-se que medidas de distanciamento e de isolamento social foram adotadas, na tentativa de evitar maiores danos à saúde das pessoas. Com a problemática do fechamento das escolas, deparou-se com um Ensino Remoto Emergencial (ERE), mudança essa que exigiu uma rápida adaptação por parte dos professores. E, vale ressaltar ainda, que não se sabe exatamente quando essas medidas deixarão de ser necessárias.

Na educação escolar, essas medidas significaram, em geral, o fechamento de escolas públicas e particulares, com interrupção de aulas presenciais. Segundo *Nota Técnica do Todos pela Educação* (2020), já são 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% da América Latina que estão temporariamente fora da escola devido à Covid-19.

Sem dúvidas, o desafio do ensino remoto emergencial recaiu sobre os educadores, que tiveram que adaptar os seus conteúdos, avaliações, dinâmicas de sala, aulas expositivas, mas será se os educadores, alunos e escolas estavam preparados para essa situação?

Diniz e Goergen (2019) também apontam que a Constituição determina que a educação proporcione não apenas a formação humana, como também, exista a capacitação do trabalhador. Na verdade, faltou preparo para os professores lidarem com essa nova realidade, o que remete a ideia de que o ensino presencial ainda é mais eficiente do que o ensino remoto emergencial.

De acordo com Santos (2020), há uma dubiedade que precisa ser considerada em torno da questão: de um lado, o ensino remoto deixará suas marcas, em alguns casos, possibilitando encontros afetuosos (ainda que virtuais) e também, boas dinâmicas curriculares e pedagógicas, a depender do modo como foi desenhado; por outro lado, corre-se o risco, de permanecer a repetição de modelos repetitivos e massivos, os quais subutilizam os potenciais das ferramentas do mundo da cibercultura na educação.

### **E 2021: aulas remotas ou presenciais?**

Sobre o ano 2021, o destino ainda é incerto, para o ensino seria de grande importância a possibilidade da volta às aulas presenciais, pelos vários motivos já relacionados acima, mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam adotadas as devidas medidas de proteção e que o risco de contaminação nos espaços das escolas seja mínimo.

Sobre as incertezas de 2021, busca-se saber a opinião dos professores em relação a volta às aulas, que se dedicaram para responder a seguinte pergunta: “Caso persista a situação de calamidade pública ocasionada pela pandemia você seria a favor ou contra a volta às aulas presenciais? Por quê?”.

O Professor 1 diz ser contrário, apontando que é preciso não somente voltar, mas preocupar-se com a parte de estrutura logística para voltar às aulas presenciais, com um olhar prioritário para as vidas envolvidas e toda adequação sanitária essencial para resguardá-las.

*Vejo que nosso município ainda não está preparado para voltar com aulas presenciais. Mas, acredito que, para voltarmos com aulas remotas novamente, também precisamos fazer um trabalho estruturado estrategicamente e investindo forte no uso das tecnologias, com metodologias mais dinâmicas e motivadoras e com um trabalho de formação continuada dos profissionais. (PROFESSOR 1)*

Já o Professor 2 destaca ser favorável ao retorno das aulas presenciais:

*Caso persista eu sou a favor da volta às aulas presenciais. Nós sabemos que todos os dias se fala nos jornais sobre a produção de imunizantes. Creio que muito brevemente iremos ter uma boa parte da população imunizada artificialmente. Uma grande parcela da população já teve contato com o vírus e já está meio que está imunizada naturalmente. Sem falar que vários estudos mostram que crianças, por exemplo, não são vetores do vírus, visto que possuem baixa carga viral. Ademais, não faz sentido os alunos ficarem mais um ano sem frequentar o ambiente escolar, as desigualdades vão só aumentando. E o ensino no Brasil definhando cada vez mais. (PROFESSOR 2)*

Concordando com o Professor 2, o Professor 3 também se posicionou favorável ao retorno das aulas presenciais, apontando que: *“somente quando tivermos toda segurança possível, à luz da ciência, seguindo as orientações e recomendações sanitárias, conforme protocolos das autoridades de saúde”*.

O Professor 4 deixou em sua resposta uma pergunta, apontando que não saberia o que dizer no momento quanto ao retorno das aulas presenciais, citando ainda, a segurança que deve ser levada em consideração: *“Eu não sei nem o que dizer, mas é estranho só a escola não pode voltar, ai a pergunta nos outros lugares o vírus não ataca? Sendo que, como educador e pai eu prefiro a segurança total minha, dos meus filhos e claro dos meus alunos”*.

A Professora 5 destaca que analisando a situação pelo aspecto social, emocional e de saúde é a favor da volta às aulas presenciais, desde que sejam seguidas todas as normas de segurança, saúde e higiene:

*O setor educacional não pode parar e sabemos que o ensino remoto não garante aprendizagem de 100% dos nossos estudantes. Assim, podemos aliar os*

*conhecimentos adquiridos durante a pandemia e retornar às aulas com metodologias e estratégias dinâmicas para conforto e acolhimento de nossos estudantes.* (PROFESSORA 5)

As aulas remotas realizadas no contexto da pandemia são atividades de ensino mediadas pelo uso das TIC, mas que, no entanto, se orientam pelos princípios da educação presencial. As aulas remotas foram uma alternativa com a impossibilidade de se realizar os encontros presenciais entre professores e alunos, isso em virtude e cumprimento às medidas de isolamento social, para tentar reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem. Foi uma medida pedagógica emergencial, logo, não houve tempo para amadurecimento de ações e propostas que pudessem torná-lo mais qualitativo às necessidades do contexto escolar.

Paraskeva (2001, p. 84) alerta que “a virtualidade certamente não resolverá algo que, de todo, não tem nada de virtual. Pelo contrário, desigualdade e injustiças são bem reais e têm sido o mote impulsionador de muitas das conturbações sociais”, revelando, assim, apenas mais uma face do retrato histórico da desigualdade educacional no Brasil.

Com a pouca eficiência do ensino remoto emergencial, impulsionada pela desigualdade social, é perceptível a tendência da volta às aulas presenciais, mas para isso é preciso pensar na proteção e zelar, primeiramente, pela integridade física e emocional de todos. A esse respeito, diversos estudos vêm sendo realizados, cabe, então, verificar o andamento da crise humanitária, junto às ações efetivas do poder público, para que se possam enxergar novos horizontes que comporão novos capítulos dessa trágica história.

### **Considerações finais**

O debate de opiniões acerca de tema geral: ‘educação escolar em tempos de pandemia’, ainda não tem uma resposta exata, em virtude da instabilidade do cenário humanitário e da ineficácia

das políticas públicas educacionais que trata sobre a educação em tempos de pandemia. Portanto, é necessário refletir sobre os aspectos desafiadores que enfrentam os profissionais da educação, diante dessa inédita situação de calamidade pública ocasionada pela pandemia do novo coronavírus.

Com tantas incertezas, postas pelos professores questionados para a construção deste estudo, é difícil se pensar em uma saída viável para tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz diante de um momento em que se separa escola, professor e aluno. A questão é que todos foram todos pegos de surpresa. Em maior ou menor grau, a comunidade teve que se adequar. É possível dizer que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes.

É nítido que o aprendizado escolar dos alunos está comprometido desde o início do ano de 2020, sem muitos saldos positivos. Ficou claro a falta de suporte, de acesso às tecnologias adequadas, formação e intercâmbio entre professor e aluno na maioria das escolas, falta de estrutura e metodologias eficazes para a manutenção e o sucesso do processo de ensino e aprendizagem no modelo remoto.

É possível notar também, que várias metodologias foram trabalhadas pelos professores, que buscaram se adaptar à situação, mas que entendem a necessidade da volta do ensino presencial. O município de São Miguel do Tapuio (PI) é o quinto maior do Estado em extensão territorial, metade de sua população é residente na zona rural, em localidades onde o acesso à internet e tecnologias é mínimo, o que torna o ensino remoto ainda mais ineficaz.

Os efeitos negativos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos matriculados, principalmente na rede pública de ensino do município, pode se considerar danoso, em virtude da separação entre educador e educando. A crise provocada pelo novo coronavírus terá efeitos perenes sobre a forma de aprender e de ensinar. O isolamento criou novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias, quanto nas instituições de ensino, que devem rever uma série de processos, estruturas e metodologias.

Aqui se ressalta que, toda crise é uma oportunidade de aprender algo novo e a única certeza é que o mundo e a educação escolar, em particular, serão diferentes depois dessa crise, que poderá servir como abertura para o novo. E, por fim, espera-se que, depois dessa pandemia a educação volte melhor e mais forte.

## Referências

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Taguatinga (DF), v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS). **Painel Nacional: COVID-19**. Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Dados atualizados em: 20 de março de 2022, às 18h00min. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 18/03/2020, Edição: 53, Seção: 1, Página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DINIZ, Rosa Virginia; GOERGEN, Pedro L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba (SP), v. 24, n. 3, p. 573-593, nov., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n3/1982-5765-aval-24-03-573.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FURLAN, Marcos Vinicius Garcia; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A importância das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 19, p. 01-14, 2017.

HAMMERNESS, Karen *et al.* Como os professores aprendem e se desenvolvem. *In*: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Orgs.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 306-332.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estudos sobre educação e o impacto da pandemia do Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis/estudos-educacao-e-impacto-coronavirus.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

LIMA, Francisco Renato. A pesquisa no contexto da Educação Básica: pela necessidade de construção do perfil professor pesquisador. *In*: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 447-466.

MACHADO, Patricia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 05, ed. 06, vol. 08, p. 58-68, jun., 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em 22 jul. 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 01-34, 2020.

NOTA TÉCNICA: ANÁLISE: ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais. **Todos pela Educação**, p. 01-19, abr., 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/425.pdf?1730332266=](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=). Acesso em: 22 jan. 2021.

PARASKEVA, João M. Curriculum.com: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 59-92, jan./jul., 2001.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. In: **Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)**, Universidade Federal de Santa Maria, p. 01-09, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PENÍNSULA, Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

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**, Rio de Janeiro, ago., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso: 20 jul. 2020.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.

SILVA, Anderson Plínio de Sousa. **Diagnóstico do uso das TDICs nas escolas públicas da zona urbana do município de Angicos/RN**. 2019. 50 f. Monografia (Graduação em Computação e Informática) - Centro Multidisciplinar de Angicos. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Angicos (RN), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/2438>. Acesso em: 22 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Novel Coronavirus (2019-nCoV) technical guidance. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 20 nov. 2020.

# DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES MOTORAS NA INFÂNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

José Thiago Soriano da Silva  
Francisco Renato Lima  
Francisco Marcos Pereira Soares  
Ernandes Soares Araújo

## Considerações iniciais

O presente capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento de funções motoras em uma escola no município de São Miguel do Tapuio (PI). O objetivo foi analisar o desempenho motor de crianças, orientadas por um profissional da Educação Física no espaço da escola, considerando o fato que essa instituição “é um dos espaços onde as relações das crianças se intensificam, o que a legitima como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos” (BARROS, 2009, p. 108).

O desempenho motor na infância caracteriza-se pela aquisição de habilidades motoras, possibilitando, assim, que a criança tenha um amplo domínio de seu corpo em posições posturais, em locomoção e em manipulação de objetos e instrumentos. A coordenação motora estuda as mudanças qualitativas e quantitativas das ações motoras do ser humano no decorrer da vida (SANTOS *et al.*, 2004). O desenvolvimento motor é o processo de mudanças no comportamento motor, envolvendo tanto a maturação do sistema nervoso central, quanto à interação com o ambiente e os estímulos recebidos durante o desenvolvimento de cada indivíduo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017).

Nesse cenário, os profissionais da educação fazem parte do desenvolvimento integral dos alunos. Muitas vezes, durante a atividade do profissional docente vão surgindo questões e

inquietações que exigem, posteriormente, a obtenção de respostas concretas. Nesse sentido, o presente estudo surgiu a partir da experiência/do contato dos autores com o contexto escolar, no qual se torna inevitável a não preocupação, pelo fato de existir cada vez menos tempo para a realização de jogos, recreio livre, onde as crianças possam explorar atividades físicas, de uma forma livre e espontânea. Também, por outro lado, o ritmo das cidades veio a prejudicar a prática do jogo e atividades física, ou, até mesmo, a chamada “brincadeira de rua”, que tanto as crianças efetuavam antigamente, mas que são pouco vistas nos dias de hoje.

Pretende-se, com essa discussão, saber se estão sendo trabalhadas atividades motoras com as crianças na escola e se existem diferenças no desenvolvimento motor das mesmas, ao serem acompanhadas pelo profissional da Educação Física, comparando com outras, que não são orientadas por esse profissional. Sendo assim, justifica-se a pertinência de estudar o desenvolvimento motor da criança, por meio de um estudo comparativo entre crianças acompanhadas pelo profissional capacitado e crianças acompanhadas apenas pelo professor polivalente em sala de aula.

A relevância dessa discussão está em oferecer subsídios futuros aos professores de Educação Física, em especial; e a gestores escolares, acerca de como deve ser realizado o trabalho nesse componente curricular e a ação da escola como um todo, com a intenção de facilitar e oferecer informações de como trabalhar o desenvolvimento motor com crianças.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória tem como objetivo principal, o aprimoramento de ideias, proporcionando maior familiaridade com o problema, com vistas de torná-los mais explícito ou a construir hipótese (GIL, 2018). Na pesquisa descritiva, realiza-se o estudo, a análise, o registro e a

interpretação dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador (BARROS; LEHFELD, 2007). Dessa forma, a presente pesquisa busca contribuir para o desvelamento da atuação do profissional da Educação Física.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de São Miguel do Tapuio (PI). Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por um grupo de oito alunos e dois professores que atuam nas escolas da referida rede de ensino, totalizando 10 participantes. Os dados foram coletados no período de junho de 2018, por meio do instrumento de coleta e geração de dados, ficha de registro.

Esses dados foram transcritos e interpretados, sob a perspectiva da análise de conteúdo, inspirada nas leituras de Bardin (1988) e de Minayo (1998), a qual permite a organização e a categorização dos dados em etapas, a fim de contemplar o objetivo do estudo. No caso desta pesquisa, a forma de tratamento dos dados da pesquisa qualitativa em Educação Física escolar, segue o entendimento de Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 34), ao destacarem que:

A análise dos dados, ainda que não se dissocie das demais fases, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

Entre as diferentes e possíveis formas de análise de dados, destacamos aqui uma, a análise de conteúdo, que, comumente, tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas em Educação Física escolar. Esta consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, no nosso caso, das mensagens vindas da literatura, dos documentos da rede de ensino e das falas das professoras.

Para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização dos sujeitos da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>1</sup>, nos qual os sujeitos

---

<sup>1</sup> Os Termos encontram-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa e resguardar a identidade e a privacidade dos sujeitos

da pesquisa (os professores; e os pais ou responsáveis pelos alunos, em virtude destes serem menores de idade), tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de análise e divulgação dos dados.

### **Fases do desenvolvimento motor e a presença do profissional da Educação Física no acompanhamento escolar: situando o tema**

Neste tópico, apresenta-se, a partir de uma abordagem teórica, situada à luz de autores da área, os princípios basilares para a compreensão do tema: ‘desenvolvimento motor, de forma geral, e, em especial, no contexto escolar’.

O desenvolvimento motor poderá ser definido segundo vários acontecimentos vivenciados pelo indivíduo, visto que ele “está entre os processos mais plásticos que podem ser observados na Natureza” (LOPES, 1993, p. 11). É um processo de transformações ao longo da vida, à medida que o indivíduo vai atingindo o seu grau de maturação, e também, o desenvolvimento prossegue, ou seja, existe uma relação entre o desenvolvimento e a idade. O crescimento dependerá de pessoa para pessoa, pois cada um terá o seu próprio ritmo.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 07), existem “vários fatores que envolvem habilidades motoras e desempenho físico interagem de maneiras complexas com o desenvolvimento cognitivo e afetivo”; e para que esse desenvolvimento aconteça de maneira plena, é de fundamental importância, o acompanhamento de um profissional especializado, da área de Educação Física. Nesse sentido, Coelho, De Marco e Tolocka (2019, p. 10) salientam que “o debate sobre o papel da Educação Física neste nível de ensino deve levar em consideração a necessidade de propiciar ambiente estimulador e práticas motoras

---

envolvidos. O documento foi elaborado com base nas orientações da Plataforma Brasil, órgão do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS), a fim de registrar pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o sigilo, a privacidade na exposição dos dados.

para potencializar o desenvolvimento infantil”, com foco no pleno desenvolvimento das “habilidades motoras grossas e de locomoção” da criança. Os autores acrescentam:

Os profissionais devem ser os mediadores dos processos proximais primários do ambiente onde a criança está, ou seja, devem estar aptos para organizar o ambiente favorecendo os diferentes aspectos do desenvolvimento, porém, se a concepção de ambiente é limitada o preparo do mesmo também poderá estar comprometido. (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 09)

Nesse processo, as transformações são graduais, uma leva à outra, de forma ordenada. Elas acontecem dentro do indivíduo e nas relações com o ambiente. Será notável a importância da relação do meio ambiente com a criança, e vice-versa (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). No entanto, “no que tange à concepção de ambiente a maioria dos profissionais ainda vincula ambiente ao aspecto físico do espaço onde as atividades ocorrem” (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 09). Mas, ainda conforme os autores:

É importante ressaltar que o ambiente de uma instituição infantil vai muito além do espaço físico no qual elas se encontram, ele possibilita a interação entre a pessoa-contexto-processo-tempo. Desta forma, precisa ser considerado que a criança irá estabelecer relações sociais com outras pessoas presentes no ambiente, ao mesmo tempo em que fará uso de suas características pessoais, representará papéis sociais e realizará atividades para dar conta das demandas ambientais propostas. (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 09)

O desenvolvimento motor tem como bases a concepção e a percepção, ou seja, se existir algum erro no desenvolvimento motor vai interferir em todas as fases de aprendizagem e desenvolvimento humano. Os comportamentos desenvolvem-se através das atividades motoras menos elaboradas. Assim as atividades mais complexas tornam-se dependentes das menos complexas (BARREIROS; NETO, 2005).

Gallahue e Ozmun (2003) apresentam uma tabela de classificação de idade do desenvolvimento do indivíduo, a qual

permite perceber, através da idade, a que período se encontra. A tabela apresenta a classificação de idade do desenvolvimento do indivíduo, desde a concepção até à terceira idade, por isso, é necessário ter em conta que o desenvolvimento estará relacionado com a idade, mas não depende inclusivamente dela. No entanto, por meio dela, é possível uma aproximação do nível de desenvolvimento do indivíduo.

**Tabela 01:** Tabela de classificação de idade do desenvolvimento do indivíduo

Período	Escala aproximada de idade
1. Vida Pré-natal a) Período de zigoto b) Período embrionário c) Período fetal	(Da concepção ao nascimento) Concepção – 1 semana 2 Semanas – 8 semanas 8 Semanas - nascimento
2. Primeira Infância a) Período neonatal b) Início da infância c) Infância posterior	(Nascimento aos 24 meses) Nascimento – 1 mês 1 – 12 meses 12 – 24 meses
3. Infância a) Período de aprendizado b) Infância precoce c) Infância intermédia/avançada	(2- 10 anos) 24 -36 Meses 3 - 5 Anos 6 - 10 Anos
4. Adolescência a) Pré-pubescência b) Pós-pubescência	(10 – 20 anos) 10 -12 Anos (F); 11-13 anos (M) 12 -18 Anos (F); 14 -20 anos (M)
5. Idade Adulta Jovem a) Período de aprendizado b) Período de fixação	(20 -40 anos) 20 - 30 Anos 30 - 40 Anos
6. Meia-idade a) Transição para a meia-idade b) Meia-idade	(40 – 60 anos) 40 - 45 Anos 45 – 60 Anos
7. Idade Terciária a) Início da terceira Idade b) Período intermédio da terceira idade c) Senilidade	(60 + anos) 60 – 70 Anos 70 – 80 Anos 80+ anos

Fonte: Classificação de idade cronológica convencional, adaptada de Gallahue e Ozmun (2003, p. 15)

Na perspectiva dos autores:

O desenvolvimento é frequentemente estudado em termos de esferas (cognitiva, afetiva ou psicomotora) ou de comportamentos relacionados à idade (neonatal, infância, adolescência, idade adulta, meia-idade, velhice) ou a partir da perspectiva biológica, ambiental ou de tarefas motoras. (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 04)

No entanto, embora essa tabela apresente um quadro classificatório, ela deve ser analisada de modo contextual, conforme as condições biológicas e as experiências vivenciadas nos espaços físicos nos quais interage, sobretudo, a escola.

Quanto ao desenvolvimento motor no contexto escolar, especificamente, segundo Castro (2008), os pesquisadores da área do desenvolvimento motor têm dado bastante importância em relacionar a maneira de como os sujeitos se integram com o contexto onde vivem. As crianças passam a maior parte da sua infância em casa e na escola, sendo ambos importantes agentes de educação e de socialização. Assim, o seu desenvolvimento está sempre em constante mudança, conforme o ambiente envolvente e a interação com os variados contextos. Logo, o ambiente poderá beneficiar ou prejudicar o desenvolvimento da criança, e os comportamentos entre gêneros (CASTRO, 2008).

Portanto, será fundamental que o professor, principalmente, o profissional da Educação Física, seja responsável pela diversidade de atividades que proporcionem o desenvolvimento de ações motoras, a fim de que as crianças evoluam, fazendo apelo à representação mental e a tomada de consciência e domínio do seu próprio corpo.

### **Resultados e discussões: um retrato contextual a partir da realidade de uma escola pública de São Miguel do Tapuio (PI)**

Os resultados encontrados na pesquisa de campo, em relação à caracterização da idade dos dois professores participantes, mostram que os mesmos têm em média 36 anos de idade. Já a



idade dos oito alunos, varia de 6 a 9 anos. Do total de 10 participantes, 5 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, totalizando, assim, a amostra analisada.

Os quadros a seguir, numerados de 01 a 04, mostram o resultado da pesquisa de campo. Os nomes usados para representar as pessoas pesquisadas são fictícios, a fim de preservar a identidade e o respeito ao sigilo que a pesquisa com seres humanos requer.

**Quadro 01:** Resultado do teste equilibrar-se andando de costas: avaliação coordenação motora global, desenvolvendo habilidades motoras tais como: equilibrar e correr

<b>Alunos sem acompanhamento com profissional específico</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Alunos com acompanhamento profissional de Educação Física</b>	<b>Pontuação</b>
Aluna: Sara	2	Aluna: Mariane	6
Aluno: Eduardo	4	Aluno: Regis	6
Aluna: Maria	2	Aluna: Sandra	4
Aluno: Hugo	2	Aluno: José	6

Fonte: Pesquisa direta (2020)

Percebe-se, a partir do Quadro 01, que as crianças acompanhadas pelo profissional de Educação Física desenvolveram melhor as habilidades motoras de equilíbrio e corrida. Cabe ao coordenador pedagógico, no uso de suas atribuições, promover reuniões com o corpo docente e demais profissionais da escola, para, juntos, diagnosticarem as mudanças que se fazem necessárias em relação ao não acompanhamento com este profissional.

Destaca-se que os alunos foram separados para que cada professor ficasse com 4 alunos com as mesmas idades, a fim de que não ocorresse desvantagens para ambos. No entanto, é necessário organizar tempos e espaços formativos com e para a equipe docente, visando à melhoria da qualidade do processo

ensino e aprendizagem, propiciando também, o acompanhamento desse processo. Castro (2008, p. 20) ressalta que:

O desenvolvimento das crianças parece depender da participação em práticas e vivências motoras diversificadas e de estratégias de ensino e instrução eficazes, propiciada pela família e/ou pela escola. Crianças que não possuem condições adequadas de desenvolvimento poderão apresentar deficits ou atrasos em áreas importantes de sua evolução.

No Quadro 02, abordam-se as ações realizadas pelos pesquisadores, através do teste que permite comparar e fazer uma análise dos resultados.

**Quadro 02:** Resultado do teste saltitar com uma perna para aprimorar a coordenação motora salto e agilidade

Alunos sem acompanhamento com profissional específico	Saltos em (CM)	Tentativas	Alunos com acompanhamento profissional de Educação Física	Saltos em (CM)	Tentativas
Aluna: Sara	10	2	Aluna: Mariane	20	1
Aluno: Eduardo	20	3	Aluno: Regis	30	2
Aluna: Maria	10	2	Aluna: Sandra	25	1
Aluno: Hugo	25	3	Aluno: José	40	1

Fonte: Pesquisa direta (2020)

Observando o Quadro 02, pode-se concluir que, a aluna Sara, com 2 tentativas, conseguiu saltar apenas 10 cm. Já a aluna Mariane, da mesma idade, com apenas uma tentativa, saltou o dobro, mostrando, assim, a eficiência do acompanhamento específico em apenas um mês. Citam-se apenas essas alunas, mas observa-se também, que os demais alunos acompanhados pelo professor de Educação Física apresentaram melhor rendimento com relação à agilidade e o salto, comparando aos alunos que não

tiveram o acompanhamento específico (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019).

No entanto, cabe aos coordenadores, fazerem visitas nas salas em busca de solucionar possíveis problemas e ajudar os professores em sala de aula, com estratégias que podem ser trabalhadas dentro e fora de sala, potencializando o desenvolvimento motor das crianças, em todas as etapas de seu crescimento e conforme o local onde se encontram (CASTRO, 2008).

No Quadro 03, apresenta-se o resultado do teste aplicado pelos pesquisadores, a fim de avaliar a coordenação motora lateralidade.

