

ISSN - 2357-8483

Volume 06, Número 1, Jan - Jul, 2017

Revista **Expressão** **Católica**

unicatólica

Centro Universitário Católica de Quixadá

**A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS SOB ÓTICA DA
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE PIERRE BOURDIEU**

Fernando Tadeu Germinatti, Tatiane Pereira de Souza, Cleide Carneiro3

A TECNOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alderlyane de Oliveira Dias, Francisca Auderlânia de Oliveira Dias, Heraldo Simões Ferreira11

INDICAÇÕES DO MAGISTÉRIO SOBRE A FORMAÇÃO SACERDOTAL

Antonio Marcos Chagas, Rudy Albino de Assunção19

**M-LEARNING NO ENSINO DE LIBRAS: AVALIAÇÃO DE OBJETOS DE
APRENDIZAGEM**

Conceição de Maria Machado Costa, Márcia Machado Marinho, Gabrielle Silva Marinho28

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Bruno Miranda Freitas, Elisangela André da Silva Costa, Maria Socorro Lucena Lima36

**PESQUISA QUALITATIVA EM TESES DE DOUTORADO: UMA ANÁLISE DO
TRIÊNIO 2013-2015**

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Antonio José Pereira da Silva, Elcimar Simão Martins43

**PROCESSOS AFETIVOS NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: REFLEXÕES
SOBRE A MEDIAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

*Ana Beatriz Almeida Sampaio, Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito, Cândida Maria Farias
Câmara, Elane Maria de Castro Coutinho, Jeimes Mazza Correia Lima54*

**PROPOSTA DE PLANO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA AS ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE BOA VIAGEM CEARÁ**

*Mariana Pereira Silva, Júlio César Cavalcante Bezerra, Maria Dias Cavalcante Vieira, Leonardo Rocha
Moreira, Maria de Lourdes da Silva Neta63*

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INTERAÇÕES MEDIADAS PELOS RECURSOS
TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO**

Angela Maria Frias Gonçalves Buzetto, Geraldo Antônio Fiamenghi-Jr, Marjorie Cristina Rocha Silva71

**SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU “NOTÓRIO SABER”: O QUE
É PRECISO PARA SER PROFESSOR?**

Sonia Maria Soares de Oliveira, Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira, Fátima Maria Leitão Araújo78

Chanceler

Dom Angelo Pignoli

Reitor

Manoel Messias de Sousa

Vice-Reitor

Renato Moreira de Abrantes

Pró-reitor de Graduação e Extensão

Marcos Augusto Ferreira Nobre

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Marcos James Chaves Bessa

Núcleo de Publicação

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro – Coordenação

Manoel Miqueias Maia – Assistência de TI

Wendel de Sousa Nogueira – Normalização

Revisão Ortográfica e Gramatical da Língua Portuguesa

Livia Maria Pessoa Nobre

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Tradução para Língua Inglesa

Gisele Andrade Pereira

Bibliotecário Responsável

Vasco Robson Soares Correia (CRB 3/1313)

Capa e diagramação

Manoel Miqueias Maia

Financiamento

Centro Universitário Católica de Quixadá

EDITORA CHEFE

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dr. Claudio Antonio Rama Vitale

Universidade de la Empresa, Montevideo, Uruguai

Dra. Edite Colares Oliveira Marques

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dr. José Carlos Bernardino Carvalho Morgado

Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, Braga, Portugal

Dr. Juan Manuel Brunetti

Universidad San Carlos, Asunción, Paraguai

Dra. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal

LD. Manoel Messias de Sousa

Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Maria de Sampaio Vieira

Faculdade Uninassau, Parnaíba, Piauí, Brasil

Dra. Maria Socorro Lucena Lima

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Marina Marques Porto Ribeiro

Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguai

Dr. Moraes Quifica Samuel Matulo

Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais de Angola, Angola

Dra. Rosana Aparecida Pimenta

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Dr. Samuel Façanha Câmara

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dra. Sara Maria Alves Gouveia Bernardes

Instituto de Educação Superior Latino-americano;
Escola Superior de Justiça,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Dra. Teresa Lenice Nogueira da Gama Mota

Faculdade Luciano Feijão, Sobral, Ceará, Brasil

Dr. Vicente Gregório de Sousa Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão,
Coelho Neto, Maranhão, Brasil

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

Revista Expressão Católica / Centro Universitário Católica de Quixadá / v. 6,
n. 1, jan./jul. 2017. Quixadá (CE): Unicatológica, 2018.

Semestral

ISSN: 2357-8483 (versão online)

1. Ciências Humanas - Periódico. 2. Ciências Sociais - Periódico. 3. Ciência e
Tecnologia - Periódico. 4. Centro Universitário Católica de Quixadá. I. Título.

CDD. 020

CONTATO

Núcleo de Publicação

Centro Universitário Católica de Quixadá

Rua Juvêncio Alves, 660, Centro, CEP 63.900-257

Quixadá(CE), Brasil

Telefone: (88) 3412-6740

E-mail: publicacoesacademicas@unicatologicaquixada.edu.br

Criada em 2012, a **Revista Expressão Católica** (ISSN 2357-8483) é um periódico de fluxo contínuo, aberto para pesquisadores das áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. A revista constitui um canal de divulgação científica defendendo os princípios de pluralidade e inter-relação das áreas de conhecimento e produção do saber.

Vinculada atualmente ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Católica de Quixadá, a **Revista Expressão Católica** tem como missão reunir pesquisadores e iniciantes do Brasil e do exterior em uma linha editorial que compreenda trabalhos das áreas acima citadas.

É com grande satisfação que a **Revista Expressão Católica** vem a público anunciar mais um número. Em seu V.6, N.1, a **REC** conta com 10 artigos correspondendo às mais variadas investigações no âmbito acadêmico. Esta edição conta com artigos de alunos de Graduação, Pós-Graduação e Professores Doutores de diversas universidades brasileiras, reconhecidos nacional e internacionalmente. Os artigos aqui apresentados foram aprovados pela criteriosa Comissão Científica e por pareceristas *ad hoc*, de várias subáreas das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. A diversidade de artigos da presente edição é um reflexo do potencial e realizações da **Revista Expressão Católica** na comunidade acadêmica, evidenciado pelo crescente número de artigos recebidos para avaliação e publicados nas últimas edições.

De periodicidade semestral, com caráter global, determinado pela natureza da *Web*, a **REC** é orientada por um Conselho Editorial de alto nível, de distintas IES nacionais e internacionais, renovado a cada período de dois anos.

No mais, é aprender fazendo, ouvindo, fugindo do erro e venerando o acerto.

Visite-nos.

Profa. Dra. Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
Editora chefe
REC

A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS SOB A ÓTICA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE PIERRE BOURDIEU

RESUMO

Fernando Tadeu Germinatti
Tatiane Pereira de Souza
Cleide Carneiro

A educação no século XXI apresenta-se como um tema de muitos debates entre educadores, sociólogos, jornalistas e pedagogos, as discussões efetuam-se principalmente no que concerne a preocupação de “ajustar” a educação aos dias atuais, tendo em vista a problemática da evasão escolar e da desigualdade do ensino ofertado de acordo com a posição social do jovem. Este artigo utiliza o método de pesquisa qualitativo, tendo como base a pesquisa e análise teórica da violência simbólica, conforme o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu, o estudo busca compreender de que forma a evasão escolar e a desigualdade educacional se apresentam no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Desigualdades Educacionais. Sociedade.

THE NATURALIZATION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES BASED ON THE SYMBOLIC VIOLENCE OF PIERRE BOURDIEU

ABSTRACT

Education in the twentieth century presents itself as a theme of many debates among educators, sociologists, journalists and pedagogues, and discussions are mainly concerning “how to fix” education nowadays, as a result of the school dropout problem and inequality in teaching offered according to the social position of adolescents. This article, using the qualitative research method, stands on a theoretical analysis research of the symbolic violence based on the French sociologist Pierre Bourdieu’s ideas. Thus, the study aims to comprehend in what ways school dropout and the educational inequalities present themselves in Brazil.

KEYWORDS: Education. Educational Inequalities. Society.

Enviado em: 20/03/2018
Aceito em: 09/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

A temática desse estudo está voltada para a análise da condição socioeconômica do jovem que deixa a escola, por falta de incentivo, oportunidades e/ou interesse. Variáveis como uma educação pública deficitária, que não atende aos preceitos de manter um equilíbrio entre a qualidade de educação ofertada aos ricos e aos pobres. Indo de encontro ao que se estabelece na Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205, diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como estabelece os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I).

A sociedade, considerada como meio, condiciona o sistema de educação. Todo o sistema de educação exprime uma sociedade, responde a exigências sociais, mas tem também por função perpetuar os valores da coletividade. A estrutura da sociedade, considerada como causa, determina a estrutura do sistema de educação, e este tem por fim ligar os indivíduos à coletividade e convencê-los a tomarem como objeto do seu respeito ou da sua dedicação a própria sociedade. (Aron, 1991, p. 374)

A partir dessa constatação, deve-se entender a política pública com potencial para diminuir os índices de evasão escolar. Como destaca Paulo Netto (1999, p. 77), a Constituição de 1988 impôs o “pacto de classes”, garantindo direitos e proteção social pública aos trabalhadores, mesmo “sem ferir a ordem burguesa [...]”, ela assentou os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada de modo a reduzir a dívida social.

As considerações citadas partem da preocupação em entender de que forma a estrutura econômica da sociedade tem contribuído e influenciado para a exclusão e evasão dos jovens mais necessitados financeiramente. Concomitantemente, elevam os níveis de escolarização dos jovens mais ricos, de maior poder econômico e cultural. A educação é, assim, “um direito social fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações” (CURY, 2002).

Anísio Teixeira argumenta em seu livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, de 1936, reconhece a importância do Estado democrático para o desenvolvimento da sociedade e da educação, afirmando que: “[...] a função do Estado democrático é manter os serviços educacionais, defendendo-os das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias” (TEIXEIRA, 2007d, p. 57).

É notório que o jovem de família rica ao entrar na escola traz consigo uma bagagem cultural que o jovem de classe média baixa necessita. Pierre Bourdieu nos acena com uma explicação teórica plausível quando a questão é compreender como essa desigualdade está atrelada de um lado à estrutura social. Encontra-se em Bourdieu (1998) uma alusão a essa condição:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema

de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

O processo educacional não estaria então isento de interesses e dominações arbitrárias. Seguindo esse mesmo caminho, Romanelli (2001) chamou de “mecanismos internos de controle”, o processo de desqualificação da educação pública. Trazendo uma perspectiva histórica das desigualdades educacionais, Romanelli expõe que “a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados” (ROMANELLI 2001, p.33).

À rigor, a educação deficitária para as classes mais pobres não seria crise, e sim um projeto, como bem sinalizou Darcy Ribeiro, com a função de ensinar os alunos de forma burocratizada, tecnicista, visando aos lucros para os grandes empresários, reproduzindo as desigualdades sociais. A intenção de Darcy era a da democratização do ensino no país:

Sou contra: a educação elitista e antipopular; o analfabetismo da maioria dos brasileiros; a evasão e a repetência na escola; a falta de consciência dessa calamidade; o caráter enciclopédico e ostentatório de nosso ensino; o funil que só deixa cinco por mil dos alunos chegarem à universidade; o esvaziamento do ensino superior; a multiplicação das escolas privadas e ruins. Sou a favor: de uma escola primária popular e séria; da educação média formadora do povo brasileiro; do uso dos recursos públicos nas escolas públicas; da educação para o desenvolvimento econômico e social; da educação fundada na consciência lucida (RIBEIRO, 1997, p. 233).

Assim, a educação usada como um mecanismo de ascensão social e de obtenção de status privado, fator preponderantemente distintivo entre aqueles que detêm ou não o capital financeiro e cultural. A divisão institucionalizada se mantém por sistemas educacionais desiguais destinados a manter a estrutura das classes sociais. Sendo assim, as chances que os agentes têm de acumular ou de reproduzir capital social dependem de sua posição dentro do sistema de estratificação (ORTIZ, 1983).

Nesse sentido, é interessante perceber a articulação de raciocínio de Darcy Ribeiro com a análise do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que neste momento, é aplicável à pesquisa educacional brasileira, área de pesquisa no qual se observa, a frequente reprodução das desigualdades sociais pelos meios educacionais, evasão escolar, de baixa qualidade educacional e repetência deixando os mais vulneráveis às margens de condições mais dignas.

Bem como em Bourdieu (2012, p.297), para Marx e Engels (1998, p. 29) a “condição essencial para a existência e para o poder da classe burguesa é a formação e o crescimento de capital. A condição para o capital é o trabalho assalariado”. No entanto, o pensador francês salienta que tal conceito não se destina somente ao acúmulo de riquezas, como também a todo tipo de poder que se apresenta no meio social. Bourdieu considera que:

[...] o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) 48 aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 2012, p.297).

Assim, a evasão escolar se deslocaria como fruto do capital cultural, no sentido de que a condição econômica é determinante, sendo ela um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição (PORTES, 2006).

Deduz-se, portanto, que a evasão escolar é um problema histórico no Brasil, que vem atravessando décadas e que ainda continua sem solução. Perpetua-se até hoje na realidade educacional, como fruto de vários problemas que tem afetado os alunos brasileiros, em especial aqueles oriundos de classes menos favorecidas. Assim, o acontecimento da evasão escolar, seja em instituições de ensino público ou privado, é um fenômeno social complexo (BAGGI, 2010).

A partir desses pressupostos, torna-se crucial levantar o papel das instituições educacionais sobre os jovens que deixam a escola, reforçando a nítida ideia de uma educação falha, deficitária e classicista que se arrasta pelo Brasil. Bem como a educação, a cultura e meio social são determinantes para a formação do jovem estudante, como cidadão. Paulo Freire se preocupa não apenas com conteúdo, tampouco somente com a metodologia de ensino. Pare ele, o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno do ensino, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os estudantes (Freire, 1994, p118).

Do mesmo modo, a educação como instrumento de poder de grupos de dominantes, em que por meio de diplomas e certificados são usados como fator primordial de distinção econômica e elevação social. É nesse sentido, que o capital cultural é um ter que se tornou o ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 74).