**Quadro 03:** Resultado do teste para aprimorar a coordenação motora lateralidade para um lado e para o outro

<b>Alunos sem acompanhamento</b>	<b>Saltos em segundos 15 segundos</b>	<b>Alunos com acompanhamento profissional de Educação Física</b>	<b>Saltos em segundos em 15 segundos</b>
Aluna: Sara	8	Aluna: Mariane	13
Aluno: Eduardo	9	Aluno: Regis	14
Aluna: Maria	10	Aluna: Sandra	15
Aluno: Hugo	13	Aluno: José	18

Fonte: Pesquisa direta (2020)

No quadro anterior, dos 8 alunos avaliados, os 4 que apresentaram melhor desempenho relatam seguir as orientações do professor durante os 30 dias e treinarem essas habilidades 2 dias por semana durante 2 horas.

Observa-se que os 4 alunos com melhor desenvolvimento motor são justamente os mesmos que são acompanhados pelo professor de Educação Física. Apenas um dos alunos que não eram acompanhados pelo profissional da área, conseguiu igualar o seu resultado com um dos alunos com acompanhamento. Essa perspectiva reforça a relevância do “parâmetro de acompanhamento adotado nas instituições infantis” (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 09), construindo, assim, “um

ambiente que propicie o desenvolvimento integral das crianças e uma educação de qualidade” (p. 05), o que perpassa pela atuação do profissional da Educação Física no espaço escolar, a fim de promover o desenvolvimento motor.

No Quadro 04, trazem-se os resultados do teste avaliando a coordenação motora, bem como o domínio das técnicas de fundamentos do voleibol.

**Quadro 04:** Teste para aprimorar a coordenação motora bem como o domínio das técnicas de fundamentos do voleibol

<b>Alunos sem acompanhamento</b>	<b>Acertos e erros em uma partida</b>	<b>Alunos com acompanhamento</b>	<b>Acertos e erros em uma partida</b>
Aluno: Sara	<b>Saque</b> 5 acertos 5 erros <b>Recepção</b> 3 acertos 7 erros <b>Bloqueio</b> 1 acerto 9 erros <b>Levantamento</b> 2 acertos 8 erros <b>Defesa</b> 4 acertos 6 erros	Aluna. Mariane	<b>Saque</b> 6 acertos 4 erros <b>Recepção:</b> 5 acertos 5 erros <b>Bloqueio</b> 5 acerto 5 erros <b>Levantamento</b> 8 acertos 2 erros <b>Defesa</b> 7 acertos 3 erros
Aluno: Eduardo	<b>Saque</b> 4 acertos 6 erros <b>Recepção</b> 4 acertos 6 erros <b>Bloqueio</b> 2 acerto 8 erros <b>Levantamento</b> 3 acertos 7 erros <b>Defesa</b>	Aluno. Regis	<b>Saque</b> 8 acertos 2 erros <b>Recepção</b> 5 acertos 5 erros <b>Bloqueio</b> 5 acerto 5 erros <b>Levantamento</b> 7 acertos 3 erros <b>Defesa</b>

	3 acertos 7 erros		6 acertos 4 erros
Aluna: Maria	<b>Saque</b> 3 acertos 7 erros <b>Recepção</b> 4 acertos 6 erros <b>Bloqueio</b> 3 acerto 7 erros <b>Levantamento</b> 3 acertos 7 erros <b>Defesa</b> 5 acertos 5 erros	Aluno: Sandra	<b>Saque</b> 7 acertos 3 erros <b>Recepção</b> 7 acertos 3 erros <b>Bloqueio</b> 6 acerto 4 erros <b>Levantamento</b> 6 acertos 4 erros <b>Defesa</b> 8 acertos 2 erros
Aluno: Hugo	<b>Saque</b> 5 acertos 5 erros <b>Recepção</b> 3 acertos 7 erros <b>Bloqueio</b> 2 acerto 8 erros <b>Levantamento</b> 2 acertos 8 erros <b>Defesa</b> 4 acertos 6 erros	Aluno: José	<b>Saque</b> 7 acertos 3 erros <b>Recepção</b> 6 acertos 4 erros <b>Bloqueio</b> 6 acerto 4 erros <b>Levantamento</b> 6 acertos 4 erros <b>Defesa</b> 6 acertos 4 erros

Fonte: Pesquisa direta (2020)

O Quadro 04 mostra que todos os alunos observados tiveram erros e acertos, no entanto, a quantidade de acertos da equipe de alunos orientados pelo professor (a) de Educação Física foram superiores aos erros e acertos da outra equipe comandada pelo (a) professora (a) polivalente. Verificou-se que os alunos acompanhados pelo profissional específico tiveram, mais uma vez, melhor desenvolvimento com relação aos fundamentos saque, recepção, bloqueio, levantamento e defesa. Mais uma vez,

destaca-se a importância do profissional especializado, no entanto, “na maioria dos cursos de licenciatura não constam disciplinas que tratem das especificidades do desenvolvimento motor e neuropsicológico das crianças pequenas, exceção feita à cursos de Educação Física [...]” (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 10). Portanto, os autores apontam que:

Cabe aqui a discussão sobre a necessidade de diversificação profissional, prevista pela emenda n.º 12796/13<sup>2</sup> para este nível de ensino, bem como a importância da revisão de currículos de cursos de formação e graduação que preparam profissionais para atuar neste nível de ensino. (COELHO; DE MARCO; TOLOCKA, 2019, p. 10)

Nesse sentido, Petrica (2007) explicita que a educação motora da criança necessita ser organizada, sequencial, com estratégias bem definidas no início e no final das atividades físicas. Deter conhecimento e domínio dos conceitos da pedagogia das atividades físicas, não dispensa a prática de ensino, pois tudo o que o indivíduo foi adquirindo de aprendizagens na sua formação deverá, posteriormente, aplicar o que aprendeu.

### **Considerações finais**

Este estudo analisou o desempenho motor de crianças, orientadas por um profissional da Educação Física no espaço da escola, em particular, de escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI). Ao longo da pesquisa, investigou-se o desenvolvimento motor das crianças de duas escolas, ao nível das habilidades de locomoção e de manipulação. Tomou-se como parâmetro de comparação, a particularidade de uma escola

---

<sup>2</sup> A legislação referida na citação trata-se da seguinte: BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. 5 abr., 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> . Acesso em: 20 jul. 2020.

acompanhada com profissional de Educação Física, que proporcionou atividades físico-motoras orientadas; com outra escola com atividades orientadas pelo professor polivalente.

O foco primordial foi analisar o desempenho motor de crianças. O pouco tempo de lazer que elas dispõem na escola, fora do tempo letivo seria importante canalizá-lo, sob uma orientação profissional, ao nível físico e motor. A literatura aponta ainda, para uma realidade em que cada vez mais as crianças têm pouco tempo de brincadeira e jogos de maneira orientada por um profissional da Educação Física, no entanto, é inegável a diferença qualitativa que isso implica em seu desenvolvimento motor.

Contudo, existem diferenças estatísticas no desenvolvimento motor das crianças de ambas as turmas. Apenas nas habilidades testadas, os elementos da turma com atividades físico-motoras orientadas são superiores aos da turma com atividades não orientadas por um profissional específico.

Os resultados mostram ainda, que a escola acompanhada pelo profissional de Educação Física com atividades planejadas, os alunos testados, quando comparados às crianças da outra turma, que não tinha o acompanhamento, mostrou diferenças significativas nas habilidades da corrida lateral, equilíbrio, salto, agilidade e técnicas.

Por fim, em relação às idades, as crianças dos 6 aos 9 anos da escola com o profissional da área obtiveram melhores resultados do que as crianças da escola sem o acompanhamento, comparando às crianças com as mesmas idades, nas habilidades da corrida lateral, equilíbrio, salto, agilidade e técnicas.

Pode-se concluir que, a criança à medida que evolui maturacionalmente, tomará a percepção da atividade e terá que se esforçar para alcançar o sucesso. O aumento da idade será um fator favorável para a realização da tarefa com precisão no desenvolvimento motor e, por sua vez, nas habilidades motoras. Desde que a execução da atividade física, seja adequada às idades e para a contribuição da evolução motora (LOPES, 2006).

Em suma, uma grande quantidade de exercícios físicos não será o mais importante para a criança, talvez uma adequada transmissão de aprendizagem do professor, será fundamental para o bom desenvolvimento motor da criança e o professor de Educação Física é o profissional mais adequado para o desenvolvimento destas aprendizagens.

Conclui-se ainda, que os alunos que foram acompanhados por um profissional específico da área foram superiores com relação às habilidades trabalhadas do que os outros, que foram acompanhados apenas pelo professor polivalente. Isso evidencia a importância desse profissional para o auxílio no desenvolvimento de habilidades motoras da criança.

## Referências

BARREIROS, João; NETO, Carlos. **O desenvolvimento motor e o gênero**. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. p. 01-07, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9895062-O-desenvolvimento-motor-e-o-genero-joao-barreiros-e-carlos-neto-faculdade-de-motricidade-humana-universidade-tecnica-de-lisboa.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?** Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

CASTRO, Márcia Bairros de. **A influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais de pré-escolares**. 2008. 107 f.



Dissertação (Mestrado em Ciência do Desenvolvimento Humano) – Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; DE MARCO, Ademir; TOLOCKA, Rute Estanislava. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 05-12, jan./mar., 2019.

GALLAHUE, David; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Luís Carlos Oliveira. **Atividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor: estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2006. 94 f. Dissertação (Estudos da Criança - Especialização em Educação Física e Lazer) – Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2006.

LOPES, Vítor Pires. **Desenvolvimento Motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor em crianças de 5/6 anos**. 1993. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Metodologia da Educação Física) – Faculdade de Motricidade Humana. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, Octávio Roberto Franco de; OLIVEIRA, Kátia Cristina Correa Franco de. **Desenvolvimento motor da criança e**

estimulação precoce: revisão de literatura. **Abordagem Fisioterapêutica**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 02-13, ago., 2017.

PETRICA, João Manuel. Que professor em motricidade infantil? **Educar/Educere**, ano XIII, número especial, p. 25-32, nov., 2007.

SANTOS, Suely *et al.* Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p. 33-44, ago., 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.



# EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA NO SEMIÁRIDO: A VISÃO DE GESTORES DE ESCOLAS DO CAMPO

Maria Dinaele Pereira de Freitas  
Francisco Renato Lima  
Raimunda Alves Melo

## Considerações iniciais

Historicamente, o Semiárido costuma ser retratado no país como um lugar de pobreza, seca e poucas oportunidades. Esse quadro vem mudando aos poucos, mas, ainda é comum a visão equivocada de atraso e de falta de perspectivas, sobretudo, no campo, sugerindo que as pessoas saiam de sua localidade para morar na cidade nas grandes metrópoles, em especial.

Ao contrário disso, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido ensina a valorizar e a transformar o lugar onde se vive, mantendo raízes e laços de família, constituindo e valorizando a identidade cultural. Esse reconhecimento vai além da noção de campo e escola apenas como um espaço rural<sup>3</sup>, mas compreende suas necessidades humanas, sociais, culturais, direitos sociais e modos de sobrevivência.

Nesse cenário, o município de Buriti dos Montes (PI), localizado na microrregião de Campo Maior, mesorregião do centro-norte do Semiárido piauiense, vem implementando desde 2017, práticas educativas de Educação Contextualizada para a

---

<sup>3</sup> De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), historicamente, o conceito de Educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pressuposto um espaço rural, visto como inferior.

Convivência com o Semiárido, razão pela qual, considera-se relevante investigar o papel dos gestores escolares, para implementação dessas ações em escolas do campo.

Esses projetos e ações são desenvolvidas por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), contando também, com a parceria da Fundação Caatinga, uma organização não governamental com sede em Fortaleza (CE), que realiza projetos de conscientização e de preservação da fauna e da flora do bioma Caatinga nos municípios de Crateús (CE) e Buriti dos Montes (PI).

Entre as principais iniciativas desenvolvidas por essa instituição, destaca-se o Projeto *No Clima da Caatinga*, patrocinado pela Petrobrás, por meio do Programa Socioambiental e também, através de recursos do Governo Federal. As ações desse projeto acontecem em áreas do entorno da Reserva Natural Serra das Almas, especificamente em territórios dos municípios de Crateús (CE) e Buriti dos Montes (PI) e na cidade de Fortaleza (CE). Além desse projeto, por intermédio dessa mesma instituição, o município desenvolve o *Projeto Tatu-bola*, que objetiva mobilizar as comunidades e a sociedade em geral para a preservação do tatu-bola, espécie ameaçada de extinção, além da preservação da Caatinga, seu *habitat* natural.

Na verdade, ambos os projetos contemplam ações de conservação, de disseminação de tecnologias sustentáveis e de educação ambiental, visando contribuir diretamente para a redução da degradação do ambiente. Para implementação desses projetos, a Associação Caatinga desenvolve processos formativos com educadores e educandos e fornece materiais didáticos e pedagógicos que contemplam discussões sobre o Semiárido, especialmente sobre a Caatinga.

Além desses dois projetos, a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes (SEMEC) desenvolve o Projeto Educando com a Horta, cujo objetivo é desenvolver hábitos alimentares saudáveis, resgatando a diversidade regional de alimentos, visando contribuir para o abastecimento de alimentos produzidos de forma saudável, fortalecendo a agricultura familiar

local e contribuindo para a segurança alimentar e nutricional das crianças e dos adolescentes.

Durante o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), da graduação em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, em 2019, na Universidade Federal do Piauí (UFPI)<sup>4</sup> foi possível conhecer um pouco mais sobre esses projetos, fato que suscitou o interesse em ampliar conhecimentos a respeito dessas iniciativas. A partir de algumas reflexões, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: como a gestão escolar influencia no processo de implementação de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido?

Para desenvolvê-lo estruturou-se o seguinte objetivo geral: analisar o papel e a influência da gestão escolar, no processo de implementação de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Especificamente, o estudo pretende: descrever ações desenvolvidas nas escolas do campo de Buriti dos Montes (PI), voltadas para Educação Contextualizada; identificar as contribuições de uma Educação Contextualizada; conhecer e apontar o papel dos gestores para a implementação e o desenvolvimento da Educação para a Convivência com o Semiárido.

### **O semiárido: suas características e políticas de educação contextualizada**

Este tópico tem como objetivo discutir as características, o contexto histórico do Semiárido e as políticas educacionais de convivência com o Semiárido. As discussões teóricas encontram-se embasadas nos seguintes autores: Ab'sáber (2003), Arroyo,

---

<sup>4</sup> Na ocasião, a pesquisa foi orientada pela professora Dra. Raimunda Alves Melo, que assume coautoria neste estudo. Nesta versão, com algumas alterações, aprofundamentos e modificações, em uma perspectiva de verticalização sobre o tema, a pesquisa foi orientada pelo professor Me. Francisco Renato Lima, no âmbito do curso de Especialização em Gestão Educacional, oferecido pelo Centro Universitário INTA (UNINTA).

Caldart e Molina (2008), Lima (2008), Lück (2008), Schistek (2013), Silva (2006; 2007), entre outros.

### *Caracterização do Semiárido*

O termo 'Semiárido' faz referência à ideia de aridez; condição essa, que é causada não só por aspectos naturais, como fator climático e irregularidade das chuvas, mas também, pela forma como a região é explorada; por vezes, a partir de práticas que envolvem o desmatamento e queimadas da vegetação que compõe o bioma Caatinga, além da provável contaminação do solo e da água com agrotóxicos nos locais onde se pratica algum tipo de agricultura (SCHISTEK, 2013). Acontecimentos como esses, ocorrem desde os séculos passados e têm perdurado até os dias de hoje, pois grandes produtores visam apenas o lucro, ao explorar o Semiárido, causando uma perda enorme, principalmente para o bioma da Caatinga. Esse pensamento também é comum por parte de alguns moradores dessa região, que ainda não tiveram oportunidade de aprender e refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente.

O clima atual do Semiárido brasileiro instalou-se há cerca de 8 a 10.000 anos, em relação a outros Semiáridos do mundo. Apesar de seco, é considerado o mais chuvoso, com cerca de 200 mm a 800 mm de chuvas por ano, enquanto em outros, esse índice varia de 80 mm a 250 mm (AB'SÁBER, 2003). O mesmo autor afirma que, com altas temperaturas e elevadas taxas de evapotranspiração, o que é natural das regiões semiáridas, o volume de chuva é menor do que o índice de evaporação que, no Semiárido brasileiro é de 3.000 mm por ano, provocando um *déficit* hídrico, "muito quente e sazonalmente seco, que projeta derivadas radicais para o mundo das águas, o mundo orgânico das caatingas e o mundo socioeconômico dos viventes dos sertões" (AB'SÁBER, 2003, p. 85).

## *Educação para a Convivência com o Semiárido*

Nos últimos vinte anos, têm se ampliado as discussões sobre as propostas que defendem o compromisso da educação com o contexto da localidade onde está situada a escola, principalmente, no que se refere ao reconhecimento das especificidades e as necessidades de adaptações e adequações das propostas curriculares e metodologias para a abordagem do contexto local, conforme referendam os Artigos 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido é uma proposta em sintonia com as indicações da LDB, das diversas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), incluindo o Ensino Fundamental; e das proposições e diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002), que contemplam indicativos de que a educação seja compreendida no contexto da localidade onde está situada a escola.

No que tange a LDB 9.394/96, a partir de um olhar analítico sobre os Artigos 26 e 28, emerge o reconhecimento da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e à diferença, possibilitando a valorização e o reconhecimento do lugar em que os estudantes vivem, sem recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país, conforme estudos organizados por Arroyo, Caldart e Molina (2008).

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido ensina a mudar o lugar onde se vive e a manter raízes e laços com a família e com a comunidade. Faz parte de políticas públicas que foram reivindicadas na década de 1990 no estado da Bahia, por meio de movimentos sociais ligados à Igreja Católica; e das próprias organizações comunitárias, que buscavam táticas que atendessem realmente à realidade das famílias, respeitando o ambiente no qual as mesmas convivem (BRASIL, 2011).

Partindo desse contexto, nota-se que as ações que vinham sendo desenvolvidas na década de 1990, não atendiam de maneira digna, às dificuldades que as famílias estavam vivenciando, se



fazendo necessário um novo olhar para o Semiárido brasileiro, para que se pudesse pensar em novas políticas para o desenvolvimento sustentável e também, para a implementação de melhorias nas condições de vida das famílias.

A partir disso, foi implementada a Educação Contextualizada na perspectiva da Educação para a “Convivência com o Semiárido”, que segundo Silva (2006, p. 272), deve ser compreendida como sendo:

Uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no semiárido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e renovação dos recursos naturais.

Por isso, a convivência e o desenvolvimento se baseiam em algumas posturas básicas como aprender a querer bem a essa região em seu todo, a fazer crescer seus valores, suas belezas, sua vida e desconstruir ou inverter as políticas contraditórias que sempre fizeram e ainda fazem do Semiárido um lugar de morte, mas também, atitudes de reconhecimento e de pertencimento a essa região. Nesse caso, Silva (2007, p. 476) recomenda:

A valorização do espaço territorial para convivência requer, portanto, novas formas de pensar, sentir e agir no ambiente no qual se está inserido. Nessa perspectiva cultural, a convivência é um reaprendizado da comunhão intrínseca entre os sujeitos e a realidade do semiárido através das experiências vividas. A mudança de percepção sobre a realidade local e a experimentação de alternativas de produção apropriada pela população sertaneja é a principal garantia da convivência.

Diante disso, é importante que a escola desempenhe o seu papel, cumprindo a função de formadora de opinião, sistematizadora e produtora de saberes, devendo valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, como ponto de partida para gerar discussões, sem deixar de relacionar os conteúdos com suas vivências e com o ambiente no qual estão inseridos.

## **A política de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido desenvolvida nas escolas municipais de Buriti dos Montes (PI)**

O município de Buriti dos Montes (PI) se destaca quando o assunto é educação. Perante os 224 municípios do estado do Piauí, apresentando-se com um dos maiores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desde o lançamento do IDEB, em 2005, o cenário educacional do município vem melhorando seus indicadores educacionais, alcançando, desde 2015, a meta proposta para 2021 no ano de Ensino Fundamental, sendo as metas propostas de 5,1 nos anos iniciais e de 5,0 nos anos finais. Os resultados alcançados pelo município no último IDEB, do ano 2017 foram excelentes, não só atingiu as metas, mas ultrapassou as mesmas, alcançando nos anos iniciais 6,6 e 5,9 nos anos finais.

É válido ressaltar que o município está localizado no sertão piauiense e desde 2017 vem ampliando cada vez mais projetos voltados para a convivência no Semiárido, uma educação que busca exercer o diálogo com a realidade dos alunos e que não valoriza apenas números, mas também, práticas educativas facilitadoras da aprendizagem.

Esses projetos pretendem que a população reconheça, aceite e valorize o local na qual está inserida, mudando a visão que têm sobre o Semiárido. Nesse sentido, Silva (2006) relata que essa nova visão se caracteriza pela quebra do paradigma das ações emergenciais nas secas, substituindo-os por programas multidisciplinares e permanentes de desenvolvimento solidário e sustentável baseados na convivência com o Semiárido.

Projetos voltados para a convivência no Semiárido já foram desenvolvidos no âmbito do município, um deles foi executado pela Articulação Brasileira do Semiárido (ASA), uma entidade criada pela organização civil e grupos sociais, representada juridicamente pela Associação Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC), criada em 2002. Em 2013, o município de Buriti dos

Montes foi beneficiado pelo Programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC), que construiu cisternas de placas, utilizando os telhados das casas para a captação da água das chuvas destinada para o consumo das famílias.

Outras iniciativas de convivência com o Semiárido são desenvolvidas através de parceria com a Fundação Caatinga, que, junto a Prefeitura Municipal passou a desenvolver projetos votados para conscientização de educadores, educandos e suas famílias. Na mesma linha do P1MC, a Associação Caatinga executa a construção de cisternas em algumas comunidades rurais.

Outro projeto desenvolvido no município através dessa parceria é o *Torneio Tatu-Bola de Futebol*, que tem como objetivo chamar a atenção da população para a importância de preservar o animal nativo do bioma Caatinga, o tatu-bola. O processo de sensibilização desenvolve-se em escolas e nas comunidades de Cana Brava e Jatobá Medonho, ricas áreas do bioma Caatinga.

Várias ações são realizadas, dentre elas, exposição de *banners*, contendo imagens e informações da fauna e da flora presente na Caatinga, cursos de capacitação, exposição de filmes e documentários, construções de fornos solares, fogões ecoeficientes e sistemas de bioágua.

O Projeto *No Clima da Caatinga* desenvolve ações de conservação, disseminação de tecnologias sustentáveis e educação ambiental, visando contribuir diretamente para a redução da degradação sobre o ambiente. Para a implementação desse projeto, a Associação Caatinga desenvolve processos formativos com educadores e educandos e fornece materiais didáticos e pedagógicos que contemplam discussões sobre o Semiárido e, especialmente, sobre a Caatinga.

Uma das principais contribuições do Projeto *No Clima da Caatinga* é desenvolver atividades educativas através das quais os estudantes e professores têm a oportunidade de conhecer mais sobre o Semiárido, fortalecendo as raízes e os laços com a família e com a comunidade. Isso é muito importante, pois para amar o

lugar onde se nasce e se vive, é necessário reconhecer e valorizar nossas origens, fortalecendo, assim, a identidade.

A principal frente de trabalho do Projeto *No Clima da Caatinga* é a realização da formação continuada para professores das escolas do município, conforme demonstra a Figura 01.

**Figura 01:** Processos de formação continuada de professores



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes – Projeto No Clima da Caatinga (2019)

No processo de mudança de uma prática educativa tradicional para uma prática educativa contextualizada, é indispensável que os professores sejam formados nesses aspectos. Ao discutir a necessidade de formação continuada para que professores tenham condições de compreender e desenvolver a Educação Contextualizada com o Semiárido, Lima (2008, p. 98) afirma que:

[...] construir uma proposta de educação contextualizada no Semiárido exige que os professores procurem reaprender a aprender para poder ajudar o seu aluno/a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno/a aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o

professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação.

Compreende-se que a escola tradicional desenvolve uma prática educativa que não valoriza essas questões, razão pela qual, muitos estudantes não se identificam, perdem o interesse e abandonam a escola. Ao serem inseridos nas ações do Projeto *No Clima da Caatinga*, professores e estudantes têm a oportunidade de conhecer esse bioma, a partir dos aspectos históricos, geográficos, mas também, como espaço rico cultural, econômico e socialmente. Não há dúvida da relevância disso para a vida dos estudantes e também, para as comunidades rurais onde vivem suas famílias.

**Figura 02:** Projeto Horta na Escola



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes – Projeto Educando com a Horta (2019)

Além desses dois projetos (*Torneio Tatu Bola* e Projeto *No Clima da Caatinga*), a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes desenvolve o Projeto *Educando com a Horta*, que tem

como principais objetivos: favorecer a conformação de hábitos alimentares locais, resgatar a diversidade regional de alimentos, contribuir para o abastecimento de alimentos produzidos de forma saudável, fortalecer a agricultura familiar local e contribuir para a segurança alimentar e nutricional das comunidades, conforme Figura 02:

Esse projeto vem sendo desenvolvido desde o ano de 2018 e suas ações atendem a estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, através de uma parceria entre o Setor de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes (PI) e a Coordenação de Educação do Campo.

Segundo o relatório do Projeto *Educando com a Horta*, seu objetivo é contribuir para que o comportamento alimentar das crianças e dos adolescentes, seja voltado para produtos mais naturais e saudáveis, oferecendo um contraponto à ostensiva propaganda de produtos industrializados.