Nesse cenário, para Bourdieu as instituições escolares ao se colocarem reprodutoras do sistema vigente impossibilitam que haja igualdade educacional, havendo inclusive uma divisão de classe social na escola. Por isso, a existência de escolas particulares de alto nível e escolas públicas com ensino inadequado que desestimulam seus alunos. Destarte, Bourdieu alerta que a escola constituída como uma estrutura social, passa a reproduzir as relações e desigualdades da sociedade em que está inserida. A proposta é analisar como o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação quando se trata das classes mais desfavorecidas (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 11).

2. A TRANSMISSÃO DO CAPITAL CULTURAL

A concepção argumentada por Freitas (2014), a respeito da educação na sociedade capitalista pode nos

servir de guia para a melhor compreensão da realidade educacional no Brasil:

A educação na sociedade capitalista sofre as determinações da produção e da reprodução social. As condições de acesso à escolarização e aos níveis mais avançados de ensino são tão fortes ao ponto de considerar-se que a educação ‘é o lugar por excelência da desigualdade, o domínio onde as riquezas são menos igualmente repartidas’ (p. 77).

O presente estudo traz as principais informações, fruto da pesquisa realizada pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), embasada pelo olhar de Bourdieu, a problemática que leva Bourdieu o estudioso francês a uma concepção ampliada do conceito de capital cultural, vê-se, por essa perspectiva que a evasão escolar tem vários motivos, ligados a contextos diversos. Pode-se listar como um dos principais fatores o descompasso entre o interesse do jovem e a educação ofertada pela escola.

Ora, pode-se apontar que o aluno já tem um modelo elaborado de pensar e agir, modelo que cobra o que lhe será exigido na sociedade burocratizada e racional, que mecaniza as vontades e pensamentos moldando a relação humana, que por sua vez, travam a capacidade dos indivíduos de pensarem fora do que lhes é imposto pela escola.

O pedagogo Paulo Freire (1985), ao analisar o interior da realidade dos oprimidos, expressão usada por ele para denominar os excluídos socialmente, entendia que a ação só se torna consciente e participativa, quando os excluídos sociais são capazes de compreender a sua própria historicidade, a sua própria identidade: Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso.

Portanto, essa problemática compõe em um dos principais dilemas na atualidade, o fracasso escolar e sua funcionalidade frente a reprodução da desigualdade social por meio do poder simbólico. Jovens de classes inferiores estariam dentro da organização escolar concentrados em um ensino de baixa qualidade oferecido pelo Estado, como forma de garantir a reprodução cultural apontada por Bourdieu.

Portanto, jovens pobres enquanto estivessem mantidos em sua camada social garantiriam a prosperidade e a continuação da hierarquia social. Bourdieu expõe, nessa perspectiva que o rendimento escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (BOURDIEU, 1998, p.74). Ao passo que as ações pedagógicas mantêm um prisma de violência simbólica, privilegiando os mais favorecidos monetariamente, enquanto os mais pobres não conseguem manter seus estudos por ter que trabalhar ou simplesmente abandonam a escola por ser um espaço que não socializa com a realidade vivida pelo jovem mais carente social e culturalmente.

Nesse sentido, de acordo com Mitrulis (2002, p. 220), poucas chances há para aqueles que apenas cursaram o Ensino Fundamental. O Ensino Médio já constitui o patamar mínimo de escolaridade exigido para as atividades de “chão de fábrica”. A evasão, então, não tem se prendido como resultado de apenas um fator,

mas se mostra como a junção de vários problemas, entre eles desigualdade social, convívio familiar do aluno, a necessidade de trabalhar e até mesmo gravidez precoce que força adolescentes a largarem a escola.

Inspirado por essa discussão, Ferreira (2011) elenca, classifica e agrupa os fatores determinantes em quatro eixos centrais:

Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc.; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc. (FERREIRA, 2011 p.02).

Observa-se ainda uma desmotivação crescente entre os alunos que aderem à evasão escolar, em face disso, invocar uma reforma nas políticas públicas educacionais é vista como uma iniciativa urgente, principalmente no que se refere ao modelo estrutural da educação atual, que reproduz desigualdades de geração a geração. De acordo com Tragtenberg (1981, p. 15):

No século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Hoje em dia, a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar o seu comportamento em função das mutações sociais.

Revela-se, portanto, a necessidade de atender às novas demandas de alunos, se adequando às novas estratégias de ensino, que se voltem a despertar o encanto da escola no discente. Em função desse quadro, se desenha que o acesso à escola, não basta por si só, ele deve caminhar junto a um ensino de qualidade, profundo, que abranja a perspectiva do aluno. Bourdieu e Passeron (2013, p. 75) enfatizam ainda que:

A ação pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social, podendo ser exercida pelas famílias, ou por quaisquer outros agentes mandatados para o efeito. A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social (BOURDIEU e PASSERON, 2013)

Considera-se adotar uma política pública que trabalhe visando o aluno e seu contexto social, possibilitando a ele autonomia de agir junto à comunidade escolar nas decisões a serem levantadas. Conforme Saviani (2000, p.13)

[...] é papel da escola, as camadas populares passaram a ter acesso aos mesmos conhecimentos que, historicamente, eram excluídos de uma pequena parcela da população. Nesse sentido, é papel da escola

garantir o acesso ao conhecimento científico e erudito aos alunos das camadas populares, uma vez que o domínio desse conhecimento é condição de cidadania para essa parcela da população. A escola começa a suprir essa função social com o ingresso do aluno.

Faz-se peça fundamental que as políticas públicas incentivem as escolas a se pautarem na democracia, na autonomia e na ética, falta uma política pública que se atenha à relação entre escola, família e comunidade, pois, observa-se que as políticas atuais pouco relevam o contexto estudantil. Certamente a política aqui proposta fomentará uma nova postura da sociedade no olhar à escola. Na base desse discurso que Seabra (2009) postula que:

A escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a 'escola única', mas só muito parcialmente se democratizou - adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais. (SEABRA, 2009, p. 88)

Há a necessidade de avaliar cada aluno de forma diferenciada, considerando o contexto social e das condições culturais, experiências e conhecimentos que cada indivíduo carrega. Não obstante, tal política aqui frisada, visa sugerir uma programação de reforço escolar em virtude da evasão no ensino fundamental e médio. “A compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico” (MOTTA, 2004, p. 232). Nesse sentido, a educação, como se observa, reproduz as desigualdades que se manifestam na sociedade, sendo assim:

[...] no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante e para uma parcela tão importante da sociedade como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticas, mas sob as espécies fictícias da aparência do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reserva para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (BOURDIEU, 1998, p.225).

3 MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Com a intenção de brecar a evasão de alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem, o que se entende que seria um mecanismo a mais para instigar no aluno o acolhimento da escola. A pesquisadora Maria Helena Souza Patto (1997), admite que a evasão está ligada diretamente à questão do fracasso escolar, constatando-se que: “Este constitui um dos mais graves problemas sociais do Brasil”.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar,

o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material... os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. (Marx e Engels 1989:36)

Sabendo que uma política bem arquitetada, amparada em bons estímulos, é capaz de contribuir para a diminuição das evasões. Assim, segundo Oliveira (2009), sugere políticas públicas educacionais que possibilitem a permanência dos jovens e adultos na escola é um entrave que ainda persiste. Para isso, é vital que se reveja e reformule a atual condição da educação, que apenas garante a entrada do aluno na escola, mas não lhe concede bases de apoio para ele se manter. Como assinala Neto (2013):

O Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. [...] Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável. (NETO et al., 2013, p. 97)

Portanto, a desigualdade educacional é um fenômeno complexo, estrutural e histórico, a educação abrange pessoas, contextos, necessidades, situações e exigências. Os rebatimentos societários recaem sobre as práticas e políticas educacionais no espaço social, em especial nas escolas. Não obstante, conforme os estudos de Hasenbalg (1997, p. 64), “o sistema educacional no Brasil funciona como um grande filtro ou peneira em matéria de distribuição de oportunidades sociais”.

Ao reconhecer a educação como direito universal, enaltecendo a sua função eminentemente social e pública. É fundamental ressaltar que em Bourdieu a educação e o sistema educacional não guarda o papel que lhe fora justificado de transformador e propagador democrático das sociedades, mas, compreendido como uma das principais instituições por meio do qual se galgam e se legitimam os privilégios sociais dos mais poderosos nas sociedades de classes.

Para Bourdieu, as ações são processos, pelos quais são reproduzidas as estruturas sociais. Assim, a tradição pedagógica só dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola Bourdieu (1989). Segundo a lógica crítica de Bourdieu, não é possível haver igualdade diante das desigualdades pré-existentes. De acordo com Bourdieu (1998, p. 53),

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos

critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Nessa esteira, como acentua e sustenta Dubet (2008, p. 28), a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares. A questão da evasão escolar compreende uma série de motivos como o contexto social dos alunos, uma vez que estão implícitos nesses problemáticos fatores sociais, econômicos e políticos.

Tomando em nota que a educação, enquanto prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, não cabendo simplesmente de maneira exclusiva dirigir a responsabilidade da evasão escolar à escola ou ao aluno, Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar. Como assegura o pensador Francês:

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que permanece irredutível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Trata-se de um problema de maior complexidade envolvendo estruturalmente o fator contextual histórico-social, causado pela ‘destrutividade’ do sistema capitalista, mantedor e transmissor de capital cultural operando na desigualdade. De acordo com Petit (1982, p. 43), “a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força”.

Voltemo-nos ao pensamento de Paulo Freire no que concerne a discussão e entendimento para a responsabilidade social e política, a educação se envolve, com profundidade, na interpretação dos problemas sociais. Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia:

[...] haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial está amplamente armada [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p. 97).

A escola é apenas um dos diversos palcos em que a desigualdade social se reproduz, reflexo direto da sociedade em que está ancorada. Múltipla, desigual e reprodutora social. Freire aposta no diálogo crítico, como fundamental instrumento para a construção do que ele chamara de ética universal do ser humano que condena o cinismo do discurso (neoliberal) [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...] que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 2000, p. 17). O

antagonismo de interesses se expressa de fato entre dominados e dominantes, proletário e proletariado.

Tem-se então aí um exemplo empírico de formação de hierarquia entre superiores e inferiores, em que a desigualdade não é imposta por uma relação de violência ou de poder, e em que ela não é mais justificada por características objetiváveis; ela não é, por isso, menos profundamente interiorizada, inclusive por aqueles que são vítimas desta mesma desigualdade. (HEINICH, 2001, p.10).

Outrossim, atualmente está mais nítido, que a continuidade da acumulação de capital ameaça a existência humana. A educação municipal depara-se, também, com o crucial e inadiável desafio da melhoria de sua qualidade, cujos índices atuais mostram-se ainda baixos e inaceitáveis. De acordo com Paul Singer (2003), a forte presença nos governos globais de forças neoliberais no período de 1980 e 1990 do século XX inseriu elementos contraditórios na expansão dos direitos sociais, reduzindo a conquista de novos direitos,

pois o neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem estar social por que seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o verdadeiro veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores.

Posto que assim, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH e no PNUD e a menor média de anos de estudo entre os países da América do Sul. Para Haddad (2007, p. 32), a falta de qualidade do ensino básico é uma das principais causas dos problemas educacionais no Brasil e do baixo nível de escolaridade da população, uma vez posto que, a seu ver, “o ensino sem qualidade induz ao aumento na taxa de reprovação dos alunos, bem como um incremento na taxa de evasão escolar” (Haddad, 2007, p. 32).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as teorias de Pierre Bourdieu para melhor compreender as deficiências educacionais observou-se em suas análises as diversas bases que fomentam as relações de dominação existentes na sociedade, diante deste prisma teórico, é preciso repensar, cada vez mais, os princípios dessa teoria, considerando-se as transformações emergentes em nossa realidade.

A educação pública de qualidade, seria uma das principais vias para construção de uma sociedade mais justa e democrática. A escola tem funções claras na sociedade e seus propósitos pedagógicos visam, entre outros, ampliar o potencial de conhecimento, a experiência e apresentar o mundo, suas conquistas, desafios e perspectivas para os alunos.

À guisa de conclusão, tendo em vista que Bourdieu acredita haver uma desigualdade entre as classes sociais na escola, o artigo concluiu que as

desigualdades sociais são reproduzidas em âmbito educacional, sendo os jovens menos favorecidos os mais propensos a evasão escolar, decorrente de uma educação deficitária, desigual e classista, que tende a reproduzir na educação, na escola e no sistema educacional as desigualdades sociais existentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2010.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

_____. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République**. Paris: Collège de France, 1985.

_____. **O poder simbólico**. 16. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2012, 302p.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CATANI, D. B. A escola como ela é. **Revista brasileira de educação**, Campinas, Editora Autores Associados, n. 23, maio/ago. 2003.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, L. A. M. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação**. Presidente Prudente-SP, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Trad.: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967 (32ª impressão).

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra; 2011.144p.

FREITAS, M. C. da S. Pauperização e educação: expressão da questão social na análise de Louis Marmoz. In: _____.; MARMOZ, L.; ARAUJO, W. P. **Educação e pauperização: tradições, referências, aplicações.** Manaus: Valer, 2014. p. 28-114.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HASENBALG, C. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 63-68.

HEINICH, N. **A sociologia de Nobert Elias.** Bauru: EDUSC, 2001.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.

MITRULIS, E. Ensino médio: um olhar sobre a prática das escolas. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 6. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. (1846). **A ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O manifesto comunista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MOTTA, F. C. P. **Introdução à Organização Burocrática.** São Paulo: Pioneira, 2004.

NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

NETTO, J. P. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual.** Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 75-89.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, J. M. da S. A Evasão escolar no Ensino Médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, 2009.

ORSO, P. J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. M. **Educação e Lutas de Classes.** São Paulo: Expressão popular, 2008.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu.** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PETIT, V. As contradições de “A reprodução”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 43, nov. 1982.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTES, É. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, 2006.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países**, diz Pnud – Brasil, 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evacao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária.** 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1975. p. 121-169 e 171-248.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil. (1930/1973).** 25. ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2001.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 59, p. 75-106. 2009.

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSK, Jaime; PINSKI, Karla Bassanezi (Org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

TRAGTENBERG, M. **Marxismo heterodoxo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007d.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, Campinas, Editora Autores Associados, n. 23, maio/ago. 2003.