### **A construção metodológica do estudo**

A pesquisa supõe a investigação sistemática, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. Envolve um conjunto de princípios e de orientações para a produção do conhecimento científico, incluindo procedimentos, critérios de validade, confiabilidade e representatividade, devendo ser conduzida com propósitos claros e definidos e não é um amontoado aleatório de dados. Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Desse modo, só é possível desenvolver uma pesquisa, através de uma pergunta, ou seja, de uma dúvida, a busca por uma resposta sobre algo ou um problema. Em se tratando deste estudo, a questão problema colocada em realce foi: como a gestão escolar

influencia no processo de implementação de uma Educação Contextualizada?

Seguindo estas orientações, realizou-se o estudo por meio de pesquisa de abordagem qualitativa, por ser esse tipo de pesquisa o que melhor se relaciona ao objeto e os objetivos da investigação. Segundo Minayo (2008), na pesquisa qualitativa é importante considerar a objetivação no processo investigativo, reconhecendo a complexidade do objeto de estudo, as críticas sobre as teorias que circundam o tema e os conceitos mais relevantes, as técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Portanto, na pesquisa qualitativa, há uma interação entre o objeto de estudo e o pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas e a interpretação e/ou explicação do pesquisador, para que, assim, seja reconhecido o objeto de estudo.

O tipo de pesquisa qualitativa utilizada foi de natureza descritiva. Segundo Gil (2007), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

#### *Técnicas e instrumentos de produção de dados*

Para realizar uma pesquisa é preciso ter em mente quais técnicas e/ou instrumentos, que atenderão a demanda de produção de dados, a fim de conseguir êxito na investigação. Desenvolveu-se esta, a partir do instrumento de produção de dados: questionário.

Segundo Gil (2007), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo, o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos,

interesses, expectativas, situações vivenciadas. Considerando o exposto, elaborou-se um questionário, contendo oito questões, duas fechadas e seis abertas. Através dos dados produzidos por essa técnica, obtiveram-se informações sobre o perfil dos interlocutores da pesquisa e, ainda, a respeito de suas concepções sobre as contribuições dos Projetos de Educação para a Convivência com o Semiárido para a prática educativa.

#### *Caracterização do cenário e dos interlocutores da pesquisa*

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, ambas pertencentes à rede pública municipal de Buriti dos Montes (PI). A Unidade Escolar Claudimiro Alves Feitosa, localizada na Comunidade Jatobá Medonho; e a Escolar Gonçalo Furtado de Mendonça, localizada na Comunidade Cana Brava. Zonas rurais de Buriti dos Montes. As instituições funcionam em três turnos (manhã, tarde e noite), ofertando Educação Infantil (Creche e Pré-Escola); Ensino Fundamental Regular do 1º ao 9º ano; e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os interlocutores da pesquisa foram as gestoras de ambas as escolas. A gestora A possui graduação em Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Administração e atua há seis meses na direção da escola. A gestora B é graduada em Licenciatura Plena em Educação Física e pós-graduada em Gestão Escolar e Ensino Superior, e está à frente da gestão escolar há onze anos. O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro de 2020 e janeiro de 2021.

#### *Procedimentos de análise dos dados*

Para realizar a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa, são necessários alguns processos a serem seguidos, dentre eles, preparar todos os dados coletados, transcrever e organizar, descrevendo os procedimentos que foram utilizados para coleta dos mesmos. É atentar se os instrumentos utilizados



foram suficientes para atender aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011).

É importante salientar que o pesquisador não deve se colocar com um sujeito isolado em sua pesquisa, devendo inserir-se como alguém que está em contato com a realidade pesquisada, associado aos pressupostos teóricos que sustentam seu projeto. Assim, ao fugir da rigidez, o pesquisador não deverá perder o rigor em contribuir para um conhecimento na área (GOMES, 1990).

Após a produção dos dados, o pesquisador deve iniciar a análise, organizando-os através dos instrumentos escolhidos, realizando uma análise qualitativa dos mesmos.

Os dados foram organizados, categorizados e analisados com o auxílio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifestado nos dados dos interlocutores, identificação dos elementos do conteúdo para elucidar suas diferentes características e fornecer a extração de sua significação para compreensão das concepções dos interlocutores do estudo, ou seja, as duas gestoras.

### **Análise e discussão dos dados: as perspectivas das gestoras sobre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido**

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação, destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2008).

Analisa-se, neste tópico, algumas questões relacionadas às compreensões que as interlocutoras do estudo possuem a respeito das ações dos Projetos *No Clima da Caatinga*, *Torneio do Tatu Bola* e *Educando com a Horta*, razão pela qual se compreende que as mesmas possuam compreensões sobre Educação Contextualizada. Com esse propósito, os Quadros 03, 04, 05 e 06 contemplam

recortes das informações dadas pelas duas gestoras das escolas do campo obtidas, via questionário.

**Quadro 03:** Concepções sobre Educação Contextualizada

<b>Questão: O que você entende por Educação Contextualizada?</b>	
Gestora A	<i>Uma educação voltada para o ensino e aprendizagem, com base nos preceitos adquiridos, por meio das vivências dos discentes.</i>
Gestora B	<i>É uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e especificidade do lugar, estimulando um novo olhar sobre o semiárido e a comunidade, onde a escola está inserida.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

O entendimento das gestoras sobre Educação Contextualizada dialoga com as conceituações sobre Educação Contextualizada, realizadas nos tópicos anteriores. Percebe-se que elas possuem uma perspectiva de educação que vai ao encontro das proposições da Educação Contextualizada, caracterizada por Silva (2006, p. 272), como sendo:

Uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no semiárido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e renovação dos recursos naturais.

A Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido no município de Buriti dos Montes (PI), vem sendo desenvolvida nas escolas, através de ações/projetos que visam exatamente às perspectivas de Silva (2007), conforme detalhamento das ações registradas anteriormente.

Contudo, sabe-se que as intenções nem sempre se refletem em ações, razão pela qual, questionou-se sobre Projetos de Educação Contextualizada desenvolvidos no âmbito das escolas.

**Quadro 04:** Projetos e ações de Educação para a Convivência com o Semiárido

<b>Questão: Quais ações/projetos estão sendo desenvolvidos na escola atualmente?</b>	
Gestora A	<i>No contexto atual de pandemia, os projetos estão em com menos ênfases, mesmo assim, as atividades não deixaram de contextualizar com as vivências dos alunos.</i>
Gestora B	<i>Projeto Educando com a Horta, Quintal Produtivo. Parceria com empresas que capacitam e conscientizam à preservação do Meio Ambiente, Fundação Caatinga.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

Os interlocutores da pesquisa enfatizam as ações e os projetos desenvolvidos pela SEMEC e também, pela Fundação Caatinga. Verifica-se que, embora a Gestora A, tenha sido bem sucinta em sua resposta, no decorrer das perguntas do questionário, faz menção direta aos projetos e as ações. Aqui também se destaca que essas ações, não estão sendo desenvolvidas de maneira inteiramente ativa, devido ao momento que atual: a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19, deflagrada, de forma intensa no Brasil, em março de 2020.

Na Figura 05 estão dispostas as respostas dos gestores, sobre as contribuições da Educação Contextualizada para o processo de ensino e aprendizagem.

**Quadro 05:** Contribuição da Educação Contextualizada para o ensino-aprendizagem

<b>Questão: Qual a contribuição, que a educação Contextualizada, vem trazendo para ensino-aprendizagem?</b>	
Gestora A	<i>A aplicação dos conteúdos na prática cotidiana e o uso de teorias para melhorar a vida daqueles que necessitam dos conhecimentos e práticas para o desenvolvimento comunitário.</i>
Gestora B	<i>A Educação Contextualizada prioriza as questões da vida dos alunos, as problemáticas e as potencialidades do contexto local no qual os estudantes reconhecem e procuram compreender o seu próprio ambiente, valorizando assim, seu espaço de convivência.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

Ambas as gestoras afirmam que, através desses projetos, têm a oportunidade de trocar conhecimentos, e que a Educação Contextualizada contribui de maneira significativa, abrangendo as vivências de toda comunidade escolar e familiar. Pode-se perceber que, a Gestora B expõe com mais facilidade as suas concepções sobre as contribuições de Educação Contextualizada desenvolvidos na escola onde trabalha. A Gestora A fala com menos propriedade dessas contribuições. Acredita-se que esse fato ocorre porque ela atua há pouco tempo no cargo de direção da escola, logo, ainda não tem um conhecimento mais aprofundado e abrangente do cenário sociocultural em que a instituição está inserida, aspecto bastante justificável, uma vez que esse é um processo complexo e que demanda tempo.

Portanto, é possível perceber o quão significativa é a formação continuada para a conscientização dos professores, bem como, a ressignificação da prática educativa, mas, além disso, é necessário que a gestão da escola articule condições para que os projetos de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido sejam desenvolvidos com sucesso. Tal fato ficou evidente, demonstrando a influência na relação da gestão com a política de educação, com o engajamento dos professores, com a aprendizagem dos alunos.

**Quadro 06:** Contribuição da gestão escolar para uma Educação Contextualizada

<b>Questão: Qual a importância da gestão escolar, para desenvolvimento das ações e projetos?</b>	
Gestora A	<i>A gestão se faz necessária, a partir do momento de recebimento do projeto, execução e implementação das ações, juntamente com os professores, alunos, comunidade e instituições parceiras.</i>
Gestora B	<i>A gestão participa desde a criação, a organização e o desenvolvimento de projetos e ações, além de incentivar ao professores à trabalhar esta contextualização em sala de aula.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2021)

A partir das falas das Gestoras, é possível perceber como a gestão participa da implementação e também, da criação das ações e de projetos a serem desenvolvidos. Lück (2008, p. 24) afirma que:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Partindo disso, ambas as falas das Gestoras fazem jus ao compromisso com a comunidade escolar, de forma positiva, o que também possibilita a implementação de uma Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

### **Considerações finais**

Estando Buriti dos Montes (PI), localizado no Semiárido nordestino, tendo em sua base econômica, a agricultura familiar, torna-se necessário o desenvolvimento de uma educação que contribua para uma formação crítica, contextualizada e significativa. No entanto, torna-se difícil desenvolvê-la sem processos formativos através dos quais gestores, professores e estudantes aprendam e reflitam sobre a sociedade do campo, a economia agrária, o desenvolvimento sustentável, entre outros aspectos correlatos.

Neste estudo, descrevem-se as ações e os projetos de Educação Contextualizada para a Convivência no Semiárido desenvolvidos nas Escolas Gonçalo Furtado de Mendonça e Claudimiro Alves Feitosa, situadas no referido município. Através da realização de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando o questionário para produção dos dados,

foi possível conhecer, um pouco, a influência e o papel dos gestores escolares sobre os projetos de Educação para a Convivência com o Semiárido.

Em síntese, os resultados da pesquisa apontam que os projetos de Educação para a Convivência com o Semiárido, desenvolvidos pelas escolas municipais, através de subsídios fornecidos pela Secretaria de Educação de Buriti dos Montes (PI) podem contribuir para a promoção de uma educação que respeita a realidade dos estudantes e de suas comunidades, estimulando-os a valorizá-la e projetar mudanças benéficas para suas vidas, notadamente para o meio ambiente. Ao vivenciá-las, estudantes e educadores participaram da melhoria das condições locais, integrados a outras iniciativas e fortalecidos pelo interesse comum.

As ações desenvolvidas por intermédio da Fundação Caatinga contribuem para a melhoria da prática dos professores, pois esta instituição desenvolve várias ações, dentre elas: formação continuada, fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos, conscientização das famílias, entre outras.

Com a pesquisa foi possível conhecer a importância da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, a fim de promover uma ressignificação da prática educativa escolar. No entanto, para que a mesma seja desenvolvida com sucesso e atinja seus objetivos nas escolas municipais de Buriti dos Montes (PI), é necessário um esforço maior dos professores, gestores e das escolas em aproximar escola e comunidade, respeitando as especificidades dos sujeitos, garantindo processos educativos que contribuam para a valorização da identidade camponesa no Semiárido.

O resultado deste estudo também aponta que os projetos desenvolvidos são importantes, mas ainda não são suficientes para garantir a mudança da realidade social. Foi percebido também, que os gestores participam de forma compromissada, desde a criação à implementação dessas ações e projetos, o que, de forma positiva, acaba facilitando os objetivos de uma Educação Contextualizada com o Semiárido, explicitando a influência e o importante papel dos gestores nesse processo.

## Referências

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios da natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília (DF): MEC, 2002.
- BRASIL **Guia de Orientação para os Municípios.** Selo Unicef Município Aprovado – Edição 2009-2012. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- BURITI DOS MONTES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Educando com a Horta.** Buriti dos Montes (PI): SEMEC, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar os projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, William. Considerações sobre a submissão de projetos que utilizam métodos qualitativos de pesquisa para agências financeiras. *In*: SIMPÓSIO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 3., 1990, Águas de São Pedro (SP). **Anais...** Águas de São Pedro (SP): ANPEPP, 1990. p. 239-243.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semiárido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SCHISTEK, Haroldo. O Semiárido Brasileiro: uma região mal compreendida. *In*: CONTI, Irio Luiz; SCHROEDER, Edni Oscar (Orgs.). **Convivência com o Semiárido Brasileiro Autonomia e Protagonismo Social**. Brasília: Editora IABS, 2013. p. 41-53.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido**: transições paragnáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre o combate à seca e a Convivência com o Semi-árido: políticas públicas e transição paradigmática. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, n. 3, p. 466-485, jul./set., 2007.





# CRIATIVIDADE EM SALAS DE AULA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO MIGUEL DO TAPUIO (PI): ACHADOS DA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Noélia Rodrigues Pereira  
Francisco Renato Lima  
Ernandes Soares Araújo  
Francisco Marcos Pereira Soares

## Considerações iniciais

A imagem do indivíduo criativo, o gênio, é provavelmente uma das representações culturais mais difundidas, pelo menos no Ocidente. Milênios de pensamento filosófico rastreáveis desde os mitos ancestrais da criação e da descoberta da cadeia de criatividade para o indivíduo. Claro que não é um indivíduo qualquer. O gênio, por exemplo, é definido pela singularidade, pelo isolamento, pela solidão. É uma imagem de “desconexão”, de desprendimento de tudo o que é comum, conhecido, compartilhado e... social.  
(GLÁVEANU, 2008, p. 01)

A epígrafe acima remonta ao contexto histórico da criatividade, situando-a na história da humanidade, nas diferentes culturas. No atual contexto escolar, a discussão se presentifica, quando se identifica que os professores exercem um papel fundamental no espaço de educação da rede municipal de São Miguel do Tapuio (PI), atuando em salas de aula e colaborando com a criatividade dos alunos em busca de uma educação de qualidade. Dessa forma, nota-se a importância de verificar como os mesmos exercem a criatividade em sala de aula e a relevância desta para os estudantes conseguirem bons índices de aprendizado.

De antemão, é importante destacar a concepção de criatividade assumida neste estudo:

Vou definir a criatividade do ponto de vista cultural como um processo sócio-cultural-psicológico complexo que, através do trabalho com materiais ‘culturalmente-impregnados’ dentro de um espaço intersubjetivo, levando à geração de artefatos que são avaliados como novos e significativos por uma ou mais pessoas ou comunidades em um determinado momento. (GLĂVEANU, 2008, p. 11)

De acordo com o exposto, pretende-se responder a seguinte questão: qual a função do professor (a) para a criança a exercer a criatividade em sala de aula em escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI)? O presente trabalho configura-se como uma pesquisa sobre o trabalho dos professores do referido município. Tem como objetivo geral analisar o trabalho dos professores com relação a auxiliar os alunos no desenvolvimento da criatividade em sala de aula nas escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI).

Para a realização da pesquisa que resultou neste estudo, utilizou-se de alguns aportes teóricos, como: Alencar e Fleith (2003), Alencar (1998), Coto, Moretto Neto e Pacheco (2009), Fleith (2001), Glăveanu (2008), Lubart (2007), Oliveira (2008), Oliveira e Alencar (2008; 2012), Oliveira (2010), Seabra (2007), Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2008), entre outros. A relevância dessa discussão está em oferecer subsídios a futuros professores acerca de como devem ser realizadas as atividades didático-pedagógicas em sala de aula, com a intenção de facilitar e oferecer subsídios para tornar as aulas criativas.

As reflexões aqui apresentadas oferecem uma amostragem significativa do tema em evidência, a partir de uma realidade escolar específica. E, para a construção desse recorte, apresentam-se, a seguir, os procedimentos metodológicos do estudo.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

O estudo realizado tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias,

proporcionando maior familiaridade com o problema, com vistas de torná-lo mais explícito ou a construir hipótese (GIL, 2007).

Na pesquisa descritiva, realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador. São exemplos de pesquisa descritiva as pesquisas mercadológicas e de opinião (BARROS; LEHFELD, 2007). Dessa forma, esta pesquisa contribui para descrever a realidade relativa à criatividade em sala de aula no município de São Miguel do Tapuio (PI).

A pesquisa ocorreu em duas escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de São Miguel do Tapuio (PI). A amostra foi composta por quatro professores e quatro alunos, totalizando oito participantes. Os dados foram coletados no período de outubro de 2019, por meio do instrumento de coleta de dados questionário (GIL, 2007). Esses dados foram transcritos e interpretados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o que permitiu a categorização dos dados, expostos por meio da elaboração de quadros.

Para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização junto ao Centro Universitário INTA (UNINTA), a fim de protocolar os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Após autorização, solicitou-se a coleta de dados necessitando-se, portanto, da assinatura do Termo de Anuência por parte do responsável pela instituição pesquisada.

Após a autorização concedida pelo responsável da instituição escolar, os professores e alunos foram orientados quanto à importância e a necessidade da realização da pesquisa, e, após o aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Tais documentos estão de posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa, resguardar a imagem, a face, a identidade e o sigilo, conforme preveem as pesquisas envolvendo seres humanos, segundo as orientações propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o qual atua em conformidade com a Plataforma Brasil, criada pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS).

## **A criatividade no ambiente escolar e as contribuições de um espaço escolar criativo para o discente: um apanhado teórico-conceitual na literatura especializada**

Nos tópicos a seguir, apresenta-se um apanhado teórico acerca da criatividade em sala de aula de escolas públicas, destacando sua relevância no ambiente escolar e os ganhos de todos os envolvidos no processo: professores e alunos imersos na prática educativa.

Para compreender o papel da criatividade em sala de aula, questiona-se, inicialmente, o que é criatividade? Para Alencar (1998, p. 102), a criatividade é “[...] um processo que resulta em um produto novo, aceito como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum tempo”, envolvidos em uma relação de envolvimento dialógico entre os sujeitos envolvidos.

Para Seabra (2007, p. 01), “a criatividade é uma propriedade ou característica dos seres humanos que se converteu num valor de câmbio importante nas sociedades ocidentais”. Conforme a autora ““ser criativo” não é ser sinônimo de ser original”, mas implica na ocupação de uma posição de prestígio e de autonomia na sociedade.

Nesse sentido, algo tido como novo ou que não seja novo, mas que tenha sido reformulado, de forma satisfatória, a fim de resolver os problemas da sociedade, pode ser considerado como criatividade. Ela pode acontecer nos mais diversos lugares e de várias maneiras, portanto, qualquer pessoa pode se tornar criativa. Segundo Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2008, p. 19), a criatividade:

[...] acontece nos seres humanos, com suas diferentes gradações. Partindo desse pressuposto, concluímos que somos todos criativos, somos todos capazes de produzir, construir, inventar novos objetos, coisas, ideias, ações, reformulações. Temos o poder de produzir elementos e conhecimentos novos, nascemos dotados deste potencial, trazemos como herança da espécie a habilidade de criar.

Já Coto, Moretto Neto e Pacheco (2009), afirmam que há uma significativa influência social na expressão da criatividade. Esta precisa ser descoberta para ser desenvolvida, pois é algo inerente ao ser humano. Constitui um estilo de vida e que, para tanto, deve ser praticado. No contexto escolar, só é possível ser criativo na prática de sala de aula, local onde não se deve ensinar por condicionamento ou por repetição, mas, principalmente, favorecer o desenvolvimento do sujeito, por meio do exercício das suas estruturas criativas ou de descobertas pessoais.

Um ambiente favorável à criação é considerado muito importante para o desenvolvimento de ideias que, de fato, façam fluir a aprendizagem dos discentes e até mesmo dos professores. Para Lima (2020, p. 47), essa noção de criatividade associa-se a aspectos, como “inventividade na prática pedagógica”, relacionado “a novidade e a capacidade de (re)criação, (re)invenção, (re)organização, (re)descoberta, (re)definição, (re)construção, (re)composição, (re)abertura e (re)conhecimento do novo e do infinito campo de possibilidades que ele oferece” para o contexto da sala de aula.

Lubart (2007), ao falar da influência do ambiente sobre a criatividade, aponta a importância da família, da escola e do trabalho e afirma terem esses ambientes, um papel chave na expressão criativa dos indivíduos. Compreende-se que aquele aluno que vive em um ambiente com atribuições, problemas familiares, tende a desenvolver menos seu lado criativo. Esses são apenas alguns dos três ambientes citados pelo autor e, assim, a escola aparece em segundo lugar, como ambiente de influência sobre a criatividade.

Supõe-se que o aluno que tem um ambiente escolar que influencia a criatividade e uma família que não o incentiva, tende ser menos criativo do que aquele que tanto a família quanto a escola incentivam. O terceiro ambiente citado é o do trabalho (LUBART, 2007), como os jovens estão todos em idade escolar, traz-se o ambiente de trabalho do professor na influência da

criatividade. Em uma pesquisa realizada por Oliveira (2008, p. 08), a autora aponta que:

Os coordenadores pedagógicos desenvolvem o processo de formação continuada docente na escola utilizando diferentes estratégias de trabalho com o objetivo de despertar nos docentes o interesse por sua formação além de outras questões que envolvem as dinâmicas de trabalho no horário complementar docente.

Oliveira (2008) confirmou que a utilização de **dinâmicas de grupo** é uma estratégia de abordagem utilizada por coordenadores pedagógicos nas reuniões realizadas durante o horário complementar docente. Outra estratégia é a **leitura de textos**, pois, em relação ao trabalho com textos nas reuniões realizadas no horário complementar. Já as **trocas de experiências** são definidas como momentos de diálogo entre os docentes, onde os mesmos têm a oportunidade de compartilhar experiências pedagógicas ou informações entre os professores, durante o horário complementar (Grifos nossos).

Então, conclui-se que o professor que tem formações adequadas e tem nos gestores o compromisso com a organização da escola, favorece, assim, a criatividade em sala de aula. Portanto, dinâmicas de grupo, leitura de textos, trocas de experiências, são formas de tornar o ambiente de trabalho do professor mais propício para a criatividade refletindo, assim, no aluno que receberá aulas de um profissional motivado e criativo. Conforme Oliveira e Alencar (2012, p. 543):

[...] a escola passou a ser considerada como um dos contextos que interfere no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Isso fez com que fossem revistas práticas educacionais e propostos programas de treinamento e estimulação da criatividade. Com referência a esse ambiente, o professor constitui elemento chave para facilitar o desenvolvimento do potencial criador dos alunos. Para tanto, a escola precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais de seus educadores, oportunizando o desenvolvimento e o desabrochar de habilidades que muitas vezes esse profissional desconhece possuir.

As contribuições sobre criatividade começam na família, passa pela ação da escola, pelos papéis desempenhados pela gestão do coordenador pedagógico, pelo professor que é o responsável direto de, junto aos alunos, desenvolvê-la em sala de aula, sendo assim, a escola peça fundamental nesse contexto.

### **O trabalho criativo em escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI) na percepção de alunos e professores (as): análises e discussões dos dados**

A análise de discussões dos dados se deu através da elaboração de quadros com as respostas, na íntegra, dos sujeitos pesquisados. Essas respostas foram comentadas pelos autores do texto e confrontadas por visões teóricas que revelem suas posições sobre o tema.

Dos(as) quatro professores(as) pesquisados(as), um é do sexo masculino e três do sexo feminino, com idade em média de 36 anos e trabalham como professores em média, há 15 anos. Todos com nível superior, em graduação e especialização. Já os alunos, três são do sexo feminino e um do sexo masculino, e têm, em média, 14 anos de idade.

Os quadros, a seguir, mostram o resultado da pesquisa de campo. Tais quadros estão numerados de 01 a 07. Os nomes usados para representar as pessoas pesquisadas são nomes fictícios, conforme prevê os princípios éticos de respeito ao sigilo e a identidade dos sujeitos.

Quando indagados sobre qual a função do(a) professor(a) no contexto escolar, os participantes responderam, conforme mostra o Quadro 01.



**Quadro 01:** Função do(a) professor(a) criativo no contexto escolar

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Alunos (a)</b>	<b>Respostas</b>
Maria	<i>Criar situações que favoreçam o aprendizado aluno.</i>	Ana	<i>É muito importante, pois ele ensina de uma maneira divertida.</i>
Elga	<i>Desempenhar o processo de ensino e aprendizagem contribuindo para a formação da produtividade criativa do aluno.</i>	Cora	<i>Elaborar atividades legais.</i>
Clara	<i>Estimular, provocar, e motivar os alunos, tornando os conteúdos e a escola mais atrativa.</i>	Beta	<i>Quando o professor procura formas legais de ensinar o conteúdo.</i>
Antonio	<i>Estimular a curiosidade do discente para que ele desperte o gosto pelo o que está sendo ensinado naquele momento. Além disso, a partir desse momento já se constrói uma justaposição dos sentimentos, das trocas de experiências, do saber ouvir, respeitar etc.</i>	Mauro	<i>Propor ao aluno desafios para desenvolvimento da criatividade e tornar cada atividade significativa para os alunos.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Os(as) professores(as) pesquisados(as) citaram que a função do professor(a) criativo é favorecer a aprendizagem dos alunos, desempenhar processos de aprendizagem, contribuir para a formação da produtividade criativa do alunos, estimular, provocar e motivar, tornando assim, as aulas e a escola como um todo mais criativa. Essa perspectiva reforça a visão de Oliveira e Alencar (2012), no sentido de que a escola é um dos principais contextos que contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Conforme Oliveira e Alencar (2012), em consonância com Fleith (2001), o professor estimulador da criatividade em sala de aula: permite ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas; valoriza o que for criativo; não rechaça o erro, mas o vê como etapa do processo de aprendizagem; considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo; cultiva o senso de humor em sala de aula; e demonstra entusiasmo pela atividade e disciplina que ministra.