SOBRE OS AUTORES

Fernando Tadeu Germinatti

Centro Universitário Internacional, Brasil

Graduado em Jornalismo pelo Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), pós-graduado em Sociologia e ensino de sociologia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), pós-graduado em História Social pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Graduando em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

E-mail: germinattifer@outlook.com

Tatiane Pereira de Souza

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena pelo Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), graduação em Gestão Educacional pela mesma Universidade, mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

E-mail: tatiane.profa@gmail.com

Cleide Carneiro

Universidade Estadual do Ceará, UECE

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2001). Atualmente é pesquisadora/professora adjunta na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Coordenadora do Laboratório de Humanização e Atenção em Saúde - (LHUAS). Coordenadora do Curso Mestrado Profissional Ensino na Saúde CMEPES.

A TECNOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

Alderlyane de Oliveira Dias
Francisca Auderlândia de
Oliveira Dias
Heraldo Simões Ferreira

Este artigo tem por objetivo descrever e explicar o método utilizado por vários professores de língua portuguesa na era digital, buscando oportunizar o saber de forma prática e dinâmica, pautado nos novos conteúdos ligados ao uso da internet em sala de aula, visando facilitar a vida de vários estudantes, proporcionando mais prazer no ato de aprender. Com isso, motivar e despertar nos alunos e professores o interesse pelo ensino da língua portuguesa, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação, abordados na gramática e demais especificidades da língua, considerando textos, gêneros textuais e ambiente virtual de aprendizagem. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, realizada através de uma pesquisa bibliográfica na área da tecnologia, teorizando as práticas dentro das salas de aulas, na busca de uma educação emancipatória, apresentando definições e abordagens didáticas inseridas nesse contexto, analisando métodos, gêneros, hipertextos e conteúdos voltados as tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Gênero. Métodos.

TECHNOLOGY IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

This article aims to describe and explain the method used by many Portuguese teachers in digital age, seeking to provide knowledge in a practical and dynamic way, lined with the new contents linked to the use of internet in classes, aiming to facilitate many students' lives, providing more pleasure in the learning act. Thereby, motivating and arousing interest in students and teachers for Portuguese language teaching, developing reading and interpretation skills, grammar approach and other language specificities, considering texts, textual genres and virtual learning environment. The methodology used was qualitative, carried out through a bibliographic research in the technology area, theorizing the classroom practices, in search for an emancipatory education, presenting definitions and didactic approaches inserted on this context, analyzing methods, genres, hypertexts and contents related to technology.

KEY-WORDS: Portuguese language teaching. Genre. Methods.

Enviado em: 08/02/2018
Aceito em: 20/03/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

Com a explosão da internet, as escolas sentiram a necessidade de adequar suas metodologias de ensino a era digital, buscando através das ferramentas e subsídios aperfeiçoar seu trabalho com os alunos, disponibilizando material e recurso apropriado, estabelecendo um paralelo entre disciplina e tecnologia.

Diante dos avanços tecnológicos e seus impactos na educação atual, se faz necessário afirmar a importância da Língua Portuguesa para os estudos dos alunos do ensino fundamental II, privilegiando não só o conteúdo, mas todo o aprendizado envolvido, do qual o aluno seja o protagonista, possibilitando-os o contato com as ferramentas digitais, visto que a era digital já se faz presente em nossos dias.

Sendo assim, a escola não só deve utilizar os recursos tecnológicos, mas usa-los como estratégia pedagógica e forma atrativa para suas aulas, tornando-as mais instigantes e cheias de conhecimentos. Neste contexto, vale destacar algumas ferramentas de uso como, data show, blogs, chats, e-mails, entre outros recursos tecnológicos, proporcionando uma evolução na troca de informações entre o estudo da Língua Portuguesa e a era digital.

Com estas transformações no ensino a plataforma educacional toma uma nova forma, contemplando não só o ensino de Língua Portuguesa, mas todas as tendências da era digital, assim firmando um aprendizado realmente satisfatório, que contemple as necessidades de nossos educandos. Existem várias maneiras de aliar as tecnologias à sala de aula, desde aparelhos eletrônicos as novas plataformas de ensino.

No entanto, para que essas mudanças aconteçam, faz-se necessário uma reflexão mais profunda sobre a utilização da tecnologia dentro de sala de aula. De nada adianta novas ferramentas se o trabalho feito com elas não mudar. Antes de mais nada, o que precisa ser mudado é a abordagem, o objetivo, o modo como são desempenhadas as atividades, para então tirar-se o máximo de proveito das novas tecnologias para as novas formas de se produzir conhecimento (CHAGAS, 2010, p. 4)

Portanto, o professor deve usar a tecnologia como ferramenta de ensino, levando em conta contexto, linguagem e conteúdo a ser abordado, auxiliando no processo de construção do conhecimento, baseando práticas pedagógicas com veiculação tecnológica, integrando ferramentas digitais ao ensino teórico, adequando-os a essas modificações atuais. Pois a sala de aula não deve se restringir apenas ao uso do livro didático, como também ao uso das tecnologias como redirecionamento de aprendizagem.

A tecnologia deve proporcionar ao professor uma nova abordagem de educação, integrando conteúdo e conhecimento, ampliando práticas e saberes, capacitando professores para o uso das tecnologias e plataformas virtuais. Desenvolvendo estudos e pesquisas favoráveis para a construção do conhecimento de nosso alunado, propondo troca de informações, reflexões e aprendizado. No entanto, para fazer uma boa mediação, o professor precisa adaptar-se a essa nova realidade, buscando através deste novo

universo um aliado necessário para melhoria do ensino aprendizagem. Com isso, consolidar o ensino com os recursos tecnológicos, aliando um ao outro, promovendo um elo de aprendizagem entre os dois, possibilitando aos alunos adquirir mais conhecimento a respeito do assunto abordado.

A Internet pode hoje em dia ser usada pela escola como uma grande aliada. Essa ferramenta já é muito usada pelos jovens para se comunicar, pesquisar, fazer compras, expor suas opiniões, descobrir novidades, desenvolver redes de relacionamento, apenas como alguns exemplos. Essas capacidades por eles desenvolvidas, podem e devem ser trazidas para o ambiente escolar, desde que a instituição educacional esteja aberta a isso e esteja disposta a participar dessa evolução e queira realmente contribuir de forma efetiva para a formação desses indivíduos (CHAGAS, 2010, p.4).

Enfim, a escola tem como dever, assegurar a seus educandos um ensino de qualidade, contribuindo com a formação de seus alunos, preparando-os não só para avaliações, mas para a vida, participando de forma ativa de todo o processo de aprendizagem, integrando tecnologia e conteúdo abordado, fazendo parte da sua própria construção como sujeito histórico e crítico, preparado para a vida e suas respectivas transformações, propiciando assim uma comunicação possível onde todas as partes da escola se envolvam.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA ERA DIGITAL

2.1 A LÍNGUA PORTUGUESA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A sociedade atual faz uso de várias tecnologias da informação, novas práticas e novas formas de pensar voltadas para a era digital, projetada na aprendizagem de palavras e imagens. Desse modo, o desenvolvimento tecnológico tem influenciado não só as pessoas, mas todo o ensino atual, mostrando-se necessário fazer uma reflexão acerca dos conteúdos abordados em sala de aula, moldando todo o ensino por meio das tecnologias atuais, permitindo que o aluno use de sua bagagem de conhecimentos já adquiridos.

A cultura digital exige que tanto o professor quanto o aluno se atualize e aprenda a lidar com essa nova realidade, adequando-a a seu contexto de vida, estabelecendo um elo entre a interação, contexto social e sociedade, com o propósito de proporcionar conteúdos ligados a esfera da tecnologia e suas ferramentas de uso, ampliando pensamentos, informações e conhecimento. Dessa forma, é possível melhorar o processo das mídias digitais dentro da escola, inserindo as tecnologias no contexto escolar, buscando complementar a prática pedagógica.

Através da internet, tanto professores quanto alunos ampliaram seus horizontes do saber, e passaram a conhecer e aprender coisas que até então eram de difícil acesso. Logo, a internet trouxe para o ensino/aprendizagem a inovação das informações, aproximando as pessoas de

novos conhecimentos e até mesmo do mundo (SOARES, 2012, p. 2).

A era digital, traz consigo uma gama de ferramentas, que podem ser trabalhadas pelo professor de Língua Portuguesa e das demais áreas, como por exemplo os gêneros textuais, do qual existem diversas maneiras de serem trabalhados. Principalmente aqueles que são inseridos no universo digital. Que por sua vez, na maioria dos casos possuem linguajar próprio, podendo ser estudado e explorado em diversas aulas da disciplina, como suporte para o uso correto da língua padrão, moldando não só a maneira de falar e escrever dos alunos, como também seus vícios em relação a essa nova realidade, contribuindo de forma significativa para uma melhor e apropriada construção do conhecimento.

O uso dos gêneros digitais na sala de aula proporciona ao aluno uma interação com tudo aquilo que já faz parte de suas vivências. Dessa forma, a escola deve aproveitar essa competência comunicativa dos adolescentes, que sabe utilizar de maneira satisfatória os gêneros digitais, para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais, valorizados na sala de aula e no mundo real (SOARES, 2012, p. 13).

Podemos perceber então que a internet e seu advento veio proporcionar ao ensino uma mudança, permitindo-lhe outra visão, favorecendo ao sucesso de uma nova conduta de ensino, pautado nas novas tecnologias e suas ferramentas de uso, promovendo outro olhar para o ensino aprendizagem. Assim, garantindo um processo produtivo de qualidade, que correspondam às exigências propostas pelo ensino.

A partir desta reflexão é possível perceber as novas tecnologias como apoio às disciplinas, dispondo de várias ferramentas, softwares e gêneros digitais disponíveis na internet. Esses recursos podem ser explorados como suporte de conteúdo e leitura, auxiliando na construção do conhecimento dos alunos.

2.2 GÊNEROS DIGITAIS

Os gêneros digitais são ótimas opções para serem usados como recursos didáticos para o professor de Língua Portuguesa, estruturando não só a aula sobre o assunto, mas toda abordagem relacionada ao conteúdo, construindo um paralelo entre conteúdo estudado e espaço virtual, possibilitando diferentes visões acerca do assunto, competência discursiva e letramento digital.

Tanto os gêneros textuais quanto os gêneros digitais, requerem do professor métodos que atraia a atenção dos alunos, tornando o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico e cheio de inovações. Saber utilizar essas fontes tecnológicas é outra contribuição do professor para o ensino, determinando novas ferramentas e textos a serem estudados, modificando a relação entre leitor e texto, aperfeiçoando a prática de leitura de nossos educandos.

Aprofundando o estudo sobre gêneros digitais, vemos os tipos de textos que conseguimos abordar nas aulas de Português, existe o e-mail, chat, blogs, entre

outros, que podem ser trabalhados a partir de gêneros textuais já existentes, como a carta que pode ser abordada junto com o e-mail exercendo a função de comunicação entre as pessoas e instituições, nesse contexto, é possível usar tanto a linguagem formal como a linguagem informal, pelo qual ambas terão de ser trabalhadas de forma clara e objetiva, para que o aluno aprenda a produzir de maneira significativa.

A Internet, utilizada como recurso pedagógico, possibilita uma nova prática de produção textual em que os alunos passam a desenvolver melhor uma atitude crítica em relação aos seus próprios textos e os dos demais colegas. Apesar de aqui terem sido citados alguns gêneros digitais, será dada maior ênfase ao gênero blog como forma de possibilitar o aluno a desenvolver-se em sua linguagem por meio da escrita colaborativa, visto que os jovens se interessam em expor fatos de seu cotidiano, pensamentos, observações e opiniões (SILVA; PESANHA, 2012, p.9).

O blog é uma ferramenta virtual que possibilita as pessoas publicar textos, fotos, músicas e vídeos informativos a respeito de determinados assuntos, para que os leitores explorem este instrumento de estudo e comunicação, com o intuito de registrar temas apropriados aos conteúdos relacionados à sala de aula. Esse recurso didático cria novas estratégias para o ensino, voltadas a divulgação de conteúdos pertinentes a aprendizagem, despertando nos alunos entusiasmo e interesse ao publicar suas ideias a respeito do conteúdo estudado.

A partir desta reflexão é possível perceber que, como educadores, é necessário aprender a lidar com os novos fenômenos linguísticos que vêm da internet e com outras inovações que surgem a todo instante em nossa sociedade. Tão importante quanto, é saber como lidar com os novos gêneros digitais no ambiente escolar de modo a fazer com que os alunos percebam a pluralidade de gêneros textuais e a necessidade de utilizarem adequadamente cada um deles (SILVA; PESANHA, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, podemos abordar características específicas de cada gênero trabalhado em sala de aula, apresentando particularidades e especificidades de cada um, comparando-os e analisando-os dentro de cada critério estipulado pelo professor de língua portuguesa. Dentre as várias possibilidades de estudo, pode-se utilizar os gêneros digitais em comparação com os gêneros textuais já existentes, a linguagem abordada em cada um, a leitura, dentre outros, explorando de forma sistêmica o conhecimento dos alunos, provocando interesse e criticidade a respeito do assunto, tornando a aula prazerosa ao invés de enfadonha, na visão do aluno, de forma geral.

O professor deve usar a criatividade ao explorar tais gêneros, despertando no aluno o prazer em estudar tal assunto, fazendo descrição, ressaltando itens relevantes em sua estrutura e com isso fazendo avaliações necessárias para o bom desempenho de cada um, proporcionando um ambiente interativo e

cooperativo, no qual professor e aluno interajam entre si, enriquecendo as aulas, facilitando debates e troca de conhecimentos.

2.3 HIPERTEXTO

A escrita eletrônica vem se expandindo, com o advento da internet torna-se cada vez mais difícil não abordar tal tema nas salas de aulas, a era digital tomou conta das escolas, de maneira geral, fazendo-se necessário abordar textos ligados a esse tema. Nesse sentido, o hipertexto permite uma interatividade entre conteúdo e internet, ampliando escrita e leitura, possibilitando ao educando o contato com diversos textos eletrônicos.

A internet, possibilita aos alunos uma gama de conhecimentos, através de textos, artigos e blogs, com o objetivo de ajudar aos mesmos em seus trabalhos e pesquisas. O leitor utiliza os hipertextos como estratégias que favorecem a produção escrita, proporcionando informações específicas sobre determinado assunto.