Em seguida, perguntou-se aos professores se eles se consideravam criativos e indagou-se aos alunos se eles consideravam os professores criativos e que citassem o componente curricular que eles achassem mais criativos. As respostas de ambos podem ser verificadas no Quadro 02, a seguir:

**Quadro 02:** Aulas criativas na percepção de alunos e professores(as) da escola pesquisada

Professores (a)	Respostas	Alunos (a)	Respostas
Maria	<i>Sim.</i>	Ana	<i>Sim, Matemática.</i>
Elga	<i>Não.</i>	Cora	<i>Sim, Matemática.</i>
Clara	<i>Sim, pois estou sempre tentando motivar e ensinar de diversas formas os conteúdos.</i>	Beta	<i>Sim, trabalho com jogos.</i>
Antonio	<i>Sim.</i>	Mauro	<i>Sim, Matemática.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

De acordo com as respostas no Quadro 2, as aulas são criativas. O número de três dos(as) quatro professores(as) que compuseram a amostra, ou seja, 75% responderam que sim; e os 4 alunos pesquisados também relataram que sim, citando a Matemática como componente curricular trabalhado de forma mais criativa. Esse dado evidencia, sobretudo, a necessidade de repensar a formação do professor de Matemática, como eixo central para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem,

no tocante ao desenvolvimento da criatividade aliada a criticidade. De acordo com Seabra (2007, p. 15)

[...] a conjugação harmoniosa do pensamento criativo com o pensamento crítico pode enriquecer a nossa vida. Ao pensarmos de forma crítica e criativa, desenvolvemos novos modos de ver a vida, estabelecendo novos padrões para expressar a nossa individualidade. E a posse dessas poderosas formas de pensamento trará maior confiança para adquirir metas elevadas e resolver problemas difíceis. O sujeito passa a ver a vida de forma renovada, diferente, cheia de possibilidades antes invisíveis.

A despeito do papel do professor no cumprimento dessa tarefa pedagógica – o desenvolvimento da criatividade junto aos alunos –, vale lembrar que essa não é uma tarefa simples. Pelo contrário, é complexa e exige competência e compromisso dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Alencar e Fleith (2003) endossam o discurso de sua importância no cenário escolar e da necessidade de professores criativos, que, por consequência, sejam capazes de formar alunos criativos. Miranda (2005, p. 25) alerta que, é papel do professor, diante de uma aula triste e apática, “arejá-la com brisas de alegria e originalidade” e, portanto “para tal o professor precisa estar aberto às mudanças, à imaginação, à criatividade” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2008, p. 303). Assim, a criatividade faz toda a diferença na escola, conforme apontam os autores.

O Quadro 03, a seguir, traz respostas relativas à indagação acerca do que os(as) professores(as) e os alunos consideram como atividades criativas em sala de aula.

**Quadro 03:** Atividades realizadas pelos(as) professores(as) em sala de aula consideradas criativas

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Alunos (a)</b>	<b>Respostas</b>
Maria	<i>Dinâmicas, jogos e brincadeiras</i>	Ana	<i>Piquenique de Matemática.</i>
Elga	<i>Com relação a minha disciplina já trabalhei com músicas, teatros e pesquisas.</i>	Cora	<i>Piquenique de Matemática.</i>

Clara	<i>Jogos, colagens, gincanas, uso da tecnologia, (aplicativos), desenhos entre outros.</i>	Beta	<i>Jogos.</i>
Antonio	<i>Jogos de Língua Portuguesa; Uso de recursos digitais, por exemplo, jogos.</i>	Mauro	<i>Jogos de acordo com cada conteúdo trabalhado.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Com relação às atividades consideradas criativas pelos(as) professores(as), citaram jogos, dinâmicas, brincadeiras, músicas, teatros, pesquisas, colagens, gincanas, uso da tecnologia, (aplicativos), desenhos entre outros. Já os alunos mencionaram atividade práticas, como piquenique de Matemática e jogos. Ou seja, as repostas dos(as) professores(as) e dos alunos estão de acordo, o que comprova o trabalho dos professores pesquisados.

Consoante essa realidade, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2008, p. 07), reforçam que o desenvolvimento da criatividade, envolve um “manancial de exercícios, abrindo distintas alternativas para a expressão e o desenvolvimento do potencial criador, e facilitando o despertar desse manancial muitas vezes desconhecido que temos dentro de nós”. Nesse sentido, todos os seres humanos têm, por natureza, de maneira inata, a capacidade de serem criativos, no desenvolvimento da estrutura cognitiva de cada sujeito.

No Quadro 04, seguinte, trazem-se as respostas obtidas, quando se pediu que os(as) professores(as) e os alunos relatassem como os trabalhos de ambos se articulavam para um bom desenvolvimento em sala.

**Quadro 04:** Articulação dos trabalhos desenvolvido pelos(as) professores(as) com relação aos trabalhos dos estudante em sala de aula

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Alunos (a)</b>	<b>Respostas</b>
Maria	<i>Os alunos aprendem com mais facilidade quando se trabalha com jogos.</i>	Ana	<i>Eles são bons, muito bem trabalhados.</i>
Elga	<i>Quando isso acontece buscamos trabalhar de forma organizada e com poucos recursos que nos oferece.</i>	Cora	<i>Ajuda mais na aprendizagem.</i>
Clara	<i>A grande maioria dos alunos entendem e aceitam muito bem as atividades.</i>	Beta	<i>Ajuda mais na aprendizagem</i>
Antonio	<i>Os trabalhos devem ser desenvolvidos de acordo c a necessidade. Se eu perceber que não estou conseguindo êxito nas minhas regências, tento pesquisar outras metodologias e recursos que possam ajudar-me no decorrer das aulas. Ademais, é preciso sempre levar em conta a realidade do que se passa naquele momento.</i>	Mauro	<i>Tem uma boa articulação, sempre recebo bem as atividades proposta pelos professores e procuro dar a devolutiva do que eles me propõem.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Os(as) professores(as) disseram que buscam trabalhar de forma organizada, que os estudantes aceitam bem as atividades e que estes últimos, sentem facilidade de assimilar os conteúdos, quando o professor trabalha com jogos. Os alunos relataram que o trabalho do professor ajuda na aprendizagem deles e tem uma boa articulação, recebem bem as atividades propostas pelos professores e procuram sempre devolver de forma recíproca.

Articulando os pontos desse dado de campo às ilustrações teóricas, cabe citar Oliveira e Alencar (2008, p. 297), quando afirmam:

Algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir idéias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigável, seguro; usar a crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno.

Para que essa proposta pedagógica se cumpra, é fundamental a criação de um ambiente de aprendizagem potencialmente significativo para a criatividade. Esse processo envolve a articulação e o diálogo entre professores e alunos – sujeitos da interação –, de forma compartilhada, responsiva e comprometida com a qualidade da aprendizagem.

No Quadro 05, seguinte, apresentam-se as respostas relativas às visões dos(as) professores(as), quando perguntados sobre suas iniciativas de pedir ajuda ao coordenador(a) pedagógico(a) para desenvolver um trabalho criativo em sala de aula.

**Quadro 05:** Iniciativas tomadas pelos(as) professores(as) na busca de auxílio com o coordenador(a) pedagógico(a)

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Maria	<i>Sim, quando estou precisando pesquisar alguns jogos diferentes.</i>
Elga	<i>Sim, acontece quando eu preciso de alguma orientação pedagógica e quando eu vou trabalhar algo diferentes na escola.</i>
Clara	<i>Sim, quando preciso compartilhar ideias que tive e preciso de ajuda na construção de materiais ou apoio na realização de atividades práticas.</i>
Antonio	<i>Sim, em situações que remetem as dificuldades de leitura, escrita, oralidade e principalmente na indisciplina.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

Todos os sujeitos docentes da amostra relataram pedir ajuda do(a) coordenador(a) pedagógico(a) quando precisam de ajuda para confeccionar, ou pesquisar algo para realização das atividades em sala de aula. Essa atitude é muito importante, pois esse profissional tem papel relevante na orientação dos professores no contexto escolar. Conforme Oliveira (2008, p. 06-07), ele “cumpre a função de gestor da aprendizagem docente, sendo o promotor da formação continuada, garantindo que os docentes tenham um espaço de “trocas” e de interações que se constituem no fortalecimento de seus saberes construídos no ambiente escolar”.

Assim, a coordenação pedagógica assume o papel de liderança e de gerenciadora das mediações pedagógicas em sala de aula, a serviço da criatividade. Oliveira e Alencar (2012) também ressaltam a relevância do coordenador pedagógico no desenvolvimento da criatividade docente, constituindo-se como elo no desenvolvimento de ações, de estratégias e de recursos didáticos e humanos a serviço de projetos educativos que, junto aos professores, promovam a criatividade dos alunos em sala de aula.

Na continuidade do questionário que norteou a pesquisa, perguntou-se aos alunos se o ambiente familiar colabora para o desenvolvimento da criatividade deles. Os achados dessas visões estão presentes no Quadro 06, a seguir:

**Quadro 06:** Colaboração do ambiente familiar para o desenvolvimento da criatividade do aluno

<b>Alunos (a)</b>	<b>Respostas</b>
Ana	<i>Sim, incentivando.</i>
Cora	<i>Sim, ajudando com incentivos.</i>
Beta	<i>Sim ajudando no incentivo.</i>
Mauro	<i>Sim, me incentivam e ajudam quando tenho dificuldades.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)

No quadro acima, 100% dos alunos pesquisados relataram que a família colabora para que os mesmos consigam ser criativos,

pois os ajudam e incentivam. Lubart (2007) diz que tais fatores têm um forte impacto sobre a expressão criativa, podendo oferecer um ambiente favorável ou, pelo contrário, um freio à manifestação de condutas criativas.

As experiências familiares são preponderantes para a formação da pessoa e a constituição de seus valores, crenças, sentido crítico - enfim, de sua criatividade. [...] É indiscutível a influência que a família exerce no desenvolvimento do potencial criativo, bastante assinalada pelos teóricos e suas pesquisas. Pode incentivar a criatividade ao lidar com suas crianças, ao lhes fomentar o exercício da imaginação, da leitura, da curiosidade, ao lhes proporcionar meios de lidar com ambos os tipos de pensamento, divergente e convergente, ao ouvir suas histórias, prestar atenção aos seus desenhos e proporcionar um ambiente aberto ao criativo. (OLIVEIRA, 2010, p. 85)

A autora, em consonância com a visão de Lubart (2007), apresenta, portanto, uma perspectiva de como as famílias podem incentivar a criatividade e a aprendizagem dos filhos em casa, de maneira intencional e articulada às ações da escola, evidenciando a necessidade de parceria entre essas duas instituições.

O último questionamento, destinado aos(as) professores(as), referia-se a percepção que têm acerca da colaboração do ambiente de trabalho para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, junto aos alunos. O Quadro 07 traz as respostas dos sujeitos:

**Quadro 07:** Colaboração do ambiente de trabalho para o desenvolvimento da criatividade docente

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Maria	<i>Sim, o ambiente é bem espaçoso dá pra fazer aulas diferentes.</i>
Elga	<i>Não muito, precisamos de recursos pedagógicos que, muitas vezes, a escola não pode oferecer.</i>
Clara	<i>Sim, pois sempre encontro na gestão/coordenação a aceitação e apoio necessário.</i>
Antonio	<i>Sim.</i>

Fonte: Pesquisa direta (2019)



Dos(as) professores(as) pesquisados(as), 75% disseram que o ambiente de trabalho favorece a criatividade, apenas 25% relatou não favorecer. Prevalece assim, a ideia de que acreditam que trabalhar em um lugar que desperte criatividade é algo que ajuda bastante a desenvolver e a criar metodologias e, posteriormente, ajudar os alunos a serem criativos.

Na perspectiva de Oliveira (2010), o fator ambiente de trabalho influencia a fluência, ou não, da criatividade, podendo potencializá-la ou inibi-la. A autora prossegue:

São desafios às organizações: a) proceder às mudanças que se fazem necessárias em culturas organizacionais há muito sedimentadas, marcadas pela resistência às novas ideias e refratárias às exigências do mundo moderno; b) conscientizar os indivíduos de sua capacidade pessoal para criar, proporcionando-lhes treinamentos estimuladores da criatividade; c) promover mudanças em comportamentos que afetam de forma adversa as relações interpessoais e o clima no ambiente de trabalho; d) construir um ambiente que valorize e cultive a criatividade. (OLIVEIRA, 2010, p. 88)

Nesse sentido, a atividade colaborativa entre coordenação pedagógica, família e, por último, o ambiente institucional escolar, constituem elementos essenciais para a construção da criatividade em salas de aula de escolas públicas. O interesse e o empenho coletivo fortalecem o desenvolvimento de ações e o compromisso com a criatividade em sala de aula.

### **Considerações finais**

Este capítulo teve como objetivo analisar o trabalho dos(as) professores(as) com relação a auxiliar os alunos no desenvolvimento da criatividade em sala de aula nas escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI). Os achados da pesquisa bibliográfica e de campo revelam, em relação ao tema abordado, que as ações realizadas pelos professores estão de acordo com o que dizem os autores sobre esse aspecto, construindo, assim, uma ponte entre teoria e prática.

A maioria dos(as) professores(as) confirmou existir ações que desenvolvam a criatividade em sala de aula, por meio dos trabalhos, jogos, músicas, teatro, colagens, gincanas, uso da tecnologia, (aplicativos), desenhos, entre outros. Existe articulação entre o trabalho do(a) professor(a) com os trabalhos dos alunos, mas existem ainda, dificuldades na realização do trabalho dos(as) professores(as) como, por exemplo, a falta de material pedagógico.

Todos os estudantes pesquisados afirmaram que o ambiente familiar colabora com a criatividade dos mesmos; e 75% dos(as) professores(as) relataram que o ambiente de trabalho também favorece a criatividade, construindo, assim, uma articulação importante para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

Conclui-se, portanto, que o trabalho dos(as) professores(as) no município de São Miguel do Tapuio (PI) vem acontecendo com indicativos de qualidade, principalmente, no que se refere à criatividade no componente curricular Matemática. Os resultados são bastante significativos e positivos, em virtude de há um movimento colaborativo para aperfeiçoar a cada dia mais, essa perspectiva no trabalho pedagógico em sala de aula. Os(as) professores(as) pedem ajudam quando necessitam e, dessa forma, o trabalho vai acontecendo de forma satisfatória, na tentativa de alcançar os objetivos previstos, a fim de alcançar uma educação de qualidade, construída sobre os alicerces que fundamentam a perspectiva de uma educação criativa.

## **Referências**

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Sousa. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Promovendo um Ambiente Favorável a criatividade nas Organizações. **RAE: Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 18-25,

abr./jun., 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37836/36596>. Acesso em: 10 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Aildil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COTO, Gabriela Cordioli; MORETTO NETO, Luís; PACHECO, Andressa Saazaki. Criatividade dentro da Educação: um estudo de caso do Curso de Administração da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 195-220, maio/ago., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n24p221/12622>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 55-61, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>. Acesso em: 12 out. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLĂVEANU, Vlad. Thinking Outside the Box of Individualism: Creativity in Light of a Socio-Cultural Approach. (Tradução: Pensando fora da caixa do individualismo: criatividade à luz de uma abordagem sociocultural). **Europe's Journal of Psychology**, v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <http://ejop.psychopen.eu/article/view/437/html>. Acesso em: 12 out. 2020.

LIMA, Francisco Renato. Formação de professores, hibridização do ensino e inventividade na prática pedagógica: tessituras epistemológicas sobre a docência em tempos de mudanças paradigmáticas. In: SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato

(Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior: desafios, saberes e inovação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 35-56.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade.** Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIRANDA, Simão de. **Professor, não deixe a peteca cair!** 63 idéias para aulas criativas. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.** PUC Rio. 2008. p. 01-19. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 295-306, mai./ago., 2008. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/954/810>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 541-552, out.-dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5DC6XCKgTrQ56Ctpbt3KCcs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, jan.-mar., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YhfMj9CLJcmFZPg7qL9Cnky/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

SEABRA, Joana Miguel. Criatividade. **Psicologia.com.pt**, Portugal, p. 01.42, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. **Toc, toc... Plim, plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

# O BRINCAR E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vitória Carolina Soares Silva  
Francisco Marcos Pereira Soares  
Francisco Renato Lima

## Considerações iniciais

A reflexão aqui apresentada tem como objeto de estudo as contribuições do brincar em aulas de Educação Física na formação escolar de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O campo de pesquisa foi a Unidade Escolar General Gayoso de Almendra, escola da rede pública de ensino do município de Buriti dos Montes, estado do Piauí.

O trabalho partiu do pressuposto de que as vivências dos momentos de brincadeiras nas aulas de Educação Física são instrumentos pedagógicos que podem contribuir para a construção do conhecimento, de forma prazerosa e estimulante, e que assim, podem auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem, além de favorecer as interações e a socialização do conhecimento entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro pressuposto é o de que as atividades de brincar nas aulas de Educação Física na escola, sendo jogos ou brincadeiras, fazem parte da educação da pessoa humana e, portanto, devem ser mediadas por ações conscientes, organizadas e coerentes. Ou seja, são ações que devem ser desenvolvidas com intencionalidade pedagógica. Essa intencionalidade é entendida por Costa (1988), como ação que define com clareza os efeitos educativos desejáveis, enquadrando-os num sistema de ideias justificadas em seus saberes.

Sabe-se que, na prática, ainda há instituições em que prevalece a divergência de ideias em relação ao brincar, na defesa de que não seria uma atividade que gere aprendizagem e sim, um mero entretenimento. Cabe então, refletir sobre essa questão e valorizar a importância da articulação entre o projeto pedagógico da escola, as práticas do currículo formal e o brincar, possibilitando que as diferentes formas dessa atividade passem a fazer parte da rotina da escola, sobretudo, nas aulas de Educação Física, como oportunidade de aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que a valorização das brincadeiras não é apenas permiti-las, mas fazer com que elas aconteçam e se façam presentes nas aulas de Educação Física, como instrumento educativo e pedagógico, isto é, seja desenvolvido com intencionalidade pedagógica, considerando o reconhecimento e o valor que têm para a formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que haja essa intencionalidade, é fundamental perceber o brincar como um ato de descoberta e de investigação, bem como, de criação e que pode ser utilizado pedagogicamente nas aulas de Educação Física, visto que o brincar faz parte do desenvolvimento natural das crianças. Partindo dessas considerações introdutórias, o problema de pesquisa discutido é: quais as contribuições do brincar para o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em aulas de Educação Física?

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as contribuições do brincar com intencionalidade pedagógica para a aprendizagem de crianças em aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em específico, objetivou-se compreender como ocorre a apropriação pedagógica do brincar por uma professora de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar os saberes apreendidos pelas crianças, quando envolvidas em situações de brincadeiras nas aulas de Educação Física.

## Caminhos metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza etnográfica, que possibilitou a descrição cotidiana dos *locus* de pesquisa: a Unidade Escolar General Gayoso de Almendra, situada no município de Buriti dos Montes (PI). A coleta de dados foi realizada junto a crianças de 7 anos de idade, que estão no 2º ano do Ensino Fundamental; e a professora de Educação Física da referida turma.

Geertz (1989, p. 89) ressalta a questão da etnografia “enquanto uma experiência interpretativa na qual o pesquisador não irá perceber aquilo que seus informantes percebem, mas com que, ou por meio de que, ou através de que os outros percebem”. O trabalho etnográfico apresenta algumas questões relativas à inserção do pesquisador no campo e a relação que se estabelece com esses sujeitos. São questões que colocam o pesquisador de forma diferente do que habitualmente se situa nas pesquisas de campo mais clássicas. É uma relação que se constrói, privilegiando um processo reflexivo sobre as impressões obtidas pelo pesquisador, a partir de sua imersão com o contexto de geração dos dados.

Para o processo de geração dos dados, utilizou-se como instrumentos, conforme leitura de Minayo (2014), a observação participante nas aulas de Educação Física; e entrevistas semiestruturadas, com os alunos e a professora Gisele<sup>6</sup>, do componente curricular de Educação Física da referida escola. A coleta de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2020.

---

<sup>6</sup> Utiliza-se o nome verdadeiro da docente, em virtude da autorização concedida durante o processo de geração de dados da pesquisa. Na ocasião, ela assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que se encontra em posse dos pesquisadores, a fim de validar a veracidade da pesquisa, envolvendo seres humanos, segundo orientações pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o qual atua em conformidade com a Plataforma Brasil, criada pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS).



As observações foram desenvolvidas com o objetivo de evidenciar como as brincadeiras nas aulas de Educação Física eram apropriadas pedagogicamente pela professora e vivenciadas pelos alunos. As entrevistas foram utilizadas com o objetivo de identificar a concepção pedagógica da professora em relação à brincadeira, como conteúdo essencial ou preferencial das aulas de Educação Física e identificar o papel atribuído pela escola ao brincar, na sua proposta pedagógica de ensino.

### **O brincar e a intencionalidade pedagógica: situando os conceitos**

Há certa oposição entre as tarefas escolares e a utilização maciça de atividades lúdicas, que envolvem diretamente as brincadeiras, no ambiente escolar, a partir de uma compreensão de que escola é lugar de aprender e só se aprende com tarefas rigidamente planejadas. Essa visão é, no mínimo, equivocada, considerando-se a intencionalidade e o caráter pedagógico do ato de brincar no processo educativo. Brougerè (2004, p. 53) corrobora a existência dessa questão, registrando que a ideia hegemônica é a de que o “brincar” é uma atividade que, no espaço escolar, é oposta a atividade de “trabalhar”. Sendo assim, considera-se o brincar como futilidade e uma tarefa literalmente oposta àquilo que é sério.

Essas ideias parecem ainda engessar um pouco as atividades lúdicas e as caracterizam como algo desnecessário e a escola ainda as compreende de forma negativa, numa relação de oposição às tarefas pedagógicas da vida escolar do aluno. Dessa maneira, compreende-se que as escolas acolham o brincar, a brincadeira, o jogo e o brinquedo, como conteúdos de ensino ou como recursos pedagógicos educacionais. No entanto, muitas vezes, são apenas utilizadas para fins de espera pelo intervalo, pela hora da saída, momentos de intervalo de aula, desconsiderando o seu valor pedagógico, criativo e formativo.

Essas ideias e práticas são assim concebidas, porque a escola ainda tende a ver o planejamento sem considerar as crianças como

centro dessa etapa de organização do trabalho pedagógico e, portanto, acaba enveredando numa perspectiva voltada para o adulto. Sobre essa questão, Santin (1987, p. 72) analisa que “a vida do adulto é marcada pela seriedade, pela dedicação às atividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objetos em instrumentos e pela mudança do sistema simbólico por relações econômicas”. Nesse contexto, destaca-se que o brincar na escola, tendo em vista a ideia de educação como espaço de atividade produtiva, precisa legitimar seu lugar como atividade criativa e formativa, que contribui para o desenvolvimento humano em várias dimensões.

Uma luz no fim do túnel é a aprovação recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todos os níveis da Educação Básica (incluindo, os anos iniciais do Ensino Fundamental) (BRASIL, 2018). O documento oficial apresenta na proposta do componente curricular Educação Física, uma unidade temática denominada: “Brincadeiras e jogos”.

A unidade temática **Brincadeiras e jogos** explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (BRASIL, 2018, p. 214) (Grifos no original)

Neste estudo, o jogo é entendido como uma das mais educativas atividades humanas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental (à época, denominados de ‘1ª a 4ª série’) (BRASIL, 1997) e para o ‘terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental’ (à época, denominados de ‘5ª a 8ª séries’) (BRASIL, 1998), já alertavam professores para a importância do uso

pedagógico do brincar, tanto em situações formais, quanto informais de ensino no espaço da escola. Moyles (2002) corrobora a ideia de que o brincar precisa ser compreendido como recurso fundamental para o desenvolvimento de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para potencializar diversas habilidades, tanto motoras, quanto cognitivas.

Brougerè (2004, p. 100) defende que é por meio de jogos e brincadeiras, ou seja, da ludicidade, compreendida aqui como o brincar, que as crianças podem se apropriar de momentos imaginativos, criativos, interage, faz distinções diversas, como, por exemplo, atitudes positivas e negativas, de bem e de mal. Além disso, é possível minimizar a timidez, conhecer suas potencialidades diante de si e do outro, desenvolver a oralidade, despertar iniciativas e posturas da criança, tornando-a cada vez mais consciente de seus atos e segura de suas decisões dentro e fora da brincadeira.

É importante ressaltar que a concepção assumida neste estudo, sobre jogo, brincadeira e brincar se difere da perspectiva da mera distração de criança. Defende-se que um trabalho desenvolvido a partir de uma atividade intencional, consciente, com finalidades de ensino e com objetivos bem delimitados na perspectiva de desenvolver competências e habilidades importantes para a formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas ideias também são aquelas defendidas pela BNCC, conforme trecho do documento a seguir:

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das

comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2018, p. 214-215)

Freire (2005) entende que ao utilizar o jogo e a brincadeira, o professor precisa selecionar, com intencionalidade pedagógica, aqueles conteúdos a serem tematizados de forma que o objetivo educacional gere processos formativos nas crianças. Isso quer dizer que se o objetivo for desenvolver uma competência de cooperação, é necessário definir no planejamento e na prática, jogos cooperativos. Da mesma forma, se a ideia do professor é desenvolver momentos de imaginação entre as crianças, é necessário selecionar jogos simbólicos. Fica claro que a ludicidade implementada não é apenas com o objetivo de retirar a seriedade da aula de Educação Física ou utilizar da futilidade pedagógica, mas de trabalhar com jogos e brincadeiras, com intencionalidade pedagógica. Além de o professor tomar esta consciência no planejamento e na prática, é importante gerar estes conceitos e esta consciência entre as crianças. Nessa perspectiva, Soares (1996, p. 06) aponta: “papel da escola, da metodologia do ensino, do planejamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista”, dando sentido e vivacidade às experiências de aprendizagem escolar.

Nesse aspecto, torna-se fundamental trazer o conceito de intencionalidade pedagógica, conforme as elucidações de Negri (2008), ao apontar que esse processo envolve a organização consciente da aula, com foco no efeito positivo e qualitativo na aprendizagem do aluno. Assim, a intencionalidade pedagógica supera a mera visão de planejar conteúdos, mas implica em uma postura assumida pelo professor, construída a partir do diálogo formativo, elucidativo e proativo diante das atividades desenvolvidas em sala de aula. Para o autor:

Entende-se a Intencionalidade Pedagógica como sendo toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico (salas de aula ou qualquer outro ambiente no qual seja possível o ato de ensino e aprendizagem), determinado como espaço relacional dos que ensinam e dos que aprendem. [...] é toda a intenção direcionada que vai além da mera transmissão pura de conteúdo pelo conteúdo. Envolve, claramente, a atitude e a postura do professor/educador, além do domínio de determinadas habilidades de ensino capazes de conduzir o participante do processo a aprender. [...] é toda a ação consciente do professor/educador visando uma ambientação para conduzir o aluno a aprendizagem. O espaço para que isto se realize é justamente o ambiente de aula, determinado aqui como “cenário pedagógico”, ou o “lugar” onde as mediações se dão de maneira relacional. [...] [Ela] não se realiza isoladamente, se relaciona, interage, reflete e exige uma postura aberta com papéis definidos para quem ensina e para quem aprende. Sendo assim, firma-se como um “contrato invisível” entre quem ensina e quem aprende, porém, consciente, e, tem, necessariamente, que partir do professor/educador, ator regulador e mediador do processo de ensino, com o objetivo de provocar a ambientação para que a aprendizagem se realize de forma eficiente e eficaz. (NEGRI, 2016, p. 02-03)

A partir dessas concepções, considera-se o brincar (seja com jogos ou brincadeiras) como um recurso de ensino em favor da aprendizagem de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que este estudo se propôs a investigar como é a brincadeira da criança no contexto escolar e de que forma esse brincar e jogar é elaborado, concebido e empregado pela escola e pelos professores no desenvolvimento da aprendizagem.

### **Evidências e análises dos dados da pesquisa: achados de campo**

A análise de dados de uma pesquisa é sempre uma atividade complexa, sobretudo, quando a natureza do método é etnográfica, a qual parte de uma interpretação, construída com base nas impressões do pesquisador sobre determinada realidade. Nesse sentido, inicialmente, buscou-se identificar se os alunos brincavam na escola e também, solicitou-se que relatassem as brincadeiras ou jogos que realizam nas aulas de Educação Física.

É importante lembrar que a pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A seguir, apresentam-se, de maneira geral, as respostas mais comuns apresentadas pelos alunos:

[...] *Dança, dança das cadeiras, Pega corrente. Pega. Futebol, basquete, pula corda só.*

*Pega um, cobra cega, pique alto, basquete, só.*

*Cabo de guerra. Futebol, [...] é pega pegador corrente, é corre cutia.*

Pode-se perceber que algumas brincadeiras e jogos resistem ao tempo, como “pega corrente, pega, futebol, cabo de guerra, pula corda”. Cabe lembrar que essas brincadeiras já passaram pelas vivências dos adultos de hoje, ainda que tenha ocorrido a modernização das práticas atuais, a partir do que se denomina de era tecnológica (CASTELLS, 1999; LÉVY, 1993)<sup>7</sup>. Porém, muitas dessas brincadeiras se mantêm, porque não é possível desconsiderar o quanto de prazer e de alegria essas atividades promovem na vida de cada um.

As brincadeiras apontadas pelos alunos constituem um momento festivo em suas vivências escolares. De acordo com Ribeiro Júnior (1982, p. 43), em cenários educativos, “a festa será uma ação pedagógica tanto mais tradicional quanto mais conseguir manifestar, recuperar, sintetizar um capital cultural que faz parte do repertório de experiências do povo”. Segundo Lima (2020, p. 220), “esse capital representa, portanto, um espaço de manutenção das tradições culturais de um povo, mantendo viva sua identidade, que se fortalece por meio da educação escolar”, ou seja, a escola é um espaço de fortalecimento da identidade cultural de diferentes gerações, e, portanto, “conferem um lugar de participação social para o aluno. Elas possibilitam que sejam

---

<sup>7</sup> Segundo Kohn e Moraes (2007, p. 01), “novas concepções surgiram, novas práticas, ocupações, tudo mudou em tão pouco tempo. Fala-se em Sociedade Midiática, em Era Digital, Era do Computador; a sociedade passou a ser denominada não por aquilo que é ou pelos seus feitos, mas a partir dos instrumentos que passou a utilizar para evoluir”.

vivenciados momentos de ressignificação da experiência educativa” (LIMA, 2020, p. 221).

Autores como Geertz (1989) ressaltam que a formação do homem tem seu ponto de partida nos primeiros anos de vida. Por esse motivo, para se compreender o homem atual é essencial que haja uma análise de sua infância, que, neste caso, vem a ser observada por intermédio dos jogos e das brincadeiras as quais teve a oportunidade de participar.

Outro fato é que a probabilidade dessas crianças ainda brincarem com essas atividades depende muito da possibilidade concreta de conhecê-las e vivenciarem no cotidiano. Essa escola, com as aulas de Educação Física ministradas pela professora Gisele tem favorecido, tanto o resgate, quanto a continuação da existência dessas criações culturais humanas.

Uma das observações empreendidas nas aulas da professora Gisele mostrou a natureza das brincadeiras vivenciadas nas aulas e que, mesmo sendo brincadeiras da cultura tradicional – típicas do espaço da rua, da praça, entre outras e não configurando um conteúdo exclusivo da escola – podem ser passíveis de adaptação para serem brincadas na aula e que podem se ligar aos objetivos de ensino escolar, oportunizando “a construção de pontes que aproximem os sujeitos de suas atuações simbólicas no mundo”, os quais “devem ser cada vez mais estreitos, com uma perspectiva de fomentar a historicidade e a valorização da cultura” (LIMA, 2020, p. 228) dos educandos.

Nas vivências etnográficas da pesquisa, no espaço da escola, no início do ano de 2020, especificamente no mês de fevereiro, foi possível observar alguns momentos importantes nas aulas de Educação Física, bem como, da dinâmica vivencial no espaço da escola. Neste estudo, os momentos selecionados são denominados de ‘recortes etnográficos’ para apresentar os relatos oriundos das observações desses momentos. O recorte etnográfico 1 apresenta a forma de presença do jogo e do brincar nas aulas de Educação Física, a partir da interação da professora Gisele com os alunos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### Recorte etnográfico 01

Crianças um pouco agitadas vão chegando pelo portão. Professores conversam nas salas. Barulho típico de escola com crianças. A vida escolar ali acontecendo e nós podíamos ouvir, sentir os cheiros daquele espaço. Às vezes, chegávamos a fechar os olhos para sentir com mais profundidade aquele momento. O cerrar dos nossos olhos foi interrompido pelo sinal de entrada. Era o momento em que todos deviam se recolher em suas salas. Vamos então, para o 2º ano, com a professora Gisele. Na sala, a professora explica que a aula vai acontecer ali mesmo, na sala de aula. Deu seu ‘bom dia’ animado e solicitou que todas as crianças sentassem em círculo. A professora Gisele calmamente explicou que fariam algumas brincadeiras. Algumas seriam competitivas e outras seriam cooperativas. A primeira brincadeira então, foi a dança das cadeiras. Foi uma agitação na sala de aula. Crianças dançando, outras gritavam. Outras tristes, por terem sido eliminadas por não terem sentado na hora certa. Em seguida, foi realizada a dança da cadeira cooperativa, que só tirava a cadeira e os participantes continuavam, pela qual os alunos puderam perceber a diferença entre as duas brincadeiras. No final da aula, a professora convidou os alunos para uma reunião, que seria uma conversa sobre a aula, explicando que através dessas brincadeiras foram desenvolvidas agilidade, atenção, certa competitividade, ritmo, lateralidade e cooperação entre o grupo.

Fonte: Dados da observação na escola (2020)

Ao analisar o recorte etnográfico 01, alguns questionamentos surgiram e foram direcionados a professora Gisele. Na perspectiva de responder a essas questões, buscou-se, junto à referida professora, compreender porque e como ela decide pela utilização da brincadeira como conteúdo essencial nas aulas. A docente foi enfática ao dizer que brincar e alfabetizar não se opõem e que a brincadeira pode ser utilizada como um recurso pedagógico para formação escolar do aluno pela via da ludicidade:

*As brincadeiras são importantes demais para o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças. É interessante observar que elas chegam na escola sabendo diversas brincadeiras e minha função como professora é organizar essas brincadeiras com uma intencionalidade pedagógica. Na escola, essas brincadeiras tomadas como conteúdo fazem elas tomar consciência de um monte de outras coisas. Não é só a brincadeira pela brincadeira. Tanto que ao final da atividade sempre nos reunimos para falar sobre o que produzimos. Compreendo aqui produção, não apenas como*



*algo material, um cartaz ou um texto, por exemplo, mas um comportamento, uma tomada de consciência sobre relações interpessoais, entre outras questões. Eu antes não pensava assim. Alguns estudos e práticas tiveram que acontecer para que eu começasse a compreender essas questões. Hoje entendo que se a escola não trabalha assim ela acaba por inibir conhecimentos que as crianças já trazem e, aos poucos, essas atividades irem saindo da vida delas. E que tragédia né? (PROFESSORA GISELE)*

A professora demonstra reconhecer a importância do brincar nas aulas de Educação Física, na perspectiva de ensinar com intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2008; 2016). Apresenta também, que nem sempre pensou assim, mas, ao longo dos anos, a partir de processos de formação continuada e uma mudança em sua prática, foi consolidando essas ideias acerca da brincadeira, de modo a potencializar seu fazer pedagógico com as crianças e conquistando o objetivo principal da Educação Física Escolar, que diz respeito a oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades, criatividade de maneira democrática, visando sua formação qualitativa, como ser social e cada vez mais humano. Para Soares (1996, p. 07):

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. (Grifos no original)

A Educação Física Escolar, portanto, na perspectiva da promoção de práticas lúdicas de aprendizagem deve permitir aos alunos a vivência com a diversidade de práticas corporais que compõe o campo das manifestações culturais do corpo em movimento. Além disso, é necessário promover uma reflexão junto a todos que compõem a escola, a fim de que posturas preconceituosas e recheadas de estereótipos não componham as aulas de Educação Física, pois é comum que, no ato de uma brincadeira, um jogo, uma dança, por exemplo, determinados estudantes sejam atingidos de alguma forma com “piadas”

relacionadas à falta de habilidades, expressões corporais, orientação sexual, entre outras particularidades. Trazer para a aula de Educação Física essa reflexão também faz parte da intencionalidade pedagógica de uma atividade lúdica, conforme defendido neste estudo.

Nas observações, também foi possível perceber que na escola-campo de investigação etnográfica, as crianças possuem um pátio, um jardim, uma quadra de esportes, espaços nos quais é possível brincar em determinados momentos. Foi importante perceber que, apesar de existir o pátio e um jardim, esses espaços só podem ser utilizados para brincadeiras nos momentos do intervalo, pois atrapalha as demais aulas. Segundo Toledo (2008, p. 12):

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Porque esses momentos precisam ser separados? Porque as crianças precisam deixar de brincar para serem transformados no adulto? Porque o adulto não pode brincar?

Utiliza-se das palavras de Soares (1996, p. 06), quando metaforicamente diz: “talvez a escola pudesse auxiliar nesta sinalização”. A que ‘sinalização’ a autora se refere? No contexto desse problema, talvez uma melhor definição, do ponto de vista de organização didática e pedagógica, de limites de tempos e de espaços para a aprendizagem, incorporando às brincadeiras a rotina escolar. Talvez assim, a escola “pudesse ser um lugar onde se vai para aprender coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície. A escola então seria um morno oceano onde se mergulha para conhecer”. Mas, “como não se chega vazio até ela, este mergulho não é cego... ele é parte de um impulso humano para aprender”. Impulso este, que depende da intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2008; 2016) que deve nortear a ação institucional e docente, trazendo as brincadeiras e os jogos para o ensino, deixando-o mais dinâmico e lúdico, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2018).

Além das brincadeiras que envolvem movimentos, observou-se também, que os alunos podem brincar e produzir materiais nas aulas de Educação Física. Os jogos e as brincadeiras oriundos da cultura popular apareceram como grandes aliados do professor, assim como os brinquedos construídos a partir de sucatas e materiais recicláveis, que podem trabalhar a imaginação e a criatividade do aluno. Por isso, acredita-se que a criança não pode ser privada da Educação Física Escolar, o que exige diretamente a presença do professor de Educação Física para cumprir essa valorosa tarefa de educar.

Há certo estranhamento das crianças em relação às brincadeiras que praticam em casa e aquelas que praticam na escola, pois, muitas brincadeiras que realizam em casa, o fazem com uma maior liberdade e, na maioria das vezes, desprovidas de regras. Porém, na escola, há algo a mais a ser considerado, como o tempo, uma vez que deve corresponder ao tempo de uma aula. O espaço também deve ser considerado, pois, na maioria das vezes, as brincadeiras acontecem na sala de aula e com intenções não apenas para distrair os estudantes ou passar o tempo, mas para desenvolver determinadas competências e habilidades, tal como orienta a BNCC, no quadro das competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, a apontar para a relevância de “experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 223).

Considera-se importante que o professor faça uma pesquisa junto a seus estudantes, a fim de catalogar jogos e brincadeiras que eles gostam e conhecem. A partir disso, o docente deve planejar suas aulas, pensando naquelas brincadeiras e jogos que seus alunos conhecem, atribuindo-lhes uma intencionalidade. Segundo Medeiros (1990, p. 59):

[...] brincadeiras do mundo de rua também podem ser de utilizadas pelos professores, pois elas enriquecem ainda mais as aulas e é uma forma

confiável do professor estar interagindo com a vida cotidiana do aluno. A satisfação das crianças em poderem também brincar seus jogos e suas brincadeiras dentro da escola faz com que as mesmas se desenvolvam de forma linear e crescente seus atributos motor, cognitivo e afetivo-social.

Pode-se concluir que o brincar na escola está ligado ao processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos, culturais, éticos, morais e estéticos que possibilitam a formação integral do aluno. “A escola então estaria tratando de saberes mais elaborados, [...] rompendo com a cultura primeira, ampliando o horizonte do aluno para coisas, lugares e saberes que ele não atingiria sem ela” (SOARES, 1996, p. 06). Isso mostra que o papel do brincar na escola não é aquele de meramente promover um momento de ludicidade, recreação ou alegria aos alunos, pois esses aspectos eles podem vivenciar “fora” da escola, a qualquer tempo e lugar. O brincar da escola é um brincar de caráter pedagógico em relação ao ensino de regras de comportamento na sociedade. Nesse sentido, a professora Gisele compreende que o papel da Educação Física, ao incorporar o brincar em suas unidades temáticas de trabalho é o desenvolvimento também de valores e de práticas sociais, como: *“respeito, socialização [...], convívio em sociedade e respeito o próximo”*.

Ao se refletir acerca dos saberes que os estudantes constroem em aulas de Educação Física, a partir do uso de jogos e brincadeiras, a entrevista semiestruturada demonstrou as concepções dos estudantes acerca do papel do brincar/brincadeira no espaço escolar. O Quadro 01 apresenta o que os estudantes acreditam que aprendem nesse processo:

**Quadro 01:** Os saberes apreendidos por meio da brincadeira em aulas de Educação Física

Estudantes	Concepções
A	Movimento da cabeça e outras partes do corpo, abraçar os colegas, dançar, respeitar a vez do coleguinha
B	Aprendemos corrida, dança, regras, movimentos, alguns esportes, amar o coleguinha.

C	Corrida, coordenação motora, respeitar o colega, respeitar a escola.
---	--

Fonte: Dados da entrevista semiestruturada (2020)

Percebe-se que alguns aspectos da atuação pedagógica com brincadeiras que o professor utiliza têm sido uma possibilidade de ensinar aos alunos valores éticos, bem como, dos mesmos poderem vivenciar o corpo em movimento no ambiente da escola. De acordo com Lopes (2006, p. 110):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Assim, o brincar nas aulas de Educação Física ocorre por se ligar a uma perspectiva pedagógica de aprendizagem de conhecimentos, conforme a fala da professora revelou:

*O brincar é um instrumento pedagógico maravilhoso, pois através da brincadeira que a criança constrói seu mundo, e o brincar, por ser o método mais importante nas aulas de Educação Física, de hipótese alguma pode ser deixado de lado.*  
(PROFESSORA GISELE)

Compreende-se, assim, que os estudantes do 2º ano da Unidade Escolar General Gayoso de Almendra têm concebido o brincar nas aulas de Educação Física como conteúdos e estratégias de ensino que lhes ensinam acerca de situações da vida social. Nesse sentido, brincar é muito mais que momentos de alegria na escola, é um momento de aprender sobre como se relacionar consigo mesmo e com os outros. Dessa forma, os saberes construídos nas aulas de Educação Física parecem relacionar-se ao que a professora também acredita ensinar. Para ela, os resultados de suas aulas geram: *“respeito, socialização, coordenação motora,*

*lateralidade, ideias sobre o convívio em sociedade e respeito o próximo”* (PROFESSORA GISELE).

As observações das aulas apontaram quais os objetivos de ensino das brincadeiras trabalhadas pela professora, tal como segue descrito no recorte etnográfico 02, a seguir:

#### **Recorte etnográfico 02**

Nesse dia de hoje, a aula mais uma vez iniciou com o ‘bom dia’ animado da professora Gisele. Os estudantes, ao saberem que a aula é de Educação Física, já iniciaram a aula em círculos. Após a professora falar que faria uma brincadeira, as crianças agitadas começaram a correr de um lado para o outro. A professora solicitou que os estudantes se direcionassem para a quadra de esportes da escola. A professora explicou que fariam uma brincadeira, chamada de Cabo de Guerra. A professora falou em voz alta que a corda no centro da quadra, alunos de lados opostos e depois que ela desse um sinal, eles iriam direcionar-se a corda e puxassem. O grupo que mais colocasse força e conseguir puxar a outra equipe era o grupo ganhador. A professora colocou também para as crianças que era uma brincadeira, mas também, era um jogo e as regras eram as que ela expôs. Ao final da aula, quando a equipe vencedora comemorou seu resultado, a professora, mais uma vez, solicitou que os estudantes refletissem acerca da atividade e expressassem o que elas haviam aprendido com o desenvolvimento da experiência.

Fonte: Dados da observação na escola (2020)

Esse recorte etnográfico de uma vivência na aula de Educação Física com a professora Gisele os seus estudantes do 2º ano mostra que a proposta desenvolvida ocorre na perspectiva das orientações curriculares propostas pelos PCN (BRASIL, 1997) e pela BNCC (BRASIL, 2018). Quando a brincadeira ou o jogo é desenvolvido na aula com intenções pedagógicas bem claras (NEGRI, 2008; 2016) e na perspectiva de desenvolver competências e habilidades ocorre uma ampliação da capacidade de brincar, passando de uma atividade simbólica para um jogo ou brincadeira de caráter coletivo, com regras que possibilitem a viabilidade da interação de interesses pessoais num espaço e atividade coletivos.

A professora e os estudantes devem discutir juntos, o sentido de tais regras, explicitando quais são suas implicações nos jogos e nas brincadeiras. Percebeu-se essa intenção da professora nos dois recortes aqui apresentados: a professora informa a brincadeira, explica as regras, observa a atuação dos estudantes e depois faz um círculo para refletirem sobre as aprendizagens desenvolvidas nas atividades. Essa atitude faz com que os estudantes tomem consciência daquilo que desenvolvem e aprendem na sala de aula. Essa é, inclusive, uma maneira de a Educação Física, enquanto campo científico do conhecimento, “preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola” (SOARES, 1996, p. 07).

Pela observação dessa atividade apresentada, foi possível compreender que a professora organiza pedagogicamente a brincadeira ou o jogo no espaço selecionado e, além disso, desenvolve estratégias de reflexão junto aos estudantes, acerca dos saberes construídos coletivamente, a partir da atividade desenvolvida. Em um momento da entrevista, a professora relata que, dependendo do objetivo da aula para determinado dia, seleciona a brincadeira ou o jogo que vai desenvolver, a fim de alcançar a habilidade desejada:

*Depende do meu objetivo da minha aula geralmente começo com as brincadeiras tradicionais, às vezes vou adaptando aos meus objetivos, ou crio outra para atingir os mesmos, gosto de trabalhar muito com música, brinquedo cantado ou atividades rítmicas, tento encaixar todos os conteúdos da Educação Física em forma de brincadeiras. (PROFESSORA GISELE)*

A fala da professora Gisele mostra que a mesma investe muito em atividades que propiciem o desenvolvimento da criatividade dos alunos ou brincadeiras que lhes possibilitem “mexer” o corpo e se expressar naturalmente. A dança, por exemplo. Essas práticas “possuem características especiais e específicas. Modificam-se pela técnica, pela ciência e, sobretudo, pelas dinâmicas culturais” (SOARES, 1996, p. 07) de cada contexto de ensino.

É importante também salientar que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta para a Educação Física não apenas a perspectiva das

brincadeiras e jogos, mas também, outras cinco “unidades temáticas”, como: esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Mas, o objeto de estudo deste estudo enfatiza sobre jogos e brincadeiras, por isso, chama-se atenção maior sobre as aulas em que a professora utiliza esse tipo de atividade ou “unidade temática”, como recurso pedagógico e com intencionalidade pedagógica.

A seguir, apresenta-se o último recorte etnográfico da pesquisa, em que a professora apresentou aos seus alunos uma proposta pedagógica de trabalho com danças:

### **Recorte etnográfico 03**

A aula foi iniciada às 13:00 h com os alunos sentados em círculo. A professora explicou que a aula seria em forma de dança. Formou-se um círculo com três crianças, no centro cada um com uma vassoura. Então, a professora colocou uma música de axé bem animada e todos dançavam. Os alunos que estavam dançando com a vassoura entregavam a vassoura para o colega que estava dançando com uma menina no círculo, e estes iam para dentro do círculo dançar com a vassoura, até que todos passassem pelo centro do círculo. Em seguida, começou a dança em círculo, que tinha a mesma organização da dança anterior. No final da aula, foi feita uma autoavaliação, quando a professora explicou para os alunos que, através da dança eles trabalharam esquema corporal, ritmo e interação.

Fonte: Dados da observação na escola (2020)

Outro aspecto evidenciado neste estudo é que o brincar e a brincadeira aceitam diversas adaptações, sem perder o caráter lúdico que lhes é peculiar e possibilitam várias situações de ensino não apenas para a escola, mas para a vida, afinal “a escola é um momento na vida de quem está em seu interior e não apenas uma preparação para um futuro” (SOARES, 1996, p. 07), em uma dimensão mais macro, que ultrapassa os muros escolares.

Dentre as várias aprendizagens fundamentais apreendidas nesse recorte etnográfico, a partir da prática da professora, podem-se destacar duas: a habilidade de desenvolver atividades coletivas, em grupo; e a experiência de autoavaliação, uma espécie de olhar-se no



espelho e identificar potencialidades e fragilidades em seu processo de construção da personalidade. Esse último aspecto, inclusive, constitui uma das maiores dificuldades do homem e que, portanto, a escola não pode fugir ao compromisso de desenvolver atividades que preparem os alunos para a vida em sociedade, reconhecendo seus espaços de direitos e deveres, como cidadãos.

### **Considerações finais**

A expressão do brincar e do lúdico tem se tornado cada vez mais presente nos discursos e nos planejamentos dos professores, mas seu significado, sua importância e o seu uso no cotidiano escolar ainda merecem muitas reflexões, a fim de que seu verdadeiro objetivo seja alcançado, que é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino escolar.

Os resultados da pesquisa apresentados neste estudo são salutaros, no sentido de revelar que os jogos e as brincadeiras têm encontrado tempo e espaço na Unidade Escolar General Gayoso de Almendra, a partir das concepções e das práticas da professora Gisele, nas aulas de Educação Física. A docente considera o trabalho com essas “unidades temáticas” um importante recurso pedagógico e não apenas como atividades sem um fim ou uma intencionalidade pedagógica. Jogos e brincadeiras são trabalhados pela professora como conteúdos de ensino ou recursos pedagógicos, a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem do aluno mais interativo, criativo e dinâmico.

Sabe-se que o papel da escola é ampliar o universo de conhecimentos dos alunos, fornecendo-lhes condições para que estabeleçam vínculos entre o que eles já conhecem e os novos conteúdos que vão construir, possibilitando uma aprendizagem significativa. A partir das análises apresentadas, percebeu-se que a professora usa de diferentes metodologias para desenvolver a aquisição de novos conhecimentos e habilidades nos alunos, promovendo a socialização e o respeito entre os mesmos e uma

aprendizagem mais interativa e dinâmica, no contexto do jogo ou da brincadeira.