As possibilidades de interferência, diversificação na leitura e criação de sentidos diferenciam o hipertexto do texto em um livro. O leitor utiliza o hipertexto para demonstrar o seu mundo, a forma como o vê e deixa em aberto para os que ainda o lerão (COUTO, 2010, p. 4).

Com o uso dos hipertextos em sala de aula, o professor passa a explorar vários recursos além dos textos, como sons, imagens e vídeos, que também pode ser usado como recurso didático, as vídeo-aulas são bastantes utilizadas por professores de língua portuguesa, seja para explorar a gramática ou para trabalhar os gêneros textuais, complementando o assunto abordado nos livros, como também simulados impressos para melhorar o desempenho dos alunos.

É grande a contribuição dos hipertextos para o auxílio de professores em todas as áreas do conhecimento, ferramenta esta que promove a aprendizagem, construindo um ambiente diferenciado. É interessante para os discentes o contato com as mídias, hipertextos e informações, para eles facilita a comunicação e a produção de textos, trabalhos e atividades, formando assim um elo entre conteúdo estudado e o conhecimento adquirido.

A possibilidade de navegação por várias ordens de leitura e acesso, além da sua contribuição com relação ao acréscimo de conteúdo, propicia ao interagente participar ativamente do processo de leitura e criação dos hipertextos (COUTO, 2010, p.7).

A internet é uma fonte de acesso ao conhecimento, por meio dela e de seus conteúdos as informações vão gerando no leitor várias interpretações, fazendo-se necessária como auxílio do professor para melhor esclarecer o conteúdo do texto lido, que na maioria das vezes dialoga com o assunto estudado. Essa compreensão, portanto, concebe uma interação maior entre leitor e texto lido, relacionando livro e internet, reconfigurando o método tradicional de

aprendizagem, sobretudo através das mídias e computadores.

Nesse sentido, o ensino atual deve contar com os hipertextos e as mídias eletrônicas digitais como fonte de pesquisa para a realização de trabalhos voltados aos conteúdos abordados em sala de aula, estimulando o contato com esse novo universo de informação, provocando estímulo e comunicação entre os leitores.

3 INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO

3.1 A INTERNET NA SALA DE AULA

Para muitos professores ainda é muito difícil lidar com o advento da internet, incluí-la em suas aulas, algumas vezes por falta de recursos, outras por não saber lidar com o equipamento, mas mesmo assim vão aliando conhecimento teórico com prática pedagógica, buscando adequá-las a esse novo mundo da tecnologia, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, oportunizando mudanças didáticas e facilitando na aprendizagem, objetivando praticar e exercitar o conteúdo abordado nos livros de uma forma diferente e aprazível de estudar, trabalhando com as tecnologias e seus suportes de ensino, áudios, vídeos, textos ilustrados entre outros.

Ao utilizar os recursos da Informática, deve-se levar em conta o contexto da realidade do sistema educacional, nem todos os profissionais da educação têm como meta usar o computador por mais que a tecnologia proporcione sistemas que interajam de acordo com os níveis dos alunos, onde o professor utiliza-se dos meios oferecidos pela informática para aperfeiçoar os métodos já estabelecidos de exercício e prática, e assim faz uso dos seus recursos puramente como um facilitador das atividades pedagógicas, e não a fim de promover a construção do conhecimento (RODRIGUES, 2011, p. 4).

Atualmente, existem vários mecanismos e suportes para que os professores se familiarizem com o uso das TICs, laboratórios de informática, sala de multimídias, entre outros, que visam melhorar a qualidade do ensino, incluindo o mundo digital na vida estudantil de nossos alunos. Além disso, usar a informática desperta interesse e curiosidade, proporcionando uma prática que beneficie esse processo de educação, garantindo aos alunos mais acesso a informações, visando um maior conhecimento tecnológico por parte dos alunos.

Ao utilizar a informática em suas aulas os professores devem proporcionar um ensino dinâmico, voltado para a construção do conhecimento, facilitando assim atividades pedagógicas associadas a tecnologia da informação, possibilitando um ambiente escolar informatizado e cheio de inovações, tornando a pesquisa um hábito na vida estudantil.

É importante lembrar que, para o sucesso na aplicação da Informática em ambientes escolares, é necessário que os profissionais estejam dispostos a enfrentar novos desafios, pois será preciso um maior desempenho de sua parte em adequar suas próprias metodologias no

processo de assimilação do novo ambiente, pois assim como existem diferenças entre um aluno e outro, os métodos utilizados por cada professor revelam muito as características pessoais de cada um (RODRIGUES, 2011, p. 6).

Diante disso, é imprescindível a socialização entre alunos e professores, para que aconteça uma aprendizagem adequada, auxiliando no bom convívio e no respeito mútuo dos discentes, facilitando o processo de ensino aprendizagem das escolas, disponibilizando um contexto educacional de qualidade, incorporado nas novas tecnologias da informação. A partir de então, é possível partilhar ideias, adequando aulas e contextos, introduzindo de forma prazerosa o manuseio com as novas ferramentas educacionais, viabilizando necessidades e mudanças pedagógicas.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O professor de língua portuguesa deve ser apto as novas mudanças implantadas nas escolas, servindo de estímulo para seus alunos, diversificando as aulas, inovando e principalmente, mediando um saber diferenciado, significativo e desafiador. O ideal é o professor elencar diferentes métodos, permitindo aos seus alunos muitos tipos de informações, ligadas as novas tecnologias e ao ensino didático.

Portanto, o professor deve mediar o saber de forma estruturada, incluindo em suas aulas a tecnologia e o acesso a informação, trabalhando com pesquisas, vídeos aulas, slide, etc. Dispondo de uma infinidade de métodos voltados para as mídias digitais e suas ferramentas, oportunizando aos educandos uma ampliação do seu conhecimento e currículo escolar.

Diante de todas essas transformações da sociedade, é claro que a escola também vem modificando o papel e a sua função, bem como as concepções de ensino, e vai se transformando de acordo com questões políticas, culturais e sociais, porém de forma bem mais lenta. Sabemos que o avanço da sociedade é bem mais rápido e fica difícil para escola, enquanto instituição, acompanhar esse ritmo de mudanças tão radicais. Antes se acreditava que o professor era um mero transmissor de conhecimento e todos deveriam aprender igualmente com rigidez e disciplina. Atualmente já está comprovado que os indivíduos aprendem também através das interações com eles mesmos, com os outros e com o mundo (incluindo as relações com as tecnologias), mediados pelo educador (FERONATO, 2012, p. 15).

Nesse contexto, o objetivo do educador é criar um ambiente prazeroso de aprendizagem, que objetiva um grande resultado, auxiliado pelas novas mídias. Por isso, o computador torna-se para o professor uma grande ferramenta, os softwares educativos facilitam na transmissão de conteúdo de língua portuguesa, explorado através de atividades que exijam raciocínio de disponibilidade dos alunos, seja para estudar gramática,

figuras de linguagem ou qualquer outro tipo de conteúdo da disciplina.

Não é tarefa fácil planejar uma aula de língua portuguesa atrativa, recursos de multimeios exige muita preparação, domínio do conteúdo e dos recursos tecnológicos, utilizando técnicas e avaliações como suporte educacional. Por tanto, o professor deve se dispor de meios que orientem a vida educacional de seus alunos, participando ativamente da compreensão dos mesmos, contribuindo e colaborando para uma melhor aprendizagem.

Esses novos instrumentos tecnológicos fornecem várias informações ao mesmo tempo, fazendo com que ocorra uma aprendizagem mais interativa, criativa e uma construção coletiva do conhecimento. As tecnologias inseridas nas aulas poderão estar colaborando com uma melhor e mais ampla apreensão dos conteúdos justamente porque as mesmas já fazem parte da sociedade em que o aluno está inserido, já fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2012, p.2).

Por isso, o conteúdo deve vir de forma clara, coesa e objetiva, para que o aluno compreenda, valorize e sinta-se motivado a estudar, transformando seu contexto educacional em outro, cheio de saber, conhecimento e habilidades, se mostrar solícitos aos questionamentos da disciplina, fazendo a aula ser produtiva e renovada, reconhecendo o trabalho ali semeado e colhido.

Contribuir para a aprendizagem, é tarefa não só do professor, devem existir parcerias, colaboração, para um maior rendimento no final do ano, para a valorização dos alunos, da sua aprendizagem e habilidades, pois sendo reconhecido, o aluno passa a se enquadrar, melhora o ambiente escolar.

3.3 O INCENTIVO A PESQUISA EM SALA DE AULA

Professores pesquisadores, pretendem que seus alunos também se tornem pesquisadores, pois como se sabe todo assunto abordado em sala de aula, já foi falado, escrito ou publicado por alguém, por isso, é tão importante incentivar os educandos a realizarem pesquisas, seja ela qualitativa ou quantitativa, contanto que eles tenham a curiosidade de saber mais sobre determinado assunto abordado.

Um professor de língua portuguesa que pesquisa estimula o aluno a pesquisar também. Quando mostramos ao aluno uma referência histórica da língua, a formação linguística, a etimologia, estamos fazendo com que ele saiba o caminho percorrido pelo professor e pode, a partir daí, construir seu próprio caminho para a aprendizagem pela pesquisa. Dentre as vantagens da inserção da pesquisa como recurso pedagógico, está a de tornar a aprendizagem significativa para o aluno, principalmente porque ela permite seu envolvimento afetivo e social, além do cognitivo (CUNHA, 2010, p.32).

Com isso, a escola deve se preparar para dar o suporte necessário para a realização dessas pesquisas, dispondo de livros, materiais eletrônicos e internet, pois a tecnologia se faz presente e indispensável nos dias de hoje. Como se sabe tudo hoje em dia é atualizado e ligado a um computador, dados de escolas, de alunos, professores e demais funcionários, tudo está arquivado em memórias digitais, por isso, a tecnologia se faz tão presente.

O professor de língua portuguesa, deve trazer subsídios para incrementar suas aulas, realizar pesquisas em laboratórios e livros da escola, trabalhar conteúdos ligados ao universo tecnológico, ampliando o conhecimento dos alunos acerca daquele assunto da aula, fazendo com que eles busquem o conhecimento não somente dentro da escola, para que sua visão se aprimore, melhorando seu contexto, leitura e escrita, pois toda pesquisa traz uma reflexão, um ensinamento, que servirá para o futuro de cada um, seja ele dentro ou fora da escola.

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Junto às discussões diárias constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Quando bem utilizada e encaminhada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, alimenta a dúvida, supera paradigmas, torna a aula mais atrativa, amplia os horizontes do conhecimento do aluno, desperta a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade (MATTOS, CASTANHA, 2008, p.7).

Esse método deve ser abordado para valorização do trabalho contínuo da sala de aula, do qual o aluno sinta-se protagonista da sua própria aprendizagem, buscando por meio dos estudos, transformar sua visão e argumentação acerca do assunto visto na aula, como forma de discussão e revisão do conteúdo estudado na escola, intervindo de forma direta no resultado de seu progresso escolar, buscando caminhos que levem a uma caminhada continua.

Sendo assim, cabe ressaltar o poder da investigação feita pelo aluno para sua construção do conhecimento, através dela ele se desperta para os demais conteúdos propostos, garantindo uma valorização maior do estudo, motivada através da pesquisa, constituindo-se numa prática enriquecedora.

4 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA ESCOLA

As tecnologias trouxeram inúmeros impactos para educação, mudanças pelas quais a escola não estava preparada, mas diante do novo advento se fez necessário incluir no currículo educacional, pelo qual professores fizeram capacitações e cursos para o bom uso desses equipamentos, tornando suas aulas mais produtivas e com mais recursos, proporcionando aos alunos ferramentas com suporte técnico de informação e comunicação mais potentes.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, a questão das TIC deve estar bem consolidada. A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem (OLIVEIRA; MOURA, 2012, p. 76).

Se faz evidente que as tecnologias ampliem as possibilidades de aula para o professor, auxiliando na produção e construção do conhecimento de seus alunos, renovando sua mediação de conteúdo apresentado por meio desta nova metodologia educacional, renovando sua perspectiva pedagógica utilizando as mídias digitais como suporte.

Neste sentido, o uso das tecnologias da informação podem contribuir para o bom rendimento estudantil dos alunos, despertando interesse, automotivação e autonomia na realização de trabalhos, pesquisas e atividades, adequando contexto, disciplina e conteúdo, oportunizando um ensino claro e objetivo, voltado único e exclusivo para aprendizagem dos alunos, buscando na informação uma solução para melhoria da prática pedagógica, onde o aluno saia ganhando, compreendendo tudo que foi proposto durante o ano letivo, e com isso aumentando a sua capacidade de compreensão dos conteúdos.

Dessa maneira, as tecnologias de informação e comunicação atuam como impulsionador dos recursos dinâmicos da educação, intensificando a construção do conhecimento, estruturando o conteúdo programado para os alunos, fortalecendo as habilidades de forma efetiva e produtiva, garantindo um saber enriquecedor e instigante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo aqui apresentado, proferiu sobre o papel do professor na era digital, como auxiliador no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário despertar no leitor a curiosidade acerca do assunto abordado, revelando sua importância e possibilidade de investigação. Sempre tendo que inovar sua metodologia, descobrir novas ferramentas e suporte de ensino, voltados ao mundo digital, contribuindo com a motivação do aluno, valorizando seu conhecimento, capaz de prepara-lo para um novo nível de ensino.

A utilização da TICs em sala de aula tornou-se indispensável, uma vez que as mídias de informação adentraram as salas de aula, invadindo de vez o mundo da educação, moldando o ensino e o papel do professor. Assim, o uso das tecnologias digitais pode estimular na aprendizagem dos alunos, diversificando a prática pedagógica e a sua formação pessoal.

A escola deve possibilitar ao educador, o acesso aos recursos e habilidades pedagógicas, como suporte no ensino de língua portuguesa, viabilizando projetos e intervenções, como objetivo para uma nova prática

educativa. O acesso ao conhecimento é primordial para tornar o ensino produtivo, diante do grande desenvolvimento das novas tecnologias, com isso explorar as possibilidades que esse universo pode oferecer.

A aplicação dos recursos digitais em sala de aula leva ao aluno um gosto diferenciado, despertando não só sua atenção, mas sua curiosidade no conteúdo que está sendo abordado, dispondo fixação, pelo qual ele além de aprender, deve introduzir e enriquecer seu conhecimento, utilizando não só o livro já estabelecido, mas as tecnologias digitais inseridas em seu contexto escolar.

Nesse contexto, pode-se perceber o quão necessário são métodos inovadores para o bom rendimento das aulas, adequando as múltiplas linguagens as tecnologias presentes na atualidade, resultando em estudos e abordagens diferenciadas e dinâmicas, onde seus protagonistas reconfigurem o ensino, possibilitando um novo enfoque nos estudos voltado para o bom rendimento escolar.

É notório a necessidade de se mudar o método educacional no país, principalmente no que diz respeito aos conteúdos preestabelecidos pela escola e pelos livros didáticos, direcionando o foco para conteúdos atualizados, que construam uma capacidade de uso da língua portuguesa nas situações comunicativas em que se inserem, ampliando o contexto sócio histórico a qual a escola está inserida.

O educador como retentor da aprendizagem deve saber utilizar as mídias a seu favor, melhorando sua ação pedagógica visando motivar o aluno a se adequar as mudanças já existentes, conhecendo sua realidade enquanto aluno, transformando o social ao seu redor, através da informação, comunicação e reflexão. Todo estudante deve desenvolver senso crítico e reflexivo sobre qualquer assunto pertinente a sua aprendizagem, deixando de ser apenas mero expectador e passando a ser protagonista do seu futuro. Questões ligadas as mídias, despertam neles uma divertida e excitante imaginação, para que eles se sintam-se atuantes, dispostos a prestar mais atenção na aula que já estava tão ultrapassada e tradicional, inovar deve ser um exemplo a se seguir por todos os professores, pois com o advento da tecnologia, quem não inova torna-se ultrapassado mesmo que não queira.

Contudo, o que se devem buscar são assuntos que possam ser trabalhados juntamente com o uso das tecnologias, principalmente nas aulas de língua portuguesa, conteúdo dito por muitos como de difícil compreensão, quanto mais alunos atentos se mantiver, mais rendimento a aula terá. Pois, as informações estão em toda parte, existe meios para abordar diversos conteúdos de língua portuguesa elaborados com praticidade e criatividade, o professor deve adaptar-se a essas tecnologias, introduzindo a linguagem das mídias em suas aulas, seja por meio de comparação com a linguagem formal, seja apenas para trabalhar os gêneros textuais existentes.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, M.A. O uso de uma comunidade virtual para aprendizagem de língua inglesa através da interação e

colaboração. **IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” N. 02.** Laranjeiras-SE, 2010. p.1-16.

COUTO, N. C. **Interação mediada por computador e sua apropriação pela publicidade.** Disponível em: <http://revistapensar.com.br/comunicacao/pasta_upload/artigos/a28.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

CUNHA, S. F. L. O papel do professor de língua portuguesa no paradigma da educação inclusiva. **IDEA**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2010.

FERONATO, R. M. S. **O professor e o uso das tecnologias digitais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias e Mídias. Curso de Especialização em Mídias Educacionais. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102850/000919963.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MATTOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental I.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P. **TIC’S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 21 dez. 2017

RODRIGUES, C. da S. **A utilização da internet em sala de aula na escola Carlos Huguene.** Disponível em: <<http://www.ic.ufmt.br/sites/default/files/field/pdf/Monografia/CleoniceRodrigues.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2107.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**, v. 15, n. 15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SILVA, M. G. G. Educação e professor diante do uso das novas tecnologias. **Fórum Internacional de Pedagogia.** IV FIPED, 2012, Campina Grande. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/98b297950041a42470269d56260243a1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOARES, T. L. **O uso da internet no ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor de ensino fundamental e médio.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-internet-no-ensino-de-lingua-portuguesa-na-perspectiva-do-professor-de-ensino-fundamental-e-medio/89263/>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SOBRE OS AUTORES

Alderlyane de Oliveira Dias

Universidade Cândido Mendes, Brasil

Graduada em Letras- Português pela Universidade Federal do Ceará (2015). Graduação em andamento no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente é professora da Escola Caminho do Saber no Distrito de Mangabeira- Ceará e na Escola de Ensino Fundamental Manoel Salvador no Distrito de Canidézinho - Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e áreas afins.

E-mail: aldosdias@hotmail.com

Francisca Auderlândia de Oliveira Dias

Universidade Regional do Cariri, Brasil

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA - 2001) Especialista em PSICOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO PELA Universidade Regional do Cariri (URCA 2016) e técnica em Secretaria Escolar pela Fundação Demócrito Rocha (FDR - 2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Formal e Informal. cursando Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Atuou como Coordenadora Pedagógica na E.E.I.F. Maria Pessoa de Moura (04/05/2009- 03/03/2010) e professora na E.E.B. Dr. João Gonçalves de Souza (2010). Atuou por três anos como bolsista FUNCAP, na EMATER-CE, em Lavras da Mangabeira-CE, exercendo a função de pedagoga.

E-mail: audelania_dias@hotmail.com

Heraldo Simões Ferreira

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, área de Educação Física Escolar, na UNESP, em Rio Claro-SP. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará, UECE. Docente e vice coordenador do Mestrado Profissional em Ensino da Saúde - CMEPES UECE. Coordena o curso de graduação em Educação Física (UECE/UAB).

E-mail: heraldo.simoes@uece.br

INDICAÇÕES DO MAGISTÉRIO SOBRE A FORMAÇÃO SACERDOTAL

**Bruno Dias de Lima
Rodrigo Rêmulô Leite Pereira
Antonio Marcos Chagas
Rudy Albino de Assunção**

RESUMO

A vocação sacerdotal, parte fundamental da vida da Igreja, é objeto desse artigo. Os documentos abordados oferecem as bases de uma formação ao presbiterato unitária e integrada. A meta da formação, por meio das dimensões humana, espiritual, intelectual e pastoral, bem como das etapas definidas como inicial e permanente, acontecem enquanto discipulado, na perspectiva da configuração a Cristo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação presbiteral. Magistério. Vocações sacerdotais.

DIMENSIONS OF MAGISTERIUM FOR PRIESTLY FORMATION

ABSTRACT

The priestly vocation, central element of the church's vitality, is the overall purpose of this study. The documents analyzed offer the support to form a unitary and integrated presbyterate. The role of formation, through human, spiritual, intellectual and pastoral dimensions, as well as the stages defined as initial and permanent, occurs while discipleship, in regard to the configuration to Christ.

KEYWORDS: Magisterium. Presbyterian education. Priestly vocations.

Enviado em: 18/04/2018
Aceito em: 19/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

A vocação sacerdotal é parte fundamental na vida da Igreja, com isso, o presente artigo se propõe a refletir sobre o modo como estão sendo formados seus futuros pastores. Desta forma, o nosso trabalho objetiva fazer uma abordagem, ao nível de revisão de literatura, sobre alguns documentos baseiam a formação sacerdotal; sendo eles: *Optatam totius*, (1965), *Pastores dabo vobis* (1992), e a mais recente *Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis* (2016), os quais podem ser colocados como indispensáveis no processo formativo de qualquer seminário.

No primeiro capítulo apresentaremos o decreto do concílio Vaticano II *Optatam totius* (OT) do qual serão traçadas as linhas que serviram de base para a grande maioria dos documentos subsequentes, quer em âmbito universal, quer em âmbito nacional por meio dos subsídios propostos pelas conferências episcopais. Aqui analisamos sobre a importância dada pelo decreto à unificação da formação onde todas as dimensões formativas estão interligadas, e têm como objetivo principal fazer com que o candidato, as ordens sagradas busquem assemelhar-se a Jesus Cristo perfeito exemplo de Pastor.

No segundo capítulo discorreremos sobre a exortação apostólica *Pastores dabo vobis* (PDV) de João Paulo II, que nomeia os protagonistas da formação sacerdotal que além do bispo e dos padres formadores estão inclusos os professores de teologia e o próprio formando protagonista principal de sua vocação. Neste capítulo propomos uma reflexão sobre as quatro dimensões da formação presbiteral, presentes na supracitada encíclica, que possibilitam ao candidato um amadurecimento humano, espiritual, intelectual e pastoral, para que assim, possa abraçar com diligência e zelo o ministério presbiteral em comunhão com o seu clero e em obediência ao bispo.

No terceiro capítulo abordaremos sobre a *Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis* (RFIS) publicada recentemente, tendo em vista uma atualização para entrar em conformidade com os documentos e propostas magisteriais dos últimos pontificados. Apresentaremos as duas grandes etapas do processo formativo: o tempo do discipulado e o tempo da configuração, e num segundo momento retomaremos a temática das quatro dimensões da formação sob o olhar da *Ratio Fundamental*.

2 OPTATAM TOTIUS

Para iniciarmos este trabalho é importante uma breve reflexão sobre o decreto *Optatam Totius* do Concílio Ecumênico Vaticano II, sobre a formação sacerdotal. Com este decreto a formação sacerdotal entrou na dinâmica da renovação da Igreja proposta pelos padres conciliares, tendo em vista que a formação presbiteral é uma dimensão essencial na vida da Igreja.

Com isso, o decreto aponta orientações e sugestões que visam uma renovação e um aprimoramento nas estruturas responsáveis pela formação dos presbitérios, a saber, os seminários,

levando em consideração as quatro dimensões da formação: espiritual, intelectual, humana e pastoral. Não é nosso objetivo neste capítulo fazer um estudo minucioso das diversas partes deste documento, mas temos como propósito apresentar de maneira sucinta, as principais indicações do decreto OT que nos ajudam a compreender melhor formação sacerdotal em seu conjunto. Contudo, o próprio documento propõe uma formação unitária do qual as quatro dimensões do processo formativo constituem um conjunto harmônico que visa levar os candidatos a uma configuração cada vez mais perfeita a Cristo Bom Pastor.

O decreto em seu todo apresenta que Cristo é o centro e a origem de toda vocação, pois os candidatos ao sacerdócio são chamados desde o início de seu discipulado a se configurarem a Cristo Jesus, a serem um *Alter Christus*. Portanto, o processo formativo deve ser constituído a partir da referência a Cristo, modelo e exemplo, por excelência, de sacerdote.

Um dos critérios inspiradores que estão na base do *Optatam Totius* é precisamente o cristocentrismo, que deve animar toda a formação ao sacerdócio ministerial, não somente a formação espiritual, mas também aquela humana e intelectual. Cristo é a origem da vocação e o fim do apostolado, portanto, deve ser o centro da formação do candidato ao sacerdócio (VERSALDI, 2015).¹

As vocações ao sacerdócio ministerial são um dom de Deus para sua Igreja, vocações estas que quando confirmadas pela Igreja por meio da ordenação sacerdotal, possibilitam que os fiéis tenham acesso à Santa Eucaristia e aos sacramentos que, “dão à vida de fé do cristão origem e crescimento, cura e missão” (CIGC, n.1210). Portanto, confiantes que Deus suscitará sempre operários para sua messe (Lc 10,2) é dever de toda a comunidade eclesial labutar para o surgimento de novas vocações, por meio da “oração instantânea, a penitência cristã, a formação cada vez mais perfeita dos fiéis, a ser dispensada quer pela pregação, quer pela catequese” (OT, n. 2). Continua o decreto,

O dever de fomentar as vocações pertence a toda a comunidade dos fiéis, que, sobretudo as deve promover mediante uma vida plenamente cristã. Para isso concorrem não só as famílias que, animadas pelo espírito de fé, de caridade e piedade, são como que o primeiro seminário, mas também as paróquias, de cuja vida fecunda participam os adolescentes. (OT, n.2).

É relevante notar que dentre as tantas realidades eclesiais nas quais os adolescentes estão inseridos, ocupa lugar de destaque a família, que é a igreja doméstica, pois é ela a responsável pelas primeiras experiências humanas e religiosas do jovem. É no seio familiar que todas as vocações florescem, é no contexto da família onde é iniciado o processo vocacional dos candidatos ao sacerdócio. Em relação a isso, Papa Francisco diz:

¹ Tradução nossa.

Neste sentido, apraz-me recordar aquele fundamental “centro de pastoral vocacional” que é a família, igreja doméstica, primeiro e essencial lugar de formação humana, onde pode germinar nos jovens o desejo de uma vida concebida como caminho vocacional, que deve ser percorrido com esforço e generosidade. (FRANCISCO, 2015)

Podemos ressaltar que os bispos têm papel fundamental na promoção vocacional em suas dioceses, pois como pastores de suas igrejas particulares cabe-lhes fomentar as vocações, não somente para o serviço em seu território diocesano, como também para a Igreja universal, em seus diversos campos de missão. Além disso, é seu ofício levar os fiéis a tomarem plena consciência que também eles são responsáveis pelo despertar vocacional nos jovens, como fora supracitado. Deste modo, “aos bispos pertence levar o seu rebanho a promover as vocações, procurar a colaboração de todas as forças e obras, e, sem se pouparem a sacrifícios, ajudar, como pais, aqueles que julguem chamados à herança do Senhor” (OT, n.2).

O decreto *Optatam Totius* assenta que o papel fundamental dos seminários é promover nos candidatos às Sagradas Ordens, uma educação que tenha como exemplo principal Jesus Cristo. Para tal fim é necessário que os alunos recebam preparação para exercerem com diligência o seu ministério de homens da Palavra, por meio da meditação e estudo da Palavra de Deus. Devem também ser preparados para exercerem o serviço do culto e santificação por meio das ações litúrgicas; dessa forma, devem ser dotados de todas as qualidades que os tornem bons pastores capazes de anunciar Cristo a todos os homens (OT, n.4). Para tal fim, é necessário que os seminários sejam dotados de bons formadores e que os candidatos estejam nutridos do desejo da busca pela perfeição e santificação, e, acima tudo que sejam homens abertos à ação do Espírito Santo.