Desse modo, conclui-se que a escola tem trabalhado com a ludicidade no dia a dia. Notou-se que os jogos e as brincadeiras estão presentes na aula, portanto, na vida dos alunos, sendo a forma mais agradável que eles têm de expressar sua liberdade, imaginação e criatividade. Assim, ao considerar as evidências percebidas através da realização deste estudo, entendeu-se ainda que, a brincadeira é um recurso metodológico capaz de proporcionar uma aprendizagem espontânea e natural, que estimula a crítica, a criatividade e a socialização.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** Vol. I. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Francisco Alberto Arruda Carreiro da. **O sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino.** 1988. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) –

Instituto Superior de Educação Física. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1988.

BROUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXX., Santos. **Anais...** Santos: INTERCOM: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007, p. 01-13. Disponível em: <https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Francisco Renato. Festividades escolares como elemento de tradição cultural, identitário e educativo: um relato de experiências sobre atividades juninas na escola pública. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, v. 44, p. 215-240, jan./abr., 2020.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: FAEL, 2006.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. **Cadernos do EDM: Comunicações & Debates**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 132-140, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar da Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRI, Paulo Sérgio. **Comunicação didática: a intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino**. Módulo I. Londrina: LABTED/UEL, 2008.

NEGRI, Paulo Sérgio. **A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula**. Londrina: LABTED/NEAD/UEL, 2016. Disponível em: <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/artigo-a-intencionalidade-pedag%C3%B3gica-como-estrat%C3%A9gia-de-ensino-mediada-pelo-uso-das-tecno>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RIBEIRO JUNIOR, Jorge Cláudio Noel. **A festa do povo: pedagogia de resistência**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, supl. 2, p. 06-12, 1996.

TOLEDO, Cristina. O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola. In: GARCIA, Regina Leite (Coord.). CONGRESSO INTERNACIONAL - COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, II., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: GRUPOALFA: Grupo de Pesquisa e Alfabetização das alunas e alunos das classes populares, 2008.



# **A ATUAÇÃO DE COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) EM ESCOLAS PÚBLICAS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO DEPOIS DE UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA**

Noélia Rodrigues Pereira  
Francisco Renato Lima

## **Considerações iniciais**

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerce um papel expressivo no espaço de educação escolar, atuando como articulador e colaborando com o trabalho pedagógico dos professores. Dessa forma, nota-se a importância de verificar as especificidades de sua função, a fim de apresentar uma reflexão acerca das contribuições que esse profissional da educação desempenha na organização didática e pedagógica da instituição escolar.

Diante disso, o recorte tratado neste capítulo, busca responder a seguinte questão: como ocorre a atuação de coordenadores pedagógicos de escolas públicas do município de São Miguel do Tapuio (PI)? Alinhado a esse questionamento, objetiva-se analisar a atuação de coordenadores(as) pedagógicos(as) em escolas públicas da referida cidade.

Nesse sentido, a relevância da discussão consiste em oferecer subsídios teóricos para o campo temático, além de propiciar uma reflexão de caráter aplicado, a partir de uma dada realidade, possibilitando assim, uma melhor compreensão do papel assumido por esse agente educacional na construção de um referencial de educação e de escola, que pautue suas ações na construção de uma sociedade democrática e cidadã, o que perpassa pela atuação da escola.

A dimensão de seu trabalho ultrapassa a dimensão meramente pedagógica, em virtude de “possui caráter mediador

junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2006, p. 31). Ou seja, na prática, seu papel é de orientador, integrador e articulador de ações no espaço escolar. Nos termos de Franco (2008, p. 120):

Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Frente a essa contextualização, a discussão apresentada neste capítulo foi construída a partir de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, situadamente centrada na dinâmica contextual dos fenômenos sociais do contexto investigado (MINAYO, 2013). A pesquisa exploratória tem como objetivo principal, o aprimoramento de ideias, proporcionando maior familiaridade com o problema, com vistas de torná-lo mais explícito ou a construir hipótese (GIL, 2007). Na pesquisa descritiva, realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador (BARROS; LEHFELD, 2007).

A elucidação teórica partiu de uma pesquisa bibliográfica, construída a partir da leitura de autores, como: Franco (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lima e Santos (2007), Machado e Arribas (2011), Oliveira (2013), Oliveira e Guimarães (2013), Placco (2008), Placco, Souza e Almeida (2012), Silva e Sampaio (2015), entre outros. Já a pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de São Miguel do Tapuio (PI). A amostra foi composta por quatro coordenadores e quatro professores que atuam nas escolas da referida rede de ensino, totalizando 8 participantes<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual aceitaram participar da pesquisa e divulgar os resultados a

Os dados foram coletados no período de setembro de 2018, por meio do instrumento questionário, uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2019, p. 137).

Os dados foram transcritos e interpretados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, conforme propõe Bardin (2011, p. 37), que, após a coleta dos dados, permite a organização em categorias e subcategorias para uma melhor compreensão do objeto de estudo e responder à problemática investigada.

### **A função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola: elos teóricos**

Neste tópico, situa-se, a partir do que sustenta a literatura, algumas reflexões acerca do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e suas atribuições no contexto escolar, com foco na importância de sua atuação para a construção de um projeto emancipatório de escola.

Algumas pesquisas realizadas em escolas de diferentes regiões do país, acerca do papel assumido pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), constatam que alguns estados brasileiros já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas de redes públicas de ensino. Porém, “nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 758). Aspecto que gera grande

---

partir de suas falas. Com o propósito de validar os resultados apresentados e resguardar a imagem dos envolvidos, os documentos encontram-se de posse dos pesquisadores.



preocupação em torno da configuração e da identidade que esse sujeito precisa assumir no processo educativo escolar.

Segundo Machado e Arribas (2011, p. 173), no contexto da escola atual, face ao compromisso coletivo que precisa assumir na sociedade, o(a) coordenador(a) pedagógico(a):

Trata-se hoje de um profissional capaz de desenvolver um trabalho coletivo na escola contribuindo para consolidar práticas mais justas e inclusivas, Assim, no momento atual, identificamos uma mudança conceitual que aponta para o surgimento de um novo modelo de “coordenação pedagógica” que supera a visão “controladora” da supervisão escolar. Ao coordenador cabe o papel de articulador, crítico, em constante diálogo com seus pares, reforçando a valorização dos processos de reflexão no ambiente escolar e favorecendo o processo educativo.

Dessa forma, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) realiza seu trabalho juntamente com toda comunidade escolar, sem ter que supervisionar de forma autoritária, mas sim, articular, orientar e ajudar para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de maneira significativa. Nessa visada, é preciso:

[...] reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476)

Concorda-se com os autores, a respeito da necessidade do(a) coordenador(a) possuir uma ‘formação voltada especificamente’ para o cumprimento das atribuições especializadas de sua função, a qual exige qualificação e aprimoramento constantes, a fim de que possa assessorar o professor em sala de aula. Essa formação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9.94/96, dar-se-á no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, conforme o Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

No entanto, contrariando o dito e o pensado; o vivido e o praticado assumem configurações bastantes controversas. “A grande maioria dos coordenadores em exercício, não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB [...]; e muito menos participaram de um processo seletivo” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 97) que os habilitem ao exercício da função.

A formação requisitada para o exercício da função de coordenador não pode se resumir em um acúmulo de títulos, precisa ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica. Os cursos de Pedagogia precisam investir na formação do coordenador, pois se trata de uma função essencial e complexa no campo educativo e que não dá para aprender somente com a prática, é preciso desenvolver capacidades e habilidades múltiplas em consonância com a educação atual. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 97)

Essas questões envolvem formação universitária e interesses políticos partidários, muitas vezes, comprometem uma atuação qualificada da parte do profissional que assume esse cargo. Além de que, o fato da LDB 9.394/96 não ser devidamente respeitada, dificulta a afirmação e a legitimidade da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola, levando, inclusive, segundo Lima e Santos (2007, p. 79) a construção de diferentes metáforas para referir, de maneira controversa e até perjorativa, o trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a):

[...] “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se

responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Essa visão do ‘faz tudo’, do ‘tapa buraco’, impede também que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerça sua função de maneira clara e qualificada. Para Franco (2008, p. 128):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Mas, como e em que tempo, diante das adversidades relativas à natureza de seu trabalho da escola, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) poderá assumir esse ‘compromisso político e ético’ com o projeto da escola? Freire e Shor (1986, p. 146) salientam que a educação como um ato social “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”, portanto, impossível de ser isolada dos contextos e dos conflitos históricos, ideológicos, políticos, culturais em que está inserida. A escola é o lugar da cultura e, ao mesmo tempo, de (re) construção da cultura.

No âmbito de sua atuação, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) enfrenta grandes desafios. Deve sempre estar atento para os possíveis problemas que surgirão ao longo do período letivo, no intuito de tomar providências de forma ágil juntamente com o corpo docente da escola. Uma pesquisa realizada por Oliveira (2013, p. 08) em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, a autora constatou algumas das atribuições fundamentais assumidas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a):

Os coordenadores pedagógicos desenvolvem o processo de formação continuada docente na escola utilizando diferentes estratégias de trabalho com o objetivo de despertar nos docentes o interesse por sua formação além de outras questões que envolvem as dinâmicas de trabalho no horário complementar docente. O papel de gestor da formação docente exercido

pelo coordenador pedagógico assim como sua convivência diária com o grupo de professores que trabalham na escola permite a ele conhecer bem seus pares, observando seus comportamentos e procurando saber quais são as suas necessidades e limitações.

Oliveira (2013, p. 08) confirmou que “a utilização de **dinâmicas de grupo** é uma estratégia de abordagem utilizada por 5/12 coordenadores pedagógicos nas reuniões realizadas durante o horário complementar docente”. Outra estratégia é a **leitura de textos**, pois “em relação ao trabalho com textos nas reuniões realizadas no horário complementar docente, 5/12 coordenadores relataram que utilizam sempre um texto nas reuniões” (p. 10).

Já as **trocas de experiências** são “momentos de diálogo entre os docentes onde os mesmos têm a oportunidade de compartilhar experiências pedagógicas ou informações entre os professores, durante o horário complementar” (OLIVEIRA, 2013, p. 11). 7/12 dos coordenadores apontaram essas trocas em seus depoimentos. Sobre a **participação docente**, verificou-se que “os coordenadores procuram gerenciar de forma ágil, dinâmica e objetiva no desenvolvimento das atividades promovidas entre os docentes, porque o tempo de estudos é considerado por eles como “muito curto”, conforme apresentado por 5/12 falas” (p. 14).

A respeito das diferentes estratégias utilizadas pelos coordenadores pedagógicos junto aos professores no contexto escolar, é importante salientar que tais estratégias não são fixas, mas mutáveis e necessárias de serem (re)construídas, conforme a natureza dos processos formativos envolvidos, aliando as necessidades de qualificar o processo de ensino e aprendizagem às exigências políticas e organizacionais que estruturam o currículo escolar.

## **Resultados e discussões: um olhar para o trabalho de coordenadores(as) pedagógico(as) em escolas públicas de São Miguel do Tapuio (PI)**

Os resultados encontrados na pesquisa de campo em relação à caracterização da idade e do tempo de serviço dos profissionais participantes mostram que os mesmos têm, em média, 36 anos de idade. Os professores possuem assim, bastante tempo de experiência de atuação na área educacional, em média de 14 anos de sala de aula.

Quanto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), o tempo em exercício é menor, em média 5 anos. Assim, de um lado, o processo de suas constituições identitárias tem, em sua base, as características da docência, já que todos(as) os(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa exerciam a docência antes de assumir esse cargo. Desse modo, são as experiências docentes que ajudam a sustentar as funções assumidas no cargo de coordenação.

Do total de 8 participantes, 6 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino, totalizando assim, a amostra. Todos os participantes têm formação em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, em cursos de especialização.

Os quadros seguintes mostram o resultado da pesquisa de campo realizada com 4 coordenadores(as) pedagógicos(as) e 4 professoras das escolas públicas da cidade de São Miguel do Tapuio (PI). Os sete quadros compõem as categorias de análise. Os nomes usados para representar os sujeitos da pesquisa são fictícios, a fim de preservar suas imagens.

Quando indagados sobre qual o seu papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no contexto escolar, os participantes responderam como mostra o Quadro 01.

**Quadro 01:** Papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no contexto escolar

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>Auxiliar a escola de modo geral em um contexto didático para os professores e alunos visando o ensino-aprendizado.</i>	Prof <sup>a</sup> . Laura	<i>Acompanhamento do aprendizado do discente, na relação com a família, aluno e professor.</i>
Coord. Antonio	<i>Garantir a participação dos docentes junto ao ensino e aprendizagem dos alunos garantindo um trabalho integrado e produtivo. Além disso, é o mediador do processo educativo, garantindo sempre uma boa comunicação entre pais, escola, equipe como toda.</i>	Prof <sup>a</sup> . Sara	<i>O coordenador (a) pedagógico é a peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.</i>
Coord. Maria	<i>Deliberar e auxiliar no pedagógico nas escolas nas quais faço parte.</i>	Prof <sup>a</sup> . Kátia	<i>Auxiliar os professores nas atividades docentes e nas práticas de sala de aula.</i>
Coord. Rosa	<i>O papel do coordenador (a) é de mediador, de modo que ofereça aos professores</i>	Prof <sup>a</sup> . Mirian	<i>Auxiliar nas práticas dos professores e na formação continuada</i>

	<i>condições para que os mesmos trabalhem coletivamente as propostas curriculares, como também as dificuldades de aprendizagem dos discentes.</i>		
--	---	--	--

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Percebe-se que as respostas, tanto dos(as) coordenadores(as) quanto das professoras, estão em concordância, no que se refere à função de coordenação, uma vez que citaram a questão do acompanhamento, mediação, auxílio, busca de soluções de problemas encontrados na sala de aula. Apesar dessas atribuições da coordenação pedagógica, Corrêa e Gesser (2012, p. 09) destacam: “cabe ao coordenador pedagógico, no uso de suas atribuições promover reuniões com o corpo docente, e demais profissionais da escola para juntos diagnosticarem as mudanças que se fazem necessárias”. Essa visão alinha-se aos resultados da pesquisa de Oliveira (2013), a qual evidencia, sobretudo, o papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento de estratégias que fomentem a formação continuada docente.

No entanto, destaca-se que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) até pode ajudar de forma geral, como destacou uma das professoras, porém, a prioridade deste é organizar tempos e espaços formativos com e para a equipe docente, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, fazendo também, o acompanhamento desse processo. Para tanto, dentre suas atribuições, cabe “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e comprometido” (FRANCO, 2008, p. 120).

No Quadro 02, seguinte, aborda-se as atividades e as ações realizadas pelos(as) coordenadores(as), segundo eles(as) próprios(as) e as professoras, possibilitando que se faça uma análise comparativa das respostas.

**Quadro 02:** Atividades e ações realizadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas pesquisadas

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>A princípio as atividades têm o objetivo coletivo e dinâmico como leitura escrita, oralidade usando métodos inovadores. Faço ainda visitas semanalmente nas salas.</i>	Prof <sup>a</sup> : Laura	<i>Através de parcerias dando suportes para o desenvolvimento de estratégias de conteúdos para ajudar no desenvolvimento das aulas.</i>
Coord. Antonio	<i>Além de continuamente promover formação em serviço para os docentes, realizo visitas às turmas e faço as devidas interferências que se fizerem necessárias, velando sempre por uma aprendizagem significativa.</i>	Prof <sup>a</sup> : Sara	<i>Mais ou menos, porque a visita na sala que é uma vez por semana não é feito, mas por outro lado, ou dependendo da situação ela ajuda.</i>
Coord. Maria	<i>Além das visitas de acompanhamento semanal desenvolvo junto com professores projetos de leituras e matemática.</i>	Prof <sup>a</sup> : Kátia	<i>Sim, pois o que eu preciso de suporte ele está pronto pra ajudar.</i>
Coord. Rosa	<i>Visitas nas salas, projetos de</i>	Prof <sup>a</sup> : Mirian	<i>Acompanhamento das atividades</i>



	<i>alfabetização, formação continuada nos HPs.</i>		<i>realizadas e orientação em formação.</i>
--	--	--	---

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Observando o Quadro 02, pode-se concluir que, 3 dos 4 professores relatam que os(as) coordenadores(as) realizam atividades, como visitas, reuniões, desenvolvem estratégias de conteúdos para ajudar no desenvolvimento das aulas, assim como as apontadas por Oliveira (2013). Apenas a professora Sara afirma que o trabalho é mais ou menos, porque a visita na sala que deveria ocorrer semanalmente não é realizada. Esse fato pode comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, visto que ele exerce um papel fundamental no acompanhamento e na continuada dos professores, “como mediador das relações entre eles, verificando suas as necessidades e procurando caminhos para sua satisfação, propiciando que haja um espaço de “trocas de experiências” nas reuniões de horário complementar” (OLIVEIRA, 2013, p. 06). E, quando isso não ocorre de forma sistemática (seja quinzenalmente ou semanalmente), deixa o professor numa situação de desamparo diante da tomada de decisões que possam impactar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os(as) 4 coordenadores(as) afirmam fazer visitas nas salas em busca de solucionar possíveis problemas e ajudar os professores em sala de aula. Ou seja, uma das professoras parece ainda sentir lacunas no acompanhamento a ser realizado. Neste ponto, quebra-se uma cadeia interlocutiva e de colaboração, crucial para o andamento da atividade escolar. E, como dizem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 476), “todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e participar das formas de gestão”. Ou seja, quando referem isso, os autores sinalizam para o fato de que a escola deve ser um espaço democrático e aberto, para que todas as decisões sejam tomadas pelo coletivo e para o coletivo, pois, seja em um cargo de direto de gestão (como diretor ou coordenador), seja na função docente (o professor), todos são

encarregados de gerenciar situações de aprendizagem, envolvendo pessoas e particularidades específicas que interferem na natureza do trabalho desenvolvido.

No Quadro 03, a seguir, tem-se as respostas dos sujeitos, a respeito se eles consideram que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) atende às necessidades da escola.

**Quadro 03:** O trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no atendimento às necessidades da escola

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>Sim. O coordenador participa da vida escolar do professor assim como do aluno para se atingir um objetivo.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Laura	<i>Sim na medida do possível o coordenador (a) tenta atender as necessidades de sala de aula junto com o professor e nas questões burocráticas da escola.</i>
Coord. Antonio	<i>Sim. Pois vejo progresso tanto na sistemática da escola, quanto do trabalho dos docentes e no pedagógico como todo.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Sara	<i>Não, por que ela não tem um conhecimento amplo em todas as disciplinas, e quando precisamos de alguma orientação sobre determinada disciplina nem sempre ela pode ajudar.</i>
Coord. Maria	<i>Sim na medida do possível, porque estou atuando em três escolas e nem sempre posso atender todas as</i>	Prof <sup>ª</sup> : Kátia	<i>Sim, pois o que eu preciso de suporte ele está pronto pra ajudar.</i>

	<i>necessidades, porém procuro fazer o melhor.</i>		
Coord. Rosa	<i>Nem sempre – muitas vezes somos impedidos de fazer muitas coisas dentro da escola, é o sistema que impede, é o recurso que não tem e inúmeros outros fatores como atrasos nos repasses.</i>	Prof <sup>a</sup> : Mirian	<i>Às vezes sim.</i>

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Vale lembrar que tanto, os(as) coordenadores(as) pedagógicas(as), quanto as professores responderam. Nesse sentido, evidencia-se, da parte dos primeiros, uma espécie de autoavaliação de suas atuações profissionais. Nesse panorama, 3 dos(as) 4 coordenadores(as) entrevistados(as) disseram atender às necessidades da escola com seu trabalho. Apenas a coordenadora Rosa relatou não atender na totalidade às necessidades da escola na qual trabalha. E, portanto, apontou a falta de recursos pela qual passam as escolas como fator principal para o seu trabalho não estar acontecendo de forma satisfatória.

Em estudo realizado por Silva (2011), aponta como um dos motivos, nesse ponto, a lenta efetivação da gestão democrática dos recursos financeiros, pois com os atrasos provocados pelo governo, o que os conselhos definem como prioritários em um determinado período, quando os recursos chegam, podem não ser mais considerados prioridade. Gino e Bernardo (2018, p. 181) acrescentam: “a garantia legal de certos mecanismos de gestão democrática se constituiu em uma importante conquista para a organização das escolas públicas brasileiras dentro de uma perspectiva crítica e transformadora”. Ou seja, só é possível um trabalho escolar efetivo e de qualidade, se houver uma gestão

democrática e autônoma, que atenda financeiramente as necessidades de organização pedagógica da escola.

No entanto, de acordo com Fernandes (2012), em releitura de Silva e Sampaio (2015, p. 969):

Essa dimensão da autonomia atinge o trabalho do coordenador pedagógico, pois as ações propostas para esse profissional, em especial as relativas à formação continuada e à elaboração do projeto político-pedagógico, contêm uma forte conotação social ao promoverem a articulação, a formação e a transformação do contexto escolar. Todavia, no atual contexto de descentralização financeira e regulação administrativa gerencial do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o coordenador pedagógico sofre com a abdicação desse potencial transformador e autônomo, capaz de conduzir soluções próprias e coletivas para os problemas internos da instituição escolar com recursos públicos suficientes para realização dessa finalidade.

Retomando a análise, das 4 professoras, 2 afirmaram que os(as) coordenadores(as) atendem às necessidades da escola. A professora Sara, por exemplo, afirmou que o(a) coordenador(a) não atende como previsto; e a professora Mirian diz que apenas às vezes o(a) coordenador(a) atende tais necessidades, porém, nem sempre. Mais uma vez, percebem-se discrepâncias no relato do quadro apresentado. Para Oliveira (2008, p. 07), a atuação da coordenação pedagógica “se reflete na cumplicidade” que estabelece com os “professores na relação entre pares na troca de conhecimentos”, ou seja, pelo modo como alinha discursos e práticas de aproximação e subsídio ao trabalho do professor.

No Quadro 04, seguinte, apresenta-se as respostas acerca de quando foi perguntado se havia articulação entre o trabalho das professoras com o trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicas(as).

**Quadro 04:** Articulação entre o trabalho desenvolvido pelo coordenador(a) pedagógico(a) com o trabalho do professor em sala de aula

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>Através do diálogo entre ambos com vista à melhoria de um planejamento que vise a real situação do aluno.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Laura	<i>O Coordenador(a) articula através de planejamentos, pesquisas consolidando teoria e prática.</i>
Coord. Antonio	<i>Nos planejamos durante os HPs e quando realizo às visitas pedagógicas, consigo perceber que nosso trabalho estão alinhados, além do planejamento da secretaria, que está sendo oferecido também.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Sara	<i>Falar a verdade acho que meu trabalho não se une com o trabalho da coordenadora, porque até as visitas não são feitas.</i>
Coord. Maria	<i>Através de planejamentos realizados no HP's e por meio das observações e intervenções feitas, de modo a auxiliar o professor.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Kátia	<i>Auxiliando nas dificuldades em práticas pedagógicas que atenda melhor o público e sanar as dificuldades encontradas.</i>
Coord. Rosa	<i>Todo trabalho é desenvolvido a partir de habilidades criadas e acompanhadas por toda Rede Municipal onde o professor e o coordenador (a) planejam suas ações e necessidades dos alunos a partir das mesmas.</i>	Prof <sup>ª</sup> : Mirian	<i>De forma indireta.</i>

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Todos os(as) coordenadores(as) citaram existir articulação entre os trabalhos e ainda explicaram como acontece essa articulação. Já das professoras, é possível afirmar que apenas metade delas disse existir essa articulação, sendo que a professora Sara afirmou não haver e a professora Mirian relatou que essa articulação não acontece de forma direta. Mais uma vez, conforme já evidenciando anteriormente, há alguns descompassos de encontro entre esses agentes da educação, fato que compromete significativamente a qualidade do trabalho.

Conforme Oliveira e Guimarães (2013), alguns dos problemas que podem justificar essas lacunas são: as discrepâncias entre a teoria e a prática do trabalho de coordenação pedagógica na escola; a falta de formação, visto que, muitos coordenadores não têm formação em Licenciatura em Pedagogia, conforme orienta a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); bem como a ausência de uma formação continuada, para que ele possa assistir aos professores.

Entende-se, com isso, que a Professora Sara tem seu trabalho bastante comprometido, pois vem sendo realizado de forma desvinculada com o trabalho do coordenador. Pois, segundo Placco, Souza e Almeida (2012), em leitura de Silva e Sampaio (2015, p. 966):

Os coordenadores pedagógicos exercem papel decisivo no processo de articulação, formação e democratização das relações na escola, ao estimularem práticas participativas como procedimentos essenciais para a constituição de efetivas experiências pedagógicas autônomas e transformadoras.

Nesse aspecto, ficam evidentes que a colaboração, a parceria e o diálogo são as peças fundamentais para a construção de um trabalho democrático e que promova a qualidade do ensino escolar, buscando superar as fragilidades e potencializar o projeto de educação encampado pela escola, construindo, assim, um ambiente formativo e interativo.

O Quadro 05, a seguir, apresenta as respostas dos(as) coordenadores(as), quando perguntados(as) se eles(as) vivenciam

alguma dificuldade para a realização do trabalho e, se vivenciam, quais são essas dificuldades.