Portanto, a formação sacerdotal deve perpassar toda a vida do candidato fazendo com que ele viva “segundo o ideal do evangelho” (OT n, 8), pois todo aquele que é chamado ao exercício do ministério sacerdotal é chamado antes de tudo, a viver como um autêntico e verdadeiro cristão. Com isso, cabe aos alunos dos seminários buscarem sempre a prática das virtudes cristãs por uma vida de humildade, sendo necessário que

Entendam [...] bem claramente que não se destinam ao mando, nem às honras, mas que se hão de ocupar totalmente do serviço de Deus e do ministério pastoral. Sejam educados, com particular solicitude, na obediência sacerdotal, na pobreza de vida e abnegação de si mesmos, de tal maneira que se habituem a renunciar generosamente mesmo àquilo que, sendo lícito, não é conveniente, e a conformar-se com Cristo crucificado. (OT, n.9).

Em visto disso, desde o seminário é de fundamental importância que os candidatos ao sacerdócio tomem consciência do caráter “diaconal” que devem exercer como presbíteros. Com isso, o Sagrado

Concílio visa prevenir o surgimento, dentro dos seminários, de uma mentalidade de superioridade, que impede de ver o sacerdócio como um serviço. Mediante isso, o Papa Francisco expõe como se dá na concretude esta renúncia de si dentro no contexto do serviço, evidenciando que o ministério sacerdotal está profundamente ligado ao serviço do Povo de Deus.

Não somos presbíteros para nós mesmos, e a nossa santificação está intimamente ligada à do nosso povo; a nossa unção, à sua unção: tu és ungido para o teu povo! Estar cientes, recordar-se que são “constituídos para o povo”- povo santo, povo de Deus- ajuda os presbíteros a não pensar em si mesmos, a ser autorizados, mas não autoritários, firmes, mas não duros, jubilosos, mas não superficiais, em síntese, pastores, mas não funcionário. (FRANCISCO, 2015)

Para que se crie esta vivência do serviço, da doação e da renúncia de si, necessárias para o exercício pleno e frutuoso do ministério sacerdotal, todas as dimensões da formação têm papel fundamental. Com isso, o decreto OT mostra que para o pleno exercício do ministério sacerdotal é imprescindível que a formação cultive “nos alunos a devida maturidade humana” (OT, n.11), para que, tendo eles domínio sobre si mesmos, por meio do autoconhecimento, possam ajudar os fiéis em suas dificuldades existenciais. Sendo que o caminho do discipulado do presbítero tem por finalidade levar os fiéis a fazerem um encontro com Cristo, é necessário que eles também façam esta experiência. Dessa forma,

Havendo de ser configurados pela sagrada ordenação com Cristo sacerdote, habituem-se também a unir-se a ele, como amigos, em íntima comunhão de toda a vida. Vivam de tal maneira o mistério pascal de Cristo, que nele saibam iniciar o povo que lhes há de ser confiado. (OT, n.8).

Ser presbítero atualmente, exige a capacidade de dar respostas aos questionamentos do nosso mundo, bastante marcado pelo indiferentismo crescente, pelo ateísmo e pela secularização, com isso, é imprescindível que os presbíteros possam estar “sempre prontos a dar razão da vossa esperança a todo aquele que vo-la pede” (1 Pd 3,15). Desta forma, o estudo e aprofundamento da teologia se fazem não somente importantes academicamente, mas tornam-se uma necessidade pastoral. Pois, segundo Bento XVI, o estudo teológico não se trata apenas de conhecer as estruturas da fé, e sim de fazer com que ela seja capaz de responder aos questionamentos da humanidade, que estão exteriormente em processo de mudança com o passar das gerações, mas em sua essência são sempre os mesmos (BENTO XVI, 2010).

Desta forma, o estudo das verdades reveladas deve ser o modo pelo qual os futuros presbíteros tornem sempre presente a mensagem do Evangelho, ou seja, adaptem a forma de anunciar a boa Nova de Cristo, que é imutável, ao mundo moderno, marcado pela transitoriedade. Portanto, é necessário que os

candidatos ao sacerdócio “saibam buscar, à luz da Revelação, a solução dos problemas humanos, aplicar as verdades eternas à condição mutável das coisas humanas e anunciá-las de modo conveniente aos homens seus contemporâneos” (OT, N.16). Com isso, o decreto *Optatam Totius* nos mostra que para a abertura da Igreja ao diálogo com o mundo contemporâneo, é necessário que os presbíteros saibam dar as respostas necessárias às querelas que lhes são postas, respostas estas que unidas ao testemunho de vida, fazem com que o anúncio do Evangelho ganhe sempre mais credibilidade, e o serviço pastoral seja fecundo, este mesmo serviço que é o fim almejado pelo itinerário formativo dos seminários.

3 A EXORTAÇÃO APOSTÓLICA *PASTORES DABO VOBIS* (PVD)

A exortação apostólica pós-sinodal do Papa João Paulo II, sobre a formação dos sacerdotes nas circunstâncias atuais, foi publicada aos 25 de março de 1992. Esta exortação é analisada tendo em vista os elementos que serão úteis e indicativos para compreender a formação sacerdotal. Neste tópico serão apresentados os objetivos do documento, os protagonistas da formação sacerdotal e as dimensões desta.

3.1 OS PROTAGONISTAS NA FORMAÇÃO E A RELAÇÃO EDUCATIVA

O termo usado no documento para indicar os responsáveis principais da formação é *protagonista*, ou seja, agente ativo, ator de um processo. A formação sacerdotal é colocada em um cenário aberto de relações variadas e inumeráveis ao invés de uma instituição única e bilateral formador-candidato. Existem sujeitos visíveis como “os professores de teologia” (PDV 67), por exemplo, e invisíveis como o “Espírito Santo” (PDV 69). É curioso e inovador, como observa Juan Vecchi (1993), na exortação ter sido superada a visão da preparação ligada a um mestre particular ou reduzida como relação formativa à figura de um formador determinado e exclusivo.

O sujeito comunitário da formação é a Igreja que, por graça e responsabilidade, deve acompanhar aqueles que o Senhor chama a ser seus ministros (PDV 65). A Igreja, portanto, “aparece com um papel principal e amplo. A esta o candidato deve aprender a referir-se, interna e externamente, no diálogo formativo com eventos, propostas e pessoas” (VECCHI, 1993, p. 120). O bispo deve assumir uma responsabilidade toda particular, de modo a ser o primeiro representante de Cristo na formação. Os elementos a serem considerados como tarefa do bispo são “o reconhecimento da autoridade vocacional, escolha e preparação dos

formadores, orientação do programa e animação do processo de formação, presença pessoal na casa de formação, conhecimento e relação com os candidatos individualmente” (VECCHI, 1993, p. 121).

Os educadores mais diretos e específicos são os sacerdotes que fazem parte da comunidade educativa do seminário e os professores de teologia. Os formadores devem possuir uma personalidade madura e forte, tanto no aspecto humano quanto evangélico. Para tanto, a escolha cuidadosa dos formadores é estratégica para a eficácia formativa. Com efeito, depende da escolha e da formação dos formadores, o bom êxito da preparação dos futuros sacerdotes, de modo que, uma preparação técnica a nível pedagógico, espiritual, humano e teológico deve caminhar em sincronia com o espírito de comunhão e de colaboração. Trata-se, portanto de um grupo de formadores, ao invés de um só formador. A motivação principal é que “o discernimento vocacional e as tarefas formativas são de tal complexidade e gravidade que superam as possibilidades de uma só pessoa” (PES, 18)². A exortação indica que os formadores devem constatar nos educandos os dotes humanos, espirituais e intelectuais. Os pontos fundamentais de referência são o espírito de oração, a assimilação profunda da doutrina da fé, a capacidade para a autêntica fraternidade e o carisma do celibato. Entre os formadores, a colaboração de leigos, homens e mulheres é considerada oportuna, tendo presente a escolha cuidadosa, “conforme a própria competência e adaptada aos diversos contextos culturais” (PDV 66). Os professores de teologia são educadores que possuem uma decisiva responsabilidade presbiteral. Devem manter a comunhão e colaborar com os demais educadores. É tarefa sua usar de generosidade tendo em vista um contributo que seja original e qualificado. Trata-se de uma perspectiva de unificação, nos desígnios de Deus, dos diversos conhecimentos humanos e das várias expressões de vida (PDV 67).

É notável a influência, exercida sobre o candidato, por parte da comunidade de origem e das associações e movimentos juvenis. A família e a comunidade paroquial são os constitutivos essenciais da comunidade de origem. As associações e movimentos juvenis constituem um perene estímulo, ajuda e apoio na caminhada formativa. Não devem ser cortados os laços de união entre os candidatos e tais movimentos, nem se deverão destruir os traços característicos da espiritualidade aí aprendida. Pelo que tange aos movimentos eclesiais não se deve perder de vista o sentido do sacerdócio como um serviço a todos e não somente a grupos específicos (PDV 68). Porém, o candidato é quem exerce um papel fundamental na própria formação como protagonista necessário e insubstituível, de modo que, se compreenda ser a

²O documento “Diretrizes sobre a preparação dos educadores nos seminários” (aqui assinalados pela sigla PES) tem como objetivo dar algumas indicações relacionadas à formação dos educadores nos seminários levando em consideração a validade das experiências e disposições passadas e a atualização das mesmas à luz da PDV. O documento elaborado pelas congregações para educação católica e para os seminários e dos institutos de estudos foi aprovado aos 4 de

novembro de 1993. Será citado algumas vezes neste artigo com o objetivo de esclarecer alguns elementos importantes sobre a identidade dos educadores enquanto animadores do processo formativo, colhendo deste modo, elementos úteis para um esclarecimento de orientações de natureza indicativa extensiva à Igreja Universal.

formação, uma verdadeiro auto formação. A auto formação, realizada pelo candidato em primeira pessoa, deve gerar uma consciência que o protagonista por antonomásia é o Espírito Santo e que as mediações humanas de que o Espírito se serve, devem ser acolhidas em espírito de fé. A ação de tais educadores, os quais podem servir de mediadores, torna-se eficaz somente se existe uma convicta e cordial colaboração (PDV 69).

Esta formação deve acontecer num espaço específico, a saber, o seminário, que “representa um espaço espiritual, um itinerário de vida, uma atmosfera que favorece e assegura um processo formativo, de modo que aquele que é chamado por Deus ao sacerdócio possa tornar-se, pelo Sacramento da Ordem, uma imagem viva de Cristo Cabeça e Pastor da Igreja” (PDV 72). Com tal assertiva, compreende-se não ser pensável existir um itinerário formativo que dispense esse espaço vital para a formação. De fato, os contributos formativos inerentes à convivência com os formadores e demais formandos agrega valores e possibilidades que um ambiente marcado pelo individualismo, solidão e indisciplina não é capaz de oferecer.

3.2 AS DIMENSÕES DA FORMAÇÃO SACERDOTAL

As dimensões, que tendem a ajudar, guiar e sustentar um processo de crescimento na resposta à vocação, além de implicar a presença e a união constante do Espírito Santo, comportam um trabalho que o formando realiza sobre si mesmo e supõem algumas condições (GAMBINO, 1993). A exortação aborda tais temas numa divisão pedagogicamente clara, a qual será mantida aqui.

3.2.1 A dimensão humana

Esta formação humana é de importância particular, uma vez que possui um influxo muito significativo para com os destinatários da futura missão do educando. O futuro sacerdote deve modelar sua personalidade de modo a torná-la ponte e não obstáculo para os outros no encontro com Jesus redentor. Para tanto, ocorre que seja capaz de conhecer a alma humana, intuir dificuldades e problemas, facilitar o diálogo, obter confiança e colaboração, exprimir juízos serenos e objetivos. Em vista do ministério, os futuros ministros devem cultivar aquelas qualidades necessárias à construção de personalidades equilibradas, fortes e livres, capazes de suportar o peso das responsabilidades pastorais. A capacidade de relacionamento com os outros deve suscitar relações fraternas e francas, torná-lo sempre pronto a compreender, perdoar e consolar. As pessoas são bastante sensíveis com relação a atitudes como a comunhão, a disponibilidade e ao diálogo, especialmente por aqueles que vivem em meio à solidão e à massificação despersonalizadoras dos grandes centros urbanos (PDV 43).

A maturidade afetiva deve manifestar-se no amor que compromete a pessoa na sua totalidade. A pessoa

se exprime na sua corporeidade, elemento de comunicação na comunhão. Nesse sentido, uma sadia educação sexual, retamente entendida, ajuda na compreensão e na realização da verdade do amor humano (PDV 44). A esse respeito “a educação para o amor responsável e a maturidade afetiva da pessoa torna-se absolutamente necessárias para quem, como o presbítero, é chamado ao celibato” (IBIDEM). Do mesmo modo “a liberdade requer que a pessoa seja verdadeiramente dona de si mesma, decidida a combater e a superar as diversas formas de egoísmo e de individualismo, que atacam a vida de cada um, na prontidão e abrir-se aos outros, generosa na dedicação ao serviço do próximo. Neste itinerário educativo [...] um auxílio pode vir da própria comunidade do Seminário” (IBIDEM)³. No que tange ao papel do formador, deverá fazer uso de tudo quanto pode ajudar a compreender e levar à maturidade o comportamento humano. As ciências humanas exercitarão um papel indicativo na capacitação de contribuir no autoconhecimento do educando em busca da maturidade. A sociologia, a psicologia e a pedagogia, nos seus princípios formais, adquirirão uma especificidade precisa enquanto colocadas a serviço da educação cristã de modo que a capacidade de síntese é fundamental⁴.

3.2.2 A dimensão espiritual

A dimensão espiritual constitui o coração que unifica e vivifica o ser padre (PDV 45). A união íntima com o Senhor Jesus exige um exprimir-se na vida de cada dia, renovando-a totalmente. A experiência do mistério deve levar o futuro sacerdote a transmiti-lo no anúncio; e, a dinâmica da busca, suscitará nos outros o desejo de procurar o Mestre (PDV 46). Para tanto, os meios são a leitura meditada e orante da Palavra de Deus, a oração e o ensinamento aos outros desta dimensão orante. Os Sacramentos e a educação litúrgica encontrarão o seu lugar de fundamental importância. A dimensão ascética ocupa, outrossim, um aspecto importante na identificação com Cristo crucificado. A formação ao dom generoso e gratuito de si mesmo é condição irrecusável para quem é chamado a ser epifania e transparência do Bom Pastor. O papel dos formadores é fundamental neste sentido. Algumas características são necessárias destes, a saber: A espiritualidade deve ser sem exagerado subjetivismo e enraizada na tradição da Igreja. Importa lembrar que a liberdade de espírito cria uma sensibilidade a acolhida dos sinais da vocação divina⁵. Na relação educativa, é desejável que os mestres da fé se tornem mestres de oração e exemplares nas celebrações litúrgicas para os educandos (PES, 27).

A forma comunitária constitui um recurso válido e significativo a este respeito. A formação à caridade e ao celibato são dimensões igualmente significativas na formação espiritual (PDV 49-50).

³ PDV. 44.

⁴ Cf. PES 67-58.

⁵ Cf. PES 55.

3.2.3 A dimensão intelectual

A formação intelectual, especialmente na situação atual, constitui uma exigência irreprimível de um excelente nível a fim de promover um anúncio de modo credível do Evangelho. O pluralismo, hoje muito disseminado, constitui também uma sólida motivação a uma formação intelectual séria (PDV, 51). O estudo teológico deve ser uma reflexão madura sobre a fé da Igreja. A formação intelectual não deve se constituir uma oposição à vida de oração, mas ambas se reforçam mutuamente de modo fecundo séria (PDV, 53). O estudo das verdades reveladas por Deus e da experiência de fé da Igreja deve ser completa e unitária. A reflexão amadurecida da fé segue duas direções, a saber, do estudo da Palavra e a direção da pessoa humana interlocutora de Deus séria (PDV, 54). A atenção ao ensino do Magistério e a capacidade de relacionar o rigor científico da teologia e seu objetivo pastoral será outro elemento importante. A inculturação deve ser considerada à luz do mistério da encarnação do Verbo e da antropologia cristã, de modo que o mandato de pregar o Evangelho seja compreendido adequadamente. O respeito das culturas autóctones dos educandos exigirá uma sensibilidade e uma atenção particular sem desmerecer as exigências de uma educação sacerdotal que seja integral, séria (PDV, 55).

Por isso, por parte dos formadores exige-se o conhecimento da cultura contemporânea e da realidade das classes sociais e os estilos da sociedade moderna; tal conhecimento é de fundamental importância para entender os educandos e usar uma pedagogia adequada (PES, 41). Uma sadia abertura de espírito deve gerar no formador uma sensibilidade aos problemas da Igreja, dos grupos sociais e das pessoas, pela qual ocorre haver uma oportuna distância de toda atitude superficialmente emotiva ou ligada ao efêmero e momentâneo (PES, 42).

3.2.4 A dimensão pastoral

A formação pastoral tem como objetivo uma preparação para o ministério da Palavra, do culto e da santificação, em suma, para o ministério de pastores. O método de formação pastoral é o da reflexão madura e da aplicação operativa (PDV, 57). O estudo da teologia pastoral ou prática deve iluminar a aplicação operativa que se efetua na dedicação a alguns serviços pastorais da parte dos candidatos ao sacerdócio. Devem ser colocados em princípios de progressividade e sempre em harmonia com os outros compromissos formativos. A fonte interior é a comunhão com a caridade pastoral de Jesus. Criar-se-á, deste modo, a sensibilidade do pastor, na assunção consciente e amadurecida de suas responsabilidades, ao hábito de avaliar os problemas e de estabelecer prioridades e meios de solução, baseando-se em claras motivações de fé. Entre os lugares privilegiados para a ação pastoral a paróquia é um exemplo onde é possível exercitar o zelo da caridade traduzido em obras sociais, o viver como serviço a própria “autoridade” na comunidade; tal se faça mantendo distância de qualquer atitude de superioridade ou de exercício de poder que não seja sempre e só justificado pela caridade pastoral (PDV, 58). A ação pastoral é dirigida a uma Igreja que é mistério, comunhão

e missão. A colaboração também comporta uma consciência e estima pelos diversos dons e carismas, das várias vocações e responsabilidades; exige um sentido vivo e preciso da própria identidade e da dos outros na Igreja (PDV, 59).

Requer-se do educador do seminário significativas experiências pastorais para sintonizar a obra formativa e o discernimento com as exigências reais dos fiéis e do ministério. Em concreto, o educador será alguém capaz de uma programação das experiências pastorais dos alunos com o respectivo acompanhamento e avaliação; harmonização da formação intelectual dos alunos com as exigências pastorais do ministério; justo equilíbrio entre a evangelização e a promoção humana e social, a integração na viva tradição da Igreja particular à dimensão missionária da vida eclesial (PES, 56).

4 O DOM DA VOCAÇÃO PRESBITERAL: *RATIO FUNDAMENTALIS INSTITUTIONIS SACERDOTALIS*

Depois da publicação da *Ratio fundamentalis Institutionis Sacerdotalis* (RFIS) em 1970 e de sua posterior revisão pela Congregação para a Educação Católica em 1985, a Congregação para o Clero, agora competente para esta matéria, apresentou a nova *Ratio*, em 08 de dezembro de 2016. Esse novo documento faz-se necessário por causa das contribuições do magistério dos últimos papas em relação à formação sacerdotal, sobretudo por meio da Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Pastores dabo vobis*, de S. João Paulo II, publicada em 25 de março de 1992 e do *Motu Proprio Ministrorum institutio*, de Bento XVI, publicada em 16 de janeiro de 2013, bem como as contribuições do Código de Direito Canônico de 1983, que apresenta no Livro II, nos cânones 232-264, as normas referentes à formação dos clérigos.

A nova *Ratio* apresenta o desejo de responder aos novos desafios que se impõem à formação sacerdotal, por meio de contribuição de experiências vivenciadas nas mais diversas regiões onde se encontram os seminários. Outra peculiaridade sua é o acento no caráter missionário da formação sacerdotal, que visa formar um autêntico pastor, à imagem de Cristo. Além disso, no que se refere às etapas da formação, há uma novidade: ao invés de usar a nomenclatura “etapa dos estudos filosóficos” e “etapa dos estudos teológicos” o documento refere-se à primeira como “discipulado” e à outra como “configuração”, para evitar que o critério avaliativo destas etapas concentre-se apenas na dimensão acadêmica. Ademais, trata-se de uma formação que se inicia no seminário com as vivências próprias do tempo da formação inicial, mas prossegue no dinamismo da vida sacerdotal. A base para este princípio está na unidade do itinerário formativo, como a própria *Ratio* afirma: “Em virtude de uma constante experiência de discipulado, a formação é um percurso unitário e integral, que inicia no Seminário e continua na vida sacerdotal como formação permanente, e exige atenção e cuidado a cada passo” (RFIS, 53).

4.1 AS ETAPAS DO PROCESSO FORMATIVO

A formação sacerdotal comporta dois grandes blocos, a formação inicial e permanente. Quanto à primeira, constitui-se como o tempo que precede a

ordenação sacerdotal, apresentando como finalidade “a formação de um coração sacerdotal” (RFIS, n. 55). Divide-se em quatro etapas distintas: etapa propedêutica, etapa do discipulado, da configuração e etapa pastoral. Já a formação permanente comporta toda a vida do presbítero após a ordenação, no exercício do seu ministério.

O propedêutico⁶ se insere entre o período do chamado Seminário Menor e do Seminário Maior, como uma etapa distinta, ou, em outros casos, logo após o primeiro acompanhamento fora do Seminário, nas circunstâncias em que os candidatos ao sacerdócio iniciam o processo formativo apresentando os estudos que os habilitam a cursarem o nível superior. O principal objetivo desta etapa “consiste em assentar sólidas bases para a vida espiritual e favorecer um maior conhecimento de si para o crescimento pessoal” (*Idem*, n. 59).

Nesse período é proposto um itinerário de estudo nitidamente distinto das matérias filosóficas, mas necessário para dotar o seminarista dos fundamentos que o acompanharão ao longo de toda a formação. Para tal fim o programa de estudos deve abarcar a formação espiritual, centrada na Sagrada Escritura; doutrinal, sobretudo através do Catecismo da Igreja Católica; humana; litúrgica e humanística.

A etapa seguinte ao propedêutico é a do *discipulado*, que corresponde ao período dos estudos filosóficos. Neste tempo, o seminarista é convidado a aproximar-se de Cristo para escutar a sua Palavra e a segui-lo:

Este tempo específico é caracterizado pela formação do discípulo de Jesus destinado a ser pastor, com uma especial atenção para com a dimensão humana, em harmonia com o crescimento espiritual, ajudando o seminarista a amadurecer a decisão definitiva de seguir o Senhor no sacerdócio ministerial e no acolhimento dos conselhos evangélicos, de acordo com as modalidades próprias desta etapa. (*Idem*, n. 62).

É característica a dimensão do discipulado, pois o Cristo chamou os primeiros discípulos para que o seguissem e ficassem com ele (Cf. Mc 3,14), para depois enviá-los em missão. Nesta etapa, o formando deve trabalhar sua personalidade a fim de estruturá-la e equilibrá-la, sobretudo pelo exercício das virtudes humanas, “que farão dele um reflexo vivo da humanidade de Jesus e uma ponte que une os homens a Deus” (*Idem*, n. 63). Ao final desse período, de acordo com o desenvolvimento do candidato e o juízo dos formadores, o seminarista poderá apresentar o pedido (*petitio*) para a admissão às Ordens Sacras.

A etapa subsequente, chamada da *configuração*, corresponde à fase dos estudos teológicos⁷. Sua finalidade é configurar “o seminarista a Cristo, Pastor e Servo, para que, unido a Ele, possa fazer

da própria vida um dom de si aos outros” (*Idem*, n. 68). Esta etapa é fundamental, pois o futuro sacerdote tem a grave missão de ser no mundo um *Alter Christus* (outro Cristo), por isso requer muita atenção, sobretudo à formação própria daquele modo de vida que caracteriza a existência sacerdotal, atentando-se à espiritualidade do presbítero e à doação da vida no cuidado pastoral do Povo de Deus.

O conteúdo desta etapa é exigente e requer muito empenho. Exige-se, de fato, uma responsabilidade constante no viver as virtudes cardeais, bem como as teologais e os conselhos evangélicos, e no ser dócil à ação de Deus através dos dons do Espírito Santo, segundo uma perspectiva claramente presbiteral e missionária; além de uma gradual releitura da própria história pessoal, segundo um coerente perfil de caridade pastoral, que anima, forma e motiva a vida do presbítero. (*Idem*, n. 69).

Este período deve também ser caracterizado pelo forte sentimento de pertença à Igreja particular, sobretudo pelo desejo de comunhão com o bispo, como também pela abertura às necessidades da Igreja universal. No decorrer desta etapa os seminaristas pedirão os ministérios de leitor e acólito, de modo que possam exercê-los na liturgia, na evangelização e no serviço do próximo. Ao termo desta etapa, ou no fim da subsequente, a depender do juízo do ordinário e dos formadores, o candidato poderá receber a ordenação diaconal.

Ao final da formação inicial exige-se do seminarista um período de exercício pastoral, também chamado de síntese vocacional. A finalidade desta etapa é dupla: a) inserção na vida pastoral e b) adequada preparação ao ministério presbiteral. Este período é vivido numa comunidade específica, fora do seminário ao menos numa considerável parte de tempo. O candidato deve ser acompanhado pelo pároco ou pelo responsável pela realidade pastoral à qual é enviado, para que possa exercer um serviço alegre e generoso, praticando as virtudes próprias do Pastor, animado pela solicitude pastoral. Ao termo desta etapa, a juízo do bispo e dos formadores, o candidato está apto à recepção das Ordens Sacras.

Para todas as etapas a *Ratio* sugere uma finalidade específica e com isso os critérios de avaliação e discernimento acerca da índole e idoneidade do candidato. Além disso, sugere que o curso da vida no seminário seja animado pelo cumprimento das crescentes responsabilidades que vão sendo exigidas ao seminarista, sob a sequência formativa em gradativo avanço das etapas: admissão, recepção dos ministérios e Sagradas Ordens.

A formação permanente evoca a ideia de que o sacerdote, ainda que tenha recebido o dom da Sagrada Ordenação, precisa estar sempre aberto ao crescimento

⁶ Para melhor compreensão da necessidade e natureza desta etapa confira-se o documento da Congregação para a Educação Católica *O período propedêutico*, de 10 de maio de 1998.

⁷ Código de Direito Canônico determina que os estudos filosóficos e teológicos sejam correspondentes ao período de seis anos, “de tal modo que o tempo reservado às disciplinas

filosóficas corresponda a dois anos completos, e o tempo reservado aos estudos teológicos, a quatro anos completos” (Cân. 250). As disciplinas filosóficas e teológicas podem ser ministradas em dois ciclos diferentes ou simultaneamente, observando-se, contudo, o tempo correspondente a cada uma delas.

e à vigilância. Seu desenvolvimento está inserido no contexto da formação precedente. Diz o documento: “A formação permanente deve ser concreta, isto é, encarnada na realidade presbiteral, de maneira a que todos os presbíteros possam efetivamente assumi-la, atendendo a que o primeiro e principal responsável é o próprio sacerdote” (RFIS, 82).

Este período, que perdura por toda a vida sacerdotal, é propício ao aprofundamento das dimensões do processo formativo, que se adequam não só ao período do seminário, mas a toda a vida, porque são intrínsecas à própria identidade sacerdotal. Há que se atentar sobre os riscos do desgaste causado pelo excesso de atividades e pelo perigo de viver o sacerdócio como uma profissão. Para evitar essa decadência são necessários o cultivo da vida de oração, os exercícios espirituais, bem como a direção espiritual e a confissão frequentes, e a vida em comum, por meio dos laços de reverência e obediência ao bispo e da fraternidade sacerdotal, pois o presbitério, em virtude do Sacramento da Ordem e do caráter ontológico deste, é verdadeira família do presbítero.

4.2 AS DIMENSÕES DO PROCESSO FORMATIVO

As dimensões que integram a formação sacerdotal são apresentadas conforme o programa da *Pastores dabo vobis*, como já foi indicado. As quatro dimensões (humana, espiritual, intelectual e pastoral) possuem como eixo integrador na dimensão comunitária:

A vida comunitária no Seminário é o contexto mais adequado para a formação de uma verdadeira fraternidade sacerdotal e representa aquele âmbito onde concorrem e integram as dimensões acima mencionadas, harmonizando-se e integrando-se reciprocamente. A respeito da formação comunitária, e também com o intuito de um melhor conhecimento de cada seminarista, deve-se dar atenção a alguns instrumentos formativos, entre os quais: a comunicação sincera e aberta, a partilha, a revisão de vida, a correção fraterna e a programação comunitária. (*Idem*, n. 90).