**Quadro 05:** Dificuldades vivencia das pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas para a realização do seu trabalho

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>Sim. As dificuldades existem até então mais frequentes e ainda a ausência da família no ambiente escolar.</i>
Coord. Antonio	<i>Tem horas ou momentos em alguns dos professores resistem às intervenções. Isso dificulta nosso trabalho. Além da falta de recursos pedagógicos compatíveis com cada faixa etária dos alunos de acordo com os níveis de ensino.</i>
Coord. Maria	<i>Sim, a indisciplina e a falta de estrutura familiar.</i>
Coord. Rosa	<i>Sim, ainda existem algumas resistências quanto ao trabalho do coordenador(a) por achar que somos um fiscal e não um facilitador. E ainda existe a falta recursos pedagógicos.</i>

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Todos(as) afirmaram quem existem dificuldades, porém, cada um(a) citou uma dificuldade diferente. O coordenador José disse que o problema mais frequente é a ausência da família na escola. Antonio e Rosa disseram que os professores resistem às intervenções e ainda existe a falta de recursos pedagógicos nas escolas. Já a coordenadora Maria relatou que a indisciplina é o principal problema enfrentado.

Esse quadro de conflitos e de dificuldades apresentadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) aproximam-se das reflexões de Lima e Santos (2007, p. 81):

Neste *continuum* dimensional de conflitos intra-escola o coordenador pedagógico tem constrangimento de sua autoridade porque confunde com autoritarismo, desta maneira, constrange-se em abordar questões evidentes que concorrem para um mal andamento do trabalho pedagógico, por isso se omite. Confunde a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas, bem como democracia, autoridade e autoritarismo, ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional intra-escola. Há que se buscar, portanto, um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado

pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. (Grifo no original)

Esses, entre outros fatores, tornam o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) muito complexo no ambiente escolar. Por exemplo, para que ele(a) acompanhe o trabalho docente e desenvolva ações de parceria com os demais profissionais é necessário que pense nos desafios atuais que escola enfrenta, como, por exemplo: “a complexidade da sociedade e do conhecimento, as recentes reformas educacionais, os problemas e as contradições da escola e da prática escolar, ao lado das mudanças do perfil e das necessidades dos alunos e da formação precária e inadequada dos educadores” (PLACCO, 2008, p. 97).

No Quadro 06, a seguir, tem-se uma amostra das respostas dos(as) coordenadores(as), quando indagados(as) se tinham indicativos de que seu trabalho tem alcançado os resultados a que se pretendem.

**Quadro 06:** Indicativos de que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem alcançado resultados pretendidos

<b>Coordenadores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Coord. José	<i>Sim. Se analisamos passado, presente e futuro. Percebemos que trouxe um avanço bem significativo na educação.</i>
Coord. Antonio	<i>Sim. Formação durante os HP's sobre temas observados e que demandam intervenções. Projetos de intervenções voltados para sanar dificuldades no ensino da Matemática e para evitar reprovações. Reforço que está acontecendo durante a semana envolvendo mediadores do Novo Mais Educação, além de frequentemente a escola está conversando com as famílias entre outras ações.</i>
Coord. Maria	<i>Sim, com meu empenho tenho observado o avanço dos alunos na leitura e escrita bem como na interpretação.</i>
Coord. Rosa	<i>Sim. Visitas periódicas, acompanhamento de leitura, HPC com professores onde discutimos as dificuldades das salas de aulas, planejamos novas metodologias para os problemas discutidos e quase sempre temos êxito.</i>

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)



Todos(as) os(as) coordenadores(as) disseram que o trabalho tem indicativos de resultados alcançados e citaram desde projetos de intervenções nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, como reforço escolar e ainda, avanço na leitura e escrita por parte dos alunos. Assim, ressaltam, no geral, um significativo avanço.

A materialização dessas ações elencadas chama a atenção para o fato de que as “atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao pensar e ao fazer pedagógico” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966). Os autores prosseguem:

A amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por esse profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar. (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966)

Dessa maneira, a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) constitui uma base sólida e necessária para fortalecer as ações escolares. Sua contribuição afeta, de maneira qualitativa, o desenvolvimento da prática docente, a qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada dos professores, a elaboração e execução de projetos que validem a responsabilidade escolar junto a sociedade, explicitando, assim, uma visão de educação, de escola e de sujeito que pretende formar para essa sociedade.

No Quadro 07, a seguir, espelha-se as respostas das professoras, quando indagadas se buscam ajuda a coordenação pedagógica, quando precisam.

**Quadro 7:** Iniciativa dos professores em buscar ajuda ao coordenador(a) pedagógico(a)

<b>Professores (a)</b>	<b>Respostas</b>
Prof <sup>a</sup> : Laura	<i>Sim. Pois é imprescindível a participação do coordenador em sala de aula com o professor para ajudar nas práticas pedagógicas.</i>
Prof <sup>a</sup> : Sara	<i>Sim, quando tenho necessidade de ajuda em algumas situações</i>

	<i>na sala de aula e orientação pedagógica.</i>
Prof <sup>a</sup> . Kátia	<i>Sim, quando tenho uma dificuldade com alunos em atividades ou quando quero ajuda/ opinião na realização de atividades novas.</i>
Prof <sup>a</sup> Mirian	<i>Sim, em relação à indisciplina.</i>

Fonte: Dados do questionário aplicado na pesquisa de campo (2018)

Todas as professoras disseram pedir ajuda. A professora Laura relatou ser imprescindível a ajuda do(a) coordenador(a). Sara e Kátia disseram que quando têm a necessidade ou alguma dificuldade em sala de aula acionam o(a) coordenador(a). A professora Mirian relatou pedir ajuda com relação a indisciplina dos alunos. Assim, as 4 docentes assumiram ter na figura do(a) coordenador pedagógico(a), um suporte para apoiá-las em diferentes instâncias, não apenas pedagógicas, mas, por exemplo, resolução de problemas como indisciplina, como relatado pela última docente.

Esse ponto, em particular, aparece nos estudos de Franco (2008) e de Oliveira e Guimarães (2013), que, ao posicionarem-se sobre o tema, retomam a primeira autora. Veja-se:

Quem é hoje o coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino? A princípio a resposta nos parece clara, aquele profissional que trabalha com a parte pedagógica da escola. O que nos parece claro, não o é, não ao menos para aqueles que desempenham esta função. **Franco (2008) realizou uma pesquisa com coordenadores da rede pública e constatou que os mesmos percebem-se aflitos, exaustos, angustiados, trabalham muito e tem pouco retorno no que concerne às mudanças na estrutura da escola, gastam grande parte do tempo com tarefas burocráticas, atendendo pais ou organizando eventos, festividades e/ou projetos solicitados pela secretaria de educação ou direção da escola, estão atordoados com a indisciplina dos alunos e a falta dos professores, onde precisam dar um “jeitinho” para que os alunos não fiquem sem aula.** Desta forma, o espaço para o planejamento é mínimo, e para a improvisação é máximo, ficando as atividades conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 96) (Grifos nossos)

Sobre o ponto central desse questionamento: os professores buscarem ajudam dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), é

importante ressaltar que, ao tempo que as 4 professoras confirmam ter esse apoio, pode-se perceber a configuração de uma sintonia entre os agentes educativos. Em alguns das respostas anteriores, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) também demonstraram essa disponibilidade e compromisso, apontando, inclusive, para os resultados positivos dessa articulação, conforme identificado nas respostas do Quadro 06.

Portanto, o alinhavado de vozes – entre coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores – constrói uma teia relativamente coerente do modo como vêm construindo a educação escolar, comprometida com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Apesar dos desafios e das dificuldades apontadas pelos dois grupos – e também reconhecidas por todos os que fazem parte do campo educacional – pode-se, ao final, considerar que, a função articuladora, mediadora, formadora e transformadora do(a) coordenador(a) pedagógico(a) se estabelece nas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola, corroborando assim, para o enfrentando desses desafios e dificuldades. Se não há uma superação plena deles, há, pelo menos, uma consciência compartilhada de que somente de ‘mão dadas’, ou seja, por meio do diálogo e da coletividade, é que se torna possível mediar às situações complexas e conflituosas.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo analisar a atuação de coordenadores pedagógicos em escolas públicas do município de São Miguel do Tapuio (PI). Em relação à função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a maioria dos profissionais da amostra relataram que estar sendo cumprida de forma correta, tendo em vista que as respostas dos(as) coordenadores(as) foram comparadas com a das professoras para que se obtivesse um resultado mais próximo do real. E, no geral, houve um alinhamento e concordância entre os dois grupos.

As ações realizadas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estão de acordo com o que dizem os autores sobre esse aspecto. A maioria das professoras também confirmou existirem essas ações de apoio em sala de aula, por meio do trabalho dos(as) coordenadores(as). Existe articulação entre o trabalho de ambos, embora, ainda existam muitas dificuldades na realização do trabalho dos(as) coordenadores(as), como falta de material pedagógico, recursos financeiros na escola, ausência das famílias na escola e indisciplina por parte dos educandos. Mas estas, entre outras questões, muitas vezes, fogem ao domínio de suas ações. No entanto, o fato de olhar para os problemas com discernimento e consciência crítica, evidencia um avanço e uma perspectiva de superação dos mesmos.

Por fim, no geral, conclui-se que o trabalho dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no município de São Miguel do Tapuio (PI) vem acontecendo com indicativos de qualidade. Não atingindo o 100% – (o que seria quase utópico no cenário educacional brasileiro) – mas, há uma busca constante de melhorar a cada dia. Os professores pedem ajuda quando necessitam e, dessa forma, o trabalho vai acontecendo de forma satisfatória, na tentativa de alcançar os objetivos e fortalecer os vínculos interacionais no ambiente escolar.

## **Referências**

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

CORRÊA, Shirlei de Sousa; GESSER, Veronica. O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE*, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 01-13. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_01/017.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/017.pdf). Acesso em: 30 out. 2020.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4ddkdyjxGy7C4BmcTrQ9TTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 07 nov. 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **A orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GINO, João Carlos de Souza Anhaia; BERNADO, Elisângela da Silva. Gestão democrática e utopia social: a gestão da escola pública na perspectiva de uma outra democracia. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, p. 179-209, jan./jun.,

2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32651/18786>. Acesso em: 11 out. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MACHADO, Laêda Bezerra; ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. Coordenador pedagógico na escola pública: uma análise à luz das representações sociais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 171-192, mar./ago., 2011. Disponível em: <https://www.ufff.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social, XXVI., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Biblioteca Anpae, 2013. v. único. p. 01-19. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, Rio Verde, ano 1, n. 1, p. 95-103, jan., 2013. Disponível

em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 95-106.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-71, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, Wagner Firmينو da. **Gestão escolar e democrática de recursos financeiros em um Colégio da Rede Pública Estadual de Ensino**. 2011. 53 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Departamento Acadêmico de Gestão e Economia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LXg6hzVzNL4sNqHhnP5cZ5z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2020.

# MATEMÁTICA E DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Deusilene de Paiva dos Santos  
Francisco Renato Lima

## Considerações iniciais

A globalização em que se vive hoje exige cada vez mais, de qualquer indivíduo, sobretudo, dos professores, o enfrentamento de desafios e de dificuldades, transformando-as em possibilidades, a fim de que possam estar preparados para acompanhar as demandas atuais, sobretudo no tocante às questões que envolvem a diversidade, de qualquer natureza. Estudos, como os de Andrade e Stachu (2018), Bacich e Moran (2015), Cortelazzo *et al.* (2018), Gerdes (2014), Lima (2020), Leal, Miranda e Nova, (2017), Santos (2003), Sousa (2002) entre outros, apontam para o quanto isso implica na educação escolar, desencadeando novos conceitos, métodos e posturas pedagógicas, didáticas, metodológicas e curriculares.

O ensino da Matemática deve então, prestar sua contribuição na medida em que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o trabalho coletivo, a criatividade, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. A Matemática não é um olhar para as coisas prontas e definitivas, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. (ANDRADE; STACHU, 2018, p. 02)

No entanto, ter um ensino que prepare o indivíduo para a vida e a diversidade que nela se apresenta, é, de fato, um desafio.



Hoje, não basta apenas ensinar as crianças conceitos, habilidades e procedimentos, uma vez que, posteriormente, se tornará obsoleto, mas também que o aluno seja preparado para lidar com futuras situações. Com relação ao componente curricular Matemática é essencial formar indivíduos matematicamente alfabetizados, capazes de resolver, de forma inteligente, problemas cotidianos nas mais diferentes áreas sociais, conforme preconizam as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Há que se mencionar também a diversidade, que não pode ser vista apenas como um fato isolado, mas deve ser considerada e planejada pelo professor, na sua prática pedagógica. No Brasil, por exemplo, um país com grande diversidade, mas marcado por uma série de questões sociais, faz-se necessário o empenho dos cidadãos em ter uma sociedade mais justa, harmônica e igualitária. Para alcançar tal objetivo, a educação é o melhor caminho, o que perpassa diretamente pela ação intencional da instituição escolar.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca do ensino da Matemática junto à diversidade em sala de aula. Para cumprir tal objetivo, buscou-se (i) discutir a importância desse componente curricular, evidenciando o quanto ele está presente no cotidiano; (ii) apontar para a postura a ser adotada pelo professor em sala de aula; (iii) assinalar possíveis alternativas de trabalhar a Matemática com a diversidade em sala de aula.

Em termos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Para tanto, como aporte teórico, utiliza-se autores, como: Costa (2016), Dante (2010), D'Ambrósio (2005), Nacarato, Mengali e Passos (2009), Monteiro e Pompeu Junior (2001), Sarmiento (2010), Smole, Diniz e Cândido (2007), Smole e Diniz (2012), Toledo e Toledo (2009), dentre outros; além de orientações propostas por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), área de Matemática, da 1ª a 4ª série (BRASIL, 1997) e da 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998); e a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), os quais ajudam a cotejar o objetivo proposto neste estudo.

### **Educação e diversidade: um desafio no contexto escolar**

A sociedade atual é extremamente globalizada, dinâmica e evolutiva. Em meio a esse dinamismo, temos então, as transformações sociais, que nos trazem desafios e possibilidades. Essas mudanças ocorrem em diversas áreas e passam a exigir cada vez mais do ser humano. Sendo assim, pode-se afirmar que estamos sempre em processo de construção e de transformação social.

Um dos desafios que as mudanças sociais trazem está no âmbito educacional, ou seja, a educação como fator essencial para o desenvolvimento humano passa a necessitar de mais mecanismos para atender a tal fim. Ao aluno, não basta apenas saber conteúdos, importa também, o desenvolvimento de competência e habilidades para que, futuramente, possa estar preparado para lidar com os desafios que a sociedade oferece. Sendo assim, segundo os PCN (BRASIL, 1997; 1998), na medida em que se redefine o papel do aluno, também é necessário redimensionar o papel do professor. Nessa mesma perspectiva, o documento da BNCC (BRASIL, 2018) aponta:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Assim, é fundamental que desde criança o ser humano comece a conhecer a si próprio, ao outro, as relações estabelecidas entre o eu e o outro, seu contexto histórico-cultural, desenvolver

habilidades e competências, assim como reconhecer o seu compromisso social, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com equidade e solidária.

Para alcançar tais objetivos, é necessário também que se tenha uma educação escolar de qualidade, uma educação que transforma. É um processo que envolve estruturas, meios, propostas, metodologias e livre vontade do aluno. A educação, portanto, vai muito além do contexto escolar. Para Ávila (1982), a educação é essencialmente o processo de desenvolvimento e de formação moral do ser humano.

A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, intelectuais, morais e espirituais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários [...], mas abrange o homem integral [...] em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. (ÁVILA, 1982, p. 215)

Na visão de Libâneo (1992) *apud* Verde (2010), a educação corresponde a toda modalidade de influências e de inter-relações que contribuem para a construção da personalidade individual e social de cada sujeito, possibilitando uma visão de mundo, ideais e valores, que, conseqüentemente, se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação, frente a situações reais e desafiadoras da vida prática.

Ainda conforme o autor, a educação acontece de forma intencional e não intencional, em vários espaços e tempos. A educação é vista então, como uma instituição social, produto e processo. Enquanto produto é resultante do trabalho pedagógico. É classificada em formal e informal. A educação informal é a mais comum, e acontece de forma não intencionada e sob a influência de instituições; enquanto a formal, acontece de forma intencional

e sistematizada em ambientes como o escolar, de forma a atingir a formação humana em sua plenitude.

Logo, percebe-se quão importante é a educação para a formação e a integração do homem na sociedade. No que diz respeito à educação formal, num contexto como o atual, de total modernização, no qual se está inserido, a escola deve despir-se dos modos tradicionais, mecanizados e conservadores, a fim de que possa atender às necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, D'Ambrósio (2005, p. 118) aponta que:

A adoção de uma nova postura educacional é, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, baseado numa relação obsoleta de causa-efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade, dando origem a uma nova organização da sociedade.

Métodos ultrapassados não são capazes de suprir as demandas exigidas atualmente. A escola precisa reinventar-se, adequar-se às inovações tecnológicas, ter propostas de valorização e de acolhimento, para que possa estar pronta a receber o aluno do século XXI, levando em conta a diversidade e o contexto no qual o discente está inserido. Mais do que nunca, precisa-se de uma escola para todos, comprometida com a aprendizagem do aluno, com o desenvolvimento de suas habilidades e competências, considerando potencialidades, ritmos e diferenças.

De acordo com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), ao ensinar, o professor não pode se limitar apenas à apresentação de conteúdos orais, definições, exemplificações, demonstrações seguidas de atividades de fixação da aprendizagem, presumindo que o aluno aprenda por reproduzir. Neste caso, o aluno estará apenas reproduzindo procedimentos, mais que, de fato, não aprendeu o conteúdo e nem sabe como utilizá-lo em outros

contextos. Ressalta ainda que, o aluno é o agente da construção do próprio conhecimento.

Portanto, cabe ao professor explorar mais o seu aluno, estimulando à criação, discussão, a rever e ampliar ideias, de maneira que o aluno sinta-se livre para fazer perguntas, expor opiniões etc. Assim, o professor precisa estar aberto para ouvir seus alunos, os seus questionamentos, suas sugestões etc.

Veja-se um exemplo na imagem abaixo, de uma matéria publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em 11 de março de 2020, que mostra o quanto enriquecedor é o trabalho de um bom professor. Percebe-se a importância de incentivar e inspirar o aluno, proporcionando-lhe melhorias de vida.

**Imagem 1-** Matemática transforma vidas



Fonte: Portal do MEC (BRASIL, 2020)

Quanto à escola, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a instituição precisa elaborar propostas pedagógicas de acordo com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, como também, considerar suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Desse modo, certamente, a escola estará oferecendo um trabalho de qualidade e de responsabilidade, caso contrário, haverá *déficit* no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a educação contemporânea, cujo ensino é pautado em competências, exige de gestores e professores, muito além de capacitações técnicas, mas o domínio de competências sociais e pessoais, possibilitando então, maior incrementação no

processo educacional. Por isso, é de extrema importância que professores e gestores busquem sempre se aperfeiçoar, para que possam oferecer o melhor para o aluno.

Desenvolver o aluno integralmente (físico-motor, moral e intelectual) é de fato um grande desafio para a escola, e principalmente, para o professor. Além do mais, outro fato que se deve considerar no processo educacional, como já citado, é a diversidade. Mas, por que se deve pensar especificamente em tal questão?

De acordo com Costa (2016), pensar a diversidade na educação é tornar visível o que está implícito nas relações sociais; uma vez que se está inserido num contexto social composto por uma variedade de elementos, no entanto, é importante que a diversidade seja infinitamente explorada frente às relações humanas. Desse modo, conforme o texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 14), “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” que constituem a pluralidade do país.

Diante do exposto, é válido também ressaltar, que nesse “novo” processo educacional, não cabe apenas o compromisso da escola, é preciso também mais ação do poder público e rede de ensino, proporcionando condições para que isso aconteça fornecendo estrutura e suportes necessários.

### **O componente curricular Matemática no Ensino Fundamental: um apanhado a partir da proposta dos documentos oficiais**

A conceituação e o surgimento da Matemática, sempre foi objeto de estudo para muitos pesquisadores. Há conjecturas de que a Matemática tenha surgido no Antigo Egito e no Império Babilônico, muito antes de Cristo. Quanto ao seu conceito, a Matemática é vista como a ciência das formas e dos números, de caráter hipotético-dedutivo. Conforme Boyer e Merzbach (2019, p. 23-24):

Os matemáticos contemporâneos, formulam afirmações sobre conceitos abstratos que podem ser verificadas por meio de demonstrações. Por séculos, a matemática foi considerada a ciência dos números, grandeza e forma. [...] Em geral, os vestígios são encontrados no domínio das culturas primitivas [...] Gradualmente deve ter surgido, da massa de experiências caóticas, a percepção de que há analogias; e dessa percepção de semelhanças em números e formas nasceram a ciência e a matemática.

Sabe-se que a Matemática se originou da necessidade que os antigos povos tinham de contar, medir e dividir, determinado objetos, ou seja, a partir da relação do homem com a natureza, por meio de experiências. Certamente, utilizaram partes do corpo humano, como: dedos e braços, e objetos da natureza, como, por exemplo: pedras, terras etc., para datar quantidades. A Geometria, por exemplo, segundo historiadores, surgiu devido à necessidade que os egípcios tinham de dividir áreas territoriais, uma vez que anualmente sofriam com as inundações do rio Nilo.

Em geral, não só os gregos tinham esse conhecimento empírico matemático, mas, segundo Monteiro e Pompeu Junior (2001), foi partir da ciência grega que esse saber matemático ganhou novas formas, passando a assumir um caráter dedutivo.

No decorrer do tempo, surgiram várias concepções metodológicas matemáticas, dentre as quais, Souza (1980) *apud* Monteiro e Pompeu Junior (2001) destaca quatro: empírica, dedutiva, simbólica e racional. A concepção empírica surgiu nos primórdios das civilizações e tinha como característica, a resolução de problemas do cotidiano. Quanto à dedutiva, surgiu no século VI a. C. e tinha como base, estudos das ideias e das formas. Já a racional, surgiu no século XVII, e, o saber matemático evoluiu cientificamente a partir de novos métodos. E por fim, a simbólica, surgiu no século XIX, e entendia a Matemática como construção do pensamento lógico.

Analisando essas reflexões acerca da Matemática, é perceptível que ela é fruto das necessidades humanas, da observação, da meditação e da relação do homem com a natureza e que evoluiu ao longo do tempo. É indiscutível que a Matemática

é inerente ao ser humano, e está tão presente no seu cotidiano, assim como todos os demais conhecimentos científicos.

Não é necessário ser letrado, como diz o ditado popular, para possuir algum conhecimento matemático, pois ele se aplica desde o simples ao complexo; como se vê, indivíduos que não possuem nenhum tipo de escolarização conseguem desenvolver noções matemáticas para solucionar problemas do dia a dia. Sendo assim, não seria nenhuma discrepância dizer que todas as pessoas, de alguma forma, possuem um saber matemático, afinal todos têm contato com a Matemática.

Em face dessa evidência, é importante que esse componente curricular, conforme é referido hoje pela linguagem da BNCC (BRASIL, 2018), seja trabalhado com as crianças, adolescentes e adultos, de forma que não venha a se limitar apenas a conceitos ou, até mesmo, a memorização, mas que os alunos possam também, entender sua aquisição, desenvolver habilidades e competências para resolver situações-problemas do cotidiano.

De modo geral, segundo a proposta da BNCC (BRASIL, 2018), o conhecimento matemático é necessário a todos os alunos da Educação Básica, devido sua grande aplicação na sociedade contemporânea, como também, pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Quanto aos níveis que compõem a Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que para o Ensino Fundamental, esse componente curricular, através da articulação de seus diversos campos matemáticos (aritmético, algébrico, geométrico, estatístico e probabilidade) precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, esquemas e figuras), associando essas representações a conceitos e propriedades. Assim sendo, espera que o aluno desenvolva a capacidade de identificar, quando e como utilizar a Matemática para solucionar problemas, pondo então, em prática, conceitos e verificação de hipóteses.



Nesse sentido, segundo Alsina (2009), obter uma gama de conhecimentos matemáticos não é o suficiente para o estudante da atualidade, é preciso que também adquiram consciência desses conhecimentos, para utilizá-los em diferentes situações da vida social. Dessa maneira, quanto mais próximo trouxer a Matemática para a realidade ou para o cotidiano do aluno, melhor será sua compreensão e conscientização.

Quando a criança chega à escola, já traz uma série de conhecimentos informais sobre a vida real, ou seja, ela traz consigo alguma experiência de vida. Na esfera matemática, o primeiro contato da criança com a Matemática no contexto escolar, geralmente se dá por meio dos números naturais; e que, possivelmente, já não será uma novidade para ele.

Segundo Toledo e Toledo (2009), o primeiro contato da criança com números se dá no contexto familiar e social, e isso ocorre de forma oral, como, por exemplo: sua idade, número de sua residência, número do seu canal de televisão preferido, do andar onde reside e outros. Embora esse contato seja informal, é de grande importância por oferecer familiarização com a ideia de número, e, dessa forma, a criança começa a criar suas primeiras hipóteses a respeito de quantidades.

Quando na escola, a criança passa a estabelecer uma nova relação cognitiva com o mundo. Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. (TOLEDO; TOLEDO, 2009, p. 31)

Assim sendo, o aluno começa a fazer uma ligação do conhecimento comum ao cognitivo e ao mundo real. No entanto, é importante que os professores fiquem atentos para as experiências e as situações cotidianas do aluno e transformem essas informações em conhecimentos.

Há que se colocar que muitos professores acabam até desprezando experiências e procedimentos dos alunos, por não

considerarem devidamente adequados ou mesmo perca de tempo; por exemplo: procedimentos dos discentes em resolução de problemas matemáticos, que embora estejam corretos, mas que não seguem os procedimentos apresentados pelo docente, às vezes, são desprezados, em vez de reaproveitados.

Nesse caso, percebe-se que a criança utiliza conhecimentos já adquiridos, para desenvolver novos raciocínios e estratégias, que, por consequência, possuem significado pessoal. Desse modo, a criança está desenvolvendo seu próprio pensamento matemático, conforme destacaram os PCN (BRASIL, 1997; 1998) e a atual BNCC (BRASIL, 2018), quando reforçam que o aluno é o agente construtor de seu próprio conhecimento.

O ensino de Matemática, segundo Monteiro e Pompeu Junior (2001), deve ser baseado em propostas que valorizem o contexto sociocultural do aluno, partindo de sua realidade e das indagações sobre ela, e a partir daí, definir o conteúdo a ser trabalhado, bem como o procedimento que considere a Matemática como uma das formas de leitura do mundo.

Nessa perspectiva, a BNCC como documento normativo, que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer da Educação Básica, reconhece a importância da Matemática para a formação escolar dos estudantes, e principalmente, para a vida em sociedade. Destaca também, o compromisso que o Ensino Fundamental deve ter com o letramento matemático. Para tanto, a BNCC estabelece oito competências específicas para esse componente curricular (BRASIL, 2018).

Tais competências, certamente contribuirão futuramente na construção do projeto de vida dos educandos. Dentre as quais, cabe destacar a primeira competência:

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 267)

É fundamental que o aluno perceba que a Matemática é uma ciência viva, que pode contribuir para solucionar problemas e desafios da sociedade e que está estreitamente ligada a vida prática e ao mundo do trabalho, exercendo forte influência para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os PCN (BRASIL, 1997; 1998), também destacam a importância do ensino da Matemática na construção da cidadania, visto que se espera que o aluno ao longo do Ensino Fundamental, compreenda-a como essencial para:

1. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; (BRASIL, 1997, p. 37)

Portanto, conclui-se que, tanto os PCN (BRASIL, 1997; 1998), quanto a BNCC (BRASIL, 2018), esperam que os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental sejam consolidados, para que o aluno possa dar prosseguimento aos estudos. E espera-se ainda, que os conhecimentos adquiridos ao longo desse nível de ensino, não fiquem insolúveis a um contexto concreto e único, mas que possam ser generalizados e transpostos para outros contextos.

### **Desafios e dificuldades do educador no ensino do componente curricular Matemática no âmbito do Ensino Fundamental**

A sala de aula certamente é um ambiente desafiador para o professor, que, muitas vezes, precisa competir com uma série de eventos para conseguir prender a atenção do aluno, e juntos, construir a aprendizagem. Ambos possuem papéis fundamentais, que, somados, fazem o processo de ensino e aprendizagem acontecer.

A respeito do componente curricular Matemática, as funções do professor e do aluno, segundo Monteiro e Pompeu Junior (2001, p. 64) consistem em:

O professor tem sua função de problematizar, de inferir no processo pedagógico, de estar aberto para aprender, de ser o orientador/o coordenador do processo de construção do conhecimento. Por outro lado, o aluno deve trazer para dentro da sala de aula seus problemas, as diferentes formas como eles são trabalhados no cotidiano, os conhecimentos gerados a partir deles.

Desse modo, percebe-se uma estreita relação dialética entre docente e discente, no processo de ensino e aprendizagem. Mas, às vezes, esse processo é interrompido, ou não se concretiza por inteiro, devido a fatos que são comuns em sala de aula. Portanto, fazer com que os objetivos pretendidos sejam alcançados integralmente é um desafio para o professor. Alguns dos principais desafios que o professor precisa enfrentar estão relacionados à evasão escolar e a falta de estímulos dos alunos.

Geralmente isso acontece, principalmente, se o professor tiver uma metodologia pautada na mecanização. Pode-se falar também, que o fato de muitos alunos não gostarem de Matemática, decorre de crenças construídas em torno desse componente curricular, alegando que é difícil e complexa, e, assim, as crianças acabam ficando receosas, vendo-a como um aspecto negativo. Em outros casos, os discentes, muitas vezes, questionam por qual motivo devem estudar tais assuntos matemáticos e onde aplicarão tais conhecimentos. Falta, portanto, uma abordagem contextualizada do e no ensino.

Diante disso, o professor deve estar preparado para responder, sempre que possível tais questionamentos, mostrar o quanto a Matemática está presente no cotidiano do aluno e da sociedade, em geral. Ou seja, quanto mais próximo o professor aproximar os conceitos da área para o contexto do aluno, melhor será sua compreensão acerca da importância desse componente curricular.

Para tanto, de acordo com os PCNS (BRASIL, 1998, p. 36):

Para desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno, o professor precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área e uma concepção de Matemática

como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos.

Outro aspecto que também pode ser um desafio para o professor, é a falta de participação da família na escola, ou seja, a articulação escola e família. Como bem destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, no art. 2º, a educação também é um dever da família (BRASIL, 1996), portanto, fica evidente a importância da participação da família na trajetória escolar do aluno. A participação familiar é, então, um fator indispensável e predominante de desenvolvimento comportamental e educacional da criança. Há que ressaltar, que a participação da família é importante, porém, não decisiva, uma vez que pode influenciar tanto o sucesso, quanto o fracasso do aluno, afetando seu processo de ensino e aprendizagem.

Escola e família são duas instituições que ocupam papel central na vida dos sujeitos, mas não se substituem, pelo contrário, se complementam (SZYMANSKI, 2001). É em meio a essa parceria, que ocorre o diálogo, o compartilhamento, o engajamento e a colaboração, resultando num envolvimento maior da família na trajetória escolar do aluno, contribuindo para o alcance de melhores resultados.

Sendo assim, é importante que o professor procure conhecer a família, os costumes e os hábitos. É um caminho para o professor conhecer melhor seu aluno e refletir sobre seus comportamentos e, por fim, projetar ações coerentes ao perfil do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Dessa forma, o professor jamais poderá esquecer-se e, muito menos, abandonar os estudantes que, por diversas razões, não possuem o suporte familiar. A esses discentes, deve-se garantir uma atenção especial e suportes, através de ações distintas para assegurar-lhes oportunidades de progredirem educacionalmente e, futuramente, ascenderem na vida, por meio da educação escolar recebida.

O que também pode ser um desafio para o professor relaciona-se os discentes portadores de Necessidade Educacionais Especiais (NEE) e transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, entre outros; uma vez que, na maioria das vezes, o docente não possui algum tipo de formação especializada para lidar com essas situações em sala de aula. Embora a inclusão seja um direito de todos, incluir esses discentes, às vezes, acaba sendo um grande desafio, principalmente quando não se tem também suporte e estrutura na escola, e nesse caso, isso já não seria competência do professor.

A LDB 9.394/96, em seu art. 58 e inciso 1º assegura que: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996). Desse modo, os discentes são assegurados por lei, mas sabe-se que há casos onde seus direitos são negligenciados.

Os estudantes portadores de NEE precisam, de fato, conviver com as diferenças, e, concomitantemente, todos precisam compreender a si próprios e ao outros, em suas potencialidades, possibilidades e limitações. Desse modo, a comunidade escolar precisa oportunizar os mesmos direitos a todos, considerando e respeitando suas particularidades, necessidades e individualidades.

Logo, mediante os desafios já apontados, dentre outros, construir um ambiente de aprendizagem e interação representa uma tarefa muito difícil para qualquer professor, sobretudo, no âmbito do ensino do componente curricular Matemática no Ensino Fundamental.

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2009), esse ambiente de aprendizagem precisa ter como principal característica, a relação dialógica que se estabelece na sala de aula entre os discentes e, entre estes, e o professor. Seria, portanto, o ambiente de dar voz e ouvido aos alunos, bem como analisar o que eles têm a dizer e estabelecer uma comunicação pautada primeiramente no respeito e no (com) partilhamento de ideias e saberes. A segunda

característica, de acordo com os autores, seria a comunicação, que por sua vez, envolve os variados tipos de linguagem.

No caso do componente curricular Matemática, a linguagem matemática é de extrema importância, pois, a partir dela é possível inferir significados essenciais à aprendizagem, sobretudo, o dinamismo nas aulas no trabalho com a diversidade, conforme se discute a seguir, pensando em algumas alternativas pedagógicas.

### **O ensino de Matemática e o trabalho com a diversidade em sala de aula: algumas alternativas pedagógicas possíveis para uma educação matemática**

Como se sabe, para que a aprendizagem aconteça na sala de aula, o ideal é que o professor crie ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos. Um ambiente acolhedor, de escuta e de fala, de respeito e de inclusão. Além do mais, é preciso romper com práticas de ensino que frisam apenas a mera reprodução de atividades, ou seja: o professor faz explanação do conteúdo, expõe ideias matemáticas, por meio de exemplos, e, logo em seguida, os alunos se debruçam em resolver incessantes listas de exercícios, quase sempre retiradas dos livros didáticos, que, por sua vez, são preparados por um agente externo à sala de aula, que desconhece a realidade dos alunos. Posteriormente, o professor faz a correção dos exercícios, prevalecendo em certo e errado, construindo assim, uma avaliação classificatória e excludente (LUCKESI, 2008). O que se pretende dizer aqui, é que o professor não se limite apenas ao livro didático, e ao uso de certo e errado, mais que busque outras fontes e abra espaço para discussões e novas ideias.

Portanto, cabe ao professor refletir sobre sua metodologia, se, de fato, ela está funcionando. Esse aspecto pode ser percebido por meio da análise dos objetivos pretendidos, se foram, ou não, alcançados. Feito então, o diagnóstico, o passo seguinte, consiste no planejamento de novas metodologias. Nessa perspectiva, o docente precisa considerar aspectos, como: domínio dos

conteúdos, como trabalhá-los, quais recursos a serem utilizados, quais materiais estão disponíveis e onde encontrá-los.

Dentre as séries de possibilidades de trabalhar a Matemática alinhada à diversidade, um exemplo seria investir em estratégias que permitem o fortalecimento das relações, dos vínculos e das interações, a fim de conhecer a si e ao outro, possibilitando a criatividade, a empatia e o desenvolvimento de potencialidades.

Conhecer a si e ao outro, correlacionando o respeito mútuo, contribui para que o educando possa desenvolver visões relativistas e conscientes, desmitificando práticas preconceituosas e discriminatórias, percebendo as dimensões e os impactos que tem socialmente, na formação de seu caráter e na relação cidadã que constrói junto à sociedade.

### *Materiais manipuláveis*

Uma sugestão seria, quando possível, trabalhar atividades lúdicas, com materiais manipulativos, que podem ser em grupos ou individuais (PASTELLS, 2009). Esses recursos permitem ao estudante desenvolver pensamentos, estabelecer relações entre o conteúdo em estudo e o material utilizado; como também, auxiliar na compreensão e na aplicação de conceitos.

De acordo com Smole e Diniz (2012), os materiais manipulativos são representações de ideias matemáticas, e que, desde sua origem, são pensados e construídos para realizar com objetos aquilo que deve corresponder a ideias ou propriedades, as quais se deseja ensinar aos alunos.

Para os autores, a partir do uso desses recursos, o aluno estará também, desenvolvendo a linguagem matemática, uma vez que, naturalmente, verbalizam e discutem suas ideias, enquanto trabalham com o material.

Na visão de Sarmiento (2010, p. 04), o uso de materiais manipuláveis oferece uma série de vantagens para a aprendizagem dos alunos, que seriam:



- a) Propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade dos alunos;
- b) Possibilita o desenvolvimento da percepção dos alunos por meio da interação realizada com os colegas e com o professor;
- c) Contribui com a descoberta (redescoberta) das relações matemáticas subjacentes em cada material;
- d) É motivador, pois dá sentido para o ensino da matemática. O conteúdo passa a ter um significado especial;
- e) Facilita a internalização das relações percebidas.

Percebe-se que, os materiais manipuláveis na sala de aula, trazem inúmeras contribuições, mas, conforme o autor, a utilização desses recursos requer um planejamento minucioso, tendo em vista os objetivos pretendidos. Um mesmo material pode ser usado para diferentes atividades com diferentes níveis de complexidade, visando diferentes objetivos em espaços e momentos diversos. No entanto, é importante que se conheça as várias possibilidades de uso e as mais adequadas aos interesses previstos no planejamento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é preciso ter alguns cuidados na hora de escolher os materiais a serem utilizados na aula, como bem enfatiza Sarmiento (2010, p. 03), ao ressaltar que devem considerar elementos, como:

- De ordem didática: adequação ao conteúdo, aos objetivos e à metodologia.
- De ordem prática: o material está disponível? É possível adquiri-lo? Está em condições de uso?
- De ordem metodológica: é coerente com o nível de aprendizagem dos alunos? Seu manuseio oferece algum tipo de risco para as crianças? Tem domínio dos procedimentos?

O uso dos materiais manipulativos pode ser um grande alinhado para o professor trabalhar conteúdos matemáticos, de modo mais dinâmico e interativo. Desse modo, os alunos poderão associar ideias abstratas ao concreto, testar hipóteses, aplicar conhecimentos já adquiridos num outro contexto, mais complexo e desafiador e desenvolver novas habilidades.

## *Jogos educacionais*

O jogo é um recurso bastante conhecido, mas que continua a provocar diversos efeitos. Sejam eles digitais ou não, podem ser explorados pelo professor nas aulas de Matemática, pois além da sensação de prazer, os jogos quando bem planejados e orientados, facilitam o desenvolvimento de habilidades, como: observar, investigar, levantar hipóteses, refletir, discutir, organizar e tomar decisões.

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), o jogo possui uma função socializadora, portanto, é uma excelente ferramenta para trabalhar a Matemática alinhada à diversidade. O jogo permite que o aluno desenvolva seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Para os autores:

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno, e o lápis.[...] Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente.[...] Por permitir ao jogador controlar e corrigir seus erros, seus avanços, assim como rever suas respostas, o jogo possibilita a ele descobrir onde falhou ou teve sucesso e por que isso ocorreu. Essa consciência permite compreender o próprio processo de aprendizagem e desenvolver a autonomia para continuar aprendendo. (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007, p. 12)

Nessa perspectiva, o jogo auxilia no desenvolvimento lógico-matemático do aluno, na compreensão de conceitos e de informações que podem ser aplicadas para solucionar situações da vida real. Além disso, por seu caráter socializador, de permitir a interação entre alunos, Smole, Diniz e Cândido (2007), destacam que, sem a interação social, a lógica social, de qualquer pessoa não se desenvolveria de forma plena, já que é nas situações interpessoais que o indivíduo se sente obrigado a ser coerente. Portanto, grande é sua importância na sala de aula.

## *Resolução de problemas*

Visto que a Matemática é uma área de conhecimento estritamente direcionada para o raciocínio lógico e que tem ligação direta com o dia a dia das pessoas, a metodologia adotada para seu ensino, segundo Dante (2010), deve prezar a valorização dos pensamentos e os questionamentos dos estudantes, por meio da expressão de suas ideias.

Para o autor, a formulação e a resolução de problemas trazem essa possibilidade em vários aspectos: as situações-problema desenvolvem a comunicação da criança, uma vez, trabalhado oralmente; e valoriza o conhecimento prévio do aluno, quando lhe é dada a oportunidade dele mesmo explorar, organizar e expor seus conhecimentos, estabelecendo relação entre suas noções informais e a linguagem simbólica e abstrata da Matemática.

Além dessas vantagens, formular e resolver problemas torna as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras, como também, permite que o aluno pense produtivamente, libere sua criatividade, desenvolva seu raciocínio lógico, aprenda a enfrentar novas situações, estabelecendo estratégias e fazendo uso de aplicações matemáticas para resolver problema e, desse modo, que se tenha uma boa base de conceitos matemáticos para a vida em sociedade.

No entanto, ensinar a reconhecer um problema e a resolvê-lo não é tão simples quanto parece. Dante (2010) afirma que é mais complexo do que ensinar algoritmos e equações. Nesse caso, a postura a ser adotada pelo professor é de incentivador e moderador das ideias criadas pelos próprios estudantes.

O aconselhável é que o professor aponte problemas interessantes, desafiadores e reais e que estabeleça tempo oportuno, que abra espaço e facilite as discussões e que examine se todos os alunos, de fato, entenderam completamente o problema. Dante (2010) sugere que o docente crie entre os alunos, um clima de busca, exploração e descoberta, que ressalve que o mais importante

do que obter respostas certas é pensar e trabalhar no problema, durante o tempo que for necessário para solucioná-lo.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo geral refletir acerca do ensino da Matemática junto à diversidade em sala de aula. Para cumprir tal objetivo, busca-se (i) discutir a importância desse componente curricular, evidenciando o quanto ele está presente no cotidiano; (ii) apontar para a postura a ser adotada pelo professor em sala de aula; (iii) assinalar possíveis alternativas de trabalhar a Matemática com a diversidade em sala de aula.

Partindo dos referenciais utilizados na pesquisa, observou-se o quanto a educação é importante para formação e a integração do homem em sociedade, como também, o quanto é necessário repensá-la. Percebeu-se também, quanto desafiadora é a sala de aula para o professor, ainda mais, para trabalhar o componente curricular Matemática considerando a diversidade.

Ter uma boa educação matemática é de extrema importância, visto que a Matemática está sempre presente no nosso cotidiano, e que todos, de alguma forma, fazem uso dela. Sendo assim, percebe-se a sua aplicação para solucionar problemas cotidianos, sejam eles simples ou complexos, por isso é importante que professor esteja atento ao trabalho com os alunos, considerando a diversidade que constitui a complexidade da natureza humana.

Afinal, é preciso desenvolver no estudante, competências e habilidades, relacionadas à elaboração do raciocínio lógico e do pensar produtivamente, de modo que sejam capazes para atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para solucionar problemas e que sejam sujeitos proativos. Desse modo, é fundamental o docente buscar aprimorar-se, rever suas metodologias, tornar as aulas de Matemática mais dinâmicas e interativas, incentive seus alunos, mesmo apesar das dificuldades, pois, para a educação plenamente acontecer, não depende

somente do professor, mas também, de outros fatores, como alguns dos apontados ao longo deste texto.

## Referências

ALSINA, Miquel Rodrigo. **A construção da notícia**. Trad. Jacob A. Pierce. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANDRADE, Kalina Ligia Almeida de Brito; STACHU, Brigitte Úrsula Haertel. Metodologias ativas e os jogos no ensino e aprendizagem da Matemática. *In*: PBL 2018 INTERNATIONAL CONFERENCE, 2018, Santa Clara - Califórnia -USA. **Anais...** Santa Clara: ABP, 2018. p. 01-11. Disponível em: <https://pbl2018.panpbl.org/wp-content/uploads/2018/02/Metodologias-Ativas-e-os-Jogos-no-Ensino-e-Aprendizagem-da-Matema%CC%81tica.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

ÁVILA, Fernandes Bastos de. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender a ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 45-47, jun., 2015.

BOYER, Carl B.; MERZBACH, Uta C. **História da Matemática**. São Paulo: Blucher, 2019.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série): Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Professor de Matemática descobre talentos e muda histórias de vida no Rio de Janeiro.** Governo Federal; Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP); Ministério da Educação, 2020. Publicado em: 11 mar. 2020 às 10h20. Atualizado em: 24 abr. 2020 às 10h55. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/professor-de-matematica-descobre-talentos-e-muda-historias-de-vida-no-rio-de-janeiro>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105\\_18\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem:** para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Atlas Books, 2018.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação docente para a diversidade.** Curitiba: Iesde Brasil, 2016.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1. p. 99-120, 2005.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de Matemática:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

GERDES, Paulus. Reflexões sobre o ensino da Matemática e diversidade cultural. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Cauca, Colômbia, v. 7, n. 2, p. 108-118, 2014.

LIMA, Francisco Renato. Formação de professores, hibridização do ensino e inventividade na prática pedagógica: tessituras epistemológicas sobre a docência em tempos de mudanças paradigmáticas. *In:* SILVA, Jovina da; LIMA, Francisco Renato (Orgs.). **Práticas pedagógicas ativas no Ensino Superior:** desafios, saberes e inovação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 35-56.

LEAL, Araújo Edvalda; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa (Orgs). **Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Alexandrina; POMPEU JUNIOR, Geraldo. **A Matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2001.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglioni. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PASTELLS, Àngel Alsina I. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças de 6 a 12 anos:** metodologia. Ilustração: Carlos Cesar Salvadori. Tradução: Vera Lúcia de Oliveira Dittrich. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SANTOS, Laymert Garcia. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética.** São Paulo: Editora 34, 2003.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de Matemática. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, VI., Teresina. **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2010, p. 01-12. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-utilizaa0-dos-materiais-manipulativos-nas-aulas-de-matematica>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas.** São Paulo: Edições Mathema, 2012.

SOUSA, Jesus Maria. O papel do Professor face à tensão entre globalização e diversidade. *In*: PATRÍCIO, Manuel Ferreira (Org.). **Globalização e diversidade**: a escola cultural, uma resposta. Porto: Porto Editora, 2002. p. 307-310.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TOLEDO, Marília Barros de Almeida; TOLEDO, Mauro de Almeida. **Teoria e prática de Matemática**: como dois e dois. Volume único: livro do professor. São Paulo: FTD, 2009.

VERDE, Eudoxio Soares Lima. **Didática geral**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.





## OS ORGANIZADORES

### Francisco Renato Lima



Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Linguagem, Saúde, Tecnologias e Ensino. Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente está como

Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado na Coordenação do Curso de Letras - Português, no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Campus Poeta Torquato Neto, Teresina (PI); Professor de Leitura e Produção de Texto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede privada de Teresina (PI); Professor Formador no curso de Licenciatura Plena em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI); e Professor Colaborador do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI).

E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

## Francisco Marcos Pereira Soares



Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação (UFPI), na área de formação de professores e práticas da docência. Especializações em Psico pedagogia Institucional/Clínica e Gestão Educacional em espaços escolares/não escolares. Licenciado em

Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – Sobral (CE) e em Pedagogia pela Faculdade do Médio do Parnaíba (FAMEP). Professor colaborador do Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Suas pesquisas concentram-se em Educação, com ênfase em alfabetização e letramento, gestão e políticas educacionais, formação de professores e práticas da docência, usos do livro didático na Educação Básica.

E-mail: [marcosluhan@gmail.com](mailto:marcosluhan@gmail.com)

## Ernandes Soares Araújo



Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI); em Língua Espanhola (FAEPI); e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenador Institucional do polo de apoio presencial do Centro Universitário INTA (UNINTA), em Castelo do Piauí (PI). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: ernandesernandes@hotmail.com



## OS (AS) AUTORES (AS)

### **Fagones Moreira Soares**

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI).

E-mail: fagonesmoreira@gmail.com

### **Filipe Silva Germano**

Licenciado em História pela Faculdade do Médio Parnaíba (FAMEP). Especialista em História do Brasil pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI).

E-mail: ascom.smt@gmail.com

### **Jefferson Alexandre Alves Nunes**

Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio de Teresina. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Escola Superior da Advocacia Piauiense (ESA) e em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Advogado registrado OAB, sob o nº 19.082. Assessor Jurídico da Câmara Municipal de Vereadores de Castelo do Piauí (PI).

E-mail: adv.jeffersonnunes@hotmail.com

### **João Pedro Soares Silva**

Licenciado em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Didática no Ensino Superior pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Já atuou como professor no Ensino Médio, pela Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI), e atualmente atua na área de redação para *web*, nos campos de educação, política e outros assuntos.

E-mail: pedrosousa1251@gmail.com

### **José Thiago Soriano da Silva**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí (UFIPI). Licenciado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Professor da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Novo Oriente (CE).

E-mail: [jthiagoprof@outlook.com](mailto:jthiagoprof@outlook.com)

### **Maria Deusilene de Paiva dos Santos**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Professora da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castelo do Piauí (PI).

E-mail: [deusilenepaiva@gmail.com](mailto:deusilenepaiva@gmail.com)

### **Maria Dinaele Pereira de Freitas**

Licenciada em Educação do Campo (LEdoC) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Educacional pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Especializanda em Educação do Campo (UFPI). Professora da Educação Básica, atuando na Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Buriti dos Montes (PI).

E-mail: [freitasdinaele@gmail.com](mailto:freitasdinaele@gmail.com)

### **Noélia Rodrigues Pereira**

Bacharela em Teologia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Licenciada em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI). Especialista em Gestão Escolar e Docência

Superior (FAEPI) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Ciências Aplicadas Piauiense (FACAPI). Professora efetiva da Educação Básica da rede municipal de São Miguel do Tapuio (PI). Professora substituta da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: nnoelia2011ce@hotmail.com

### **Raimunda Alves Melo**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP).

E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

### **Vitória Carolina Soares Silva**

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário INTA (UNINTA), polo de apoio presencial em Castelo do Piauí (PI).

E-mail: carolsoares.26@outlook.com

Os organizadores: Francisco Renato Lima, Francisco Marcos Pereira Soares e Ernandes Soares Araújo, também são autores.



A discussão do tema central da obra: ‘formação de professores’ constitui hoje, uma tarefa desafiadora e que tem provocado profundas reflexões em busca de se repensar, reinventar e aprimorar caminhos formativos no contexto das licenciaturas. Reflexo disso é a oferta dos cursos de graduação na modalidade à distância, atendendo a uma demanda cada vez maior, proporcionando, para futuros professores, oportunidades de acesso ao espaço acadêmico e a profissionalização docente. [...] A formação inicial e continuada de professores e os primeiros anos da carreira são essenciais à constituição da base de conhecimentos da docência e produzem intensas aprendizagens da profissão. Por esses e outros motivos, ressalto que o exercício da leitura crítica e reflexiva dessa obra me proporcionou um novo olhar sobre as categorias formação de professores, Educação a Distância (EaD) e aprendizagem da docência, razão pela qual agradeço aos autores a confiança que a mim depositaram, ao tempo que reitero o sentimento de alegria e honra pela oportunidade de novos aprendizados.

**Profa. Dra. Raimunda Alves Melo (UFPI)**



ISBN 978-65-5869-796-1



9 786558 697961 >