Esta comunidade formativa não é algo extático, mas é parcela da grande comunidade cristã, que é chamada à missão, a colocar-se “em saída” (Cf. EG⁸, n. 20-23), pois “esse impulso missionário diz respeito, de modo ainda mais especial, àqueles que são chamados à formação sacerdotal, **como fim e horizonte de toda a formação**” (RFIS, n. 91, grifo nosso).

A *Ratio* expõe outros temas relevantes à formação sacerdotal, pois sua finalidade é indicar os fundamentos para a preparação das *Rationes nationales*, cuja incumbência compete às Conferências Episcopais. Neste artigo, dada sua delimitação, são necessários apenas os pontos que foram expostos, pois a exposição não pretende exaurir todos os temas, mas apenas os princípios gerais.

5 CONCLUSÃO

A formação sacerdotal é um dever da Igreja, pois esta continua a tarefa do seu Senhor, Jesus Cristo, que chamou junto a Si aqueles doze homens, os primeiros ministros da Nova Aliança, cuja missão era anunciar o Evangelho a todos os povos. Por isso, ao longo do tempo, a Igreja sempre cuidou da formação dos seus ministros, sobretudo daqueles que integram a ordem presbiteral, já que, pela comunhão com o bispo diocesano, são verdadeiros pastores do rebanho que lhes é confiado.

Neste trabalho, foram apresentadas as diretrizes de três importantes documentos do Magistério, nos quais a Igreja regulamenta e indica o modo pelo qual seus sacerdotes devem ser formados. No processo da formação sacerdotal, a Igreja conserva o essencial e adapta às condições do tempo os aspectos mutáveis, pois os candidatos que acorrem ao seminário são homens que vivem no mundo e carregam consigo as marcas da sua época. Dessa forma, compreende-se a necessidade da renovação das diretrizes da formação sacerdotal, querida pelo Concílio Vaticano II por meio do Decreto *Optatam Totius*, e a permanente atualização destas mediante aos subsequentes documentos do Magistério e das instruções dos dicastérios competentes.

A formação sacerdotal objetiva, sob as orientações e vigilância da Igreja, preparar aqueles que sentiram o chamado do Mestre para o exercício do ministério sacerdotal, através da configuração a Cristo, Bom Pastor. Os candidatos, portanto, devem aprender durante a formação inicial e permanente a comungarem da caridade e solicitude pastoral, no serviço ao Povo de Deus e à Igreja particular a que estão vinculados, embora devam estar abertos, pela própria natureza da vocação sacerdotal, às necessidades da Igreja universal.

REFERÊNCIAS

BENTO XVI. **Carta aos seminaristas**. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/letters/2010/documents/hf_ben-xvi_let_20101018_seminaristi.html>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2016.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA. **La preparazione degli educatori nei seminari**. Direttive. Edizioni Paoline, Milano, 1994.

⁸ Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, do Papa Francisco, sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. **O dom da vocação presbiteral: Ratio Fundamental Institutionis Sacerdotalis**. Brasília: Edições CNBB, 2017.

DOCUMENTOS DA IGREJA. **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2017.

FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**: sobre o anúncio do evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus; Loyola, 2013.

FRANCISCO. **Discurso aos participantes no congresso promovido pela congregação para o clero, por ocasião do cinquentenário dos decretos conciliares “Optatam Totius” e “Presbyterorum ordinis”**. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151120_formatione-sacerdoti.html>. Acesso em: 05 mar. 2018.

JOÃO PAULO II. Exortação apostólica pós-sinodal *Pastores dabo vobis*, 25 março 1992, Lisboa: Edições Paulistas, 1992.

VECCHI, J. I "protagonisti" della formazione sacerdotale. **Salesianum**, Roma, v. 1, n. 1, p. 117-132, jan./mar. 1993.

VERSALDI, G. Convegno 50° anniversario della Optatam Totius e della Presbyterorum Ordinis: Sulla strada del discepolato: Formazione umana, intellettuale e spirituale. Disponível em: <<http://www.clerus.va/content/clerus/it/incontri-ed-eventi121/-sulla-strada-del-discepolato--formazione-umana--intellettuale-e.html>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Bruno Dias de Lima

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Bacharel em Filosofia (Centro Universitário Católica de Quixadá – Quixadá – Ce) e pela mesma Instituição é graduando em Teologia.

Rodrigo Rêmulô Leite Pereira

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduando em Teologia (Centro Universitário Católica de Quixadá – Quixadá – Ce).

Antonio Marcos Chagas

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Doutorando em Ciências da Educação, com linha de pesquisa em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, em Braga-Portugal. Mestrado em Ciências da Educação pela Università Pontificia Salesiana - Roma-Itália (1997).

E-mail: pemarcos@unicatolicaquixada.edu.br

Rudy Albino de Assunção

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Doutor e Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, tradutor e revisor. É professor no Centro Universitário Católica de Quixadá (Ceará) e membro da Instituição Communio, que publica Communio: Revista Internacional de Teologia e Cultura.

E-mail: rudyalbino@unicatolicaquixada.edu.br

M-LEARNING NO ENSINO DE LIBRAS: AVALIAÇÃO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Conceição de Maria Machado
Costa

Márcia Machado Marinho
Gabrielle Silva Marinho

RESUMO

Atualmente, 9,7 milhões de pessoas no Brasil apresentam alguma deficiência auditiva, que utilizam uma linguagem de modalidade gestual-visual para se comunicar, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com os avanços tecnológicos e o aumento da acessibilidade a informação, surge o *M-Learning*, que se fundamenta na aprendizagem utilizando dispositivos móveis, democratizando o ensino/aprendizagem. Nesse contexto, este trabalho teve o objetivo de avaliar os principais objetos de aprendizagem desenvolvidos para dispositivos móveis (sistema *Android*®), orientado para o ensino de libras, quanto ao grau de satisfação dos usuários. A pesquisa foi realizada em cinco momentos: busca no repositório *PlayStore*® usando os descritores “LIBRAS” e “M-Learning”, sendo critério de seleção, objeto de aprendizagem com número acima de 1.000.000 de *downloads* e número de avaliações igual ou superior a 20.000; avaliação dos objetos de aprendizagem selecionados quanto ao seu grau de satisfação e quanto às concepções de aprendizagem (empirista, racionalista e interacionista). Apenas dois objetos estavam dentro dos critérios estabelecidos, sendo eles o *ProDeaf Tradutor*® e *Hand Talk Tradutor* para Libras®. Quando avaliados pelo grau de satisfação do usuário, estatisticamente, ambos obtiveram o grau médio de satisfação no valor de 4,6, inferindo que mais de 89% dos avaliadores, indicaram um grau de satisfação igual ou maior que 4, demonstrando um alto grau de satisfação. Concluimos, que os objetos de aprendizagem *ProDeaf*® e *Hand Talk*®, possuem um alto grau de satisfação, sendo acessível e com boa usabilidade, apresentando um alto potencial para serem utilizados no *M-Learning* em LIBRAS.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. LIBRAS. M-Learning. Objetos de aprendizagem

M-LEARNING FOR SIGN LANGUAGE TEACHING: ASSESSMENT OF LEARNING OBJECTS

ABSTRACT

Currently, 9, 7 million people in Brazil have some hearing loss that use a language based on a visual-gestural modality in order to communicate, the Brazilian Sign Language (LIBRAS). Through technological advancements and the widespread access to information, *M-Learning* raises, which it encloses learning with mobile devices, introducing a democratic teaching-learning. In such a context, this paper aimed at evaluating the main learning objects developed for mobile devices (*Android*® system), guided to teaching of LIBRAS, according to users' satisfaction. The research was lead through five phases: searching the *PlayStore*® repository using the descriptors “LIBRAS” and “M-Learning”, as selection criterion, learning objects above 1,000,000 downloads and review numbers equal or higher to 20,000; assessment of selected learning objects concerning their degree of satisfaction and learning conceptions (empiricist, rationalist and interactionist). Afterwards, only two objects were accounted according to the selection criteria: *ProDeaf Tradutor*® and *Hand Talk Translator* for Libras®. When evaluated by the users' satisfaction, statistically, both objects obtained 4, 6 as average grade, of which more than 89% of reviewers indicated a degree of satisfaction equal or more than 4, showing a high degree of satisfaction. In conclusion, the learning objects *ProDeaf*® and *Hand Talk*® received an elevated degree of satisfaction, being accessible along with good usability, presenting a high potential to be used as M-Learning for LIBRAS.

Enviado em: 05/03/2018
Aceito em: 21/03/2018
Publicado em: 30/04/2018

KEY-WORDS: Assessment. Learning Objects. LIBRAS. M-Learning.

1 INTRODUÇÃO

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) podem ser definidas como recursos tecnológicos que visam buscar, distribuir e compartilhar informações (BATISTA et al., 2017) e vem contribuindo, significativamente, para o bem-estar de todos, uma vez que a sociedade contemporânea faz uso dos instrumentos disponibilizados por estas tecnologias para facilitar a vida de uma maneira geral (OLIVEIRA, BARROS e GOULART, 2016).

Atualmente, as NTICS provocam mudanças em diversas áreas do conhecimento, afetando o ambiente político, sociocultural e educacional. Na educação, as NTICs promoveram novas formas de ensinar e aprender, ultrapassando os limites do espaço e tempo, possibilitando aos indivíduos de diferentes classes sociais, idades e localidades, o acesso ao conhecimento (SOUZA et al., 2015), contribuindo, assim, para que os estudantes vivenciem um novo mundo, repleto de novos fatos e conhecimentos, promovendo melhorias na aprendizagem (SILVA, SILVA e COELHO, 2016). O professor pode fazer uso de diversos softwares educacionais, pesquisas na internet como ferramentas de apoio pedagógico. Esses recursos, quando aliados à uma mediação eficiente do professor, podem ajudar na solução de problemas, na experimentação, estabelecendo-se assim, um novo paradigma educacional (DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007; OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2001).

Com o avanço das NTICs, especialmente, com o maior acesso à internet para fins educativos, surgiu um novo conceito de recurso educacional, o objeto de aprendizagem (CRISÓSTOMO et al., 2017; SILVA, CAFÉ e CATAPAN, 2010).

Os objetos de aprendizagem (OAs) podem ser definidos como recursos educacionais que promovem a autonomia e criatividade dos alunos, possibilitando o aprendizado de acordo com seu próprio ritmo (RIBEIRO et al, 2016). De acordo com Silva e colaboradores (2013), o objeto de aprendizagem é considerado qualquer recurso que possa ser utilizado e reutilizado, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, sendo digital ou não. Alguns exemplos de OAs são simuladores digitais, jogos, imagens, hipertextos etc.

Algumas vantagens do uso dos objetos de aprendizagem, apontadas por Ribeiro e colaboradores (2016) são o desenvolvimento da autonomia, criatividade e contextualização dos alunos, permitindo ainda, que os mesmos avancem conforme seu próprio ritmo. Segundo Batista e colaboradores (2017):

Os objetos virtuais de aprendizagem, como ferramenta de apoio pedagógico podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que possibilite ao aluno maior interação com o objeto de estudo, auxiliando-o a superar suas limitações cognitivas.

Ao considerarmos os objetos de aprendizagem (OAs) como ferramentas de apoio pedagógico, se faz necessário compreender as concepções de aprendizagem (empirista, racionalista e interacionista) que norteiam o processo de ensino. O conhecimento

destas concepções, auxiliará na avaliação e escolha de um objeto de aprendizagem (DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007).

Na concepção empirista, o professor acredita que ensinar é transmitir conhecimentos, a aprendizagem é centrada no professor, cabendo ao aluno apenas receber passivamente as informações. O erro, em via de regra, é visto como indesejável. Tal concepção privilegia a repetição e a memorização mecânica de conceitos, palavras, modelo ainda muito aplicado em nossas escolas. Alguns dos teóricos que levaram à construção da concepção empirista foram Pavlov, John Watson e Skinner (DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007).

Na concepção racionalista, a aprendizagem acontece de dentro para fora, cabendo ao professor o papel de facilitador do processo de ensino aprendizagem, que dependerá do processo de maturação do aluno e também, do consequente desenvolvimento da percepção do estudante através dos chamados *insights*. Cada aluno aprende em seu próprio ritmo e nessa concepção, não há muito a se fazer para ultrapassar as diferenças individuais de aptidão. A concepção racionalista está fundamentada na teoria da *Gestalt*, com *Wertheim*, *köhler* e *Koffka* como principais expoentes (DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007).

Após muitas críticas, no decorrer do tempo, à concepção empirista e racionalista, surge a concepção interacionista, baseada nas interações do homem com o meio. Piaget, Vygotsky e Wallon, defendem que o conhecimento é uma construção social, ela acontece ao longo do tempo através de trocas dialéticas entre o homem e o meio em que vive. Na concepção interacionista, o ensino é centrado no aluno, do qual o professor tem o papel de orientar o processo de ensino aprendizagem e o erro, passa a ser visto como parte do processo, permitindo ao professor a avaliação de como o estudante está assimilando a matéria estudada, podendo planejar suas aulas de uma maneira mais dinâmica. Também são levados em conta o conhecimento prévio dos alunos, visando desenvolver a autonomia dos mesmos (DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007).

Os objetos de aprendizagem, atualmente, estão disponíveis para computadores e para dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, que possibilitam uma aprendizagem com mobilidade, conhecida como M-Learning (CRISÓSTOMO et al., 2017).

O *M-Learning* surge, como uma nova metodologia que poderá promover grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a aprendizagem em espaços não formais, do qual o estudante tem total liberdade de escolha de tempo e local, democratizando o ensino/aprendizagem.

No Brasil, existem aproximadamente, 10 milhões de surdos, mas 2,7 milhões ainda não conhecem a língua portuguesa, sendo um número expressivo que desperta cuidado e atenção (SCHIMIGUEL, FERNANDES E DOS SANTOS FRANÇA, 2014). A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida no Brasil, como meio legal de comunicação e expressão, em 2002 com a aprovação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), abrindo caminho para a educação bilíngue e a aceitação

da existência de uma cultura surda, adotando a LIBRAS (Figura 1) como língua oficial da comunidade surda. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que em seu art. 3º, § 1º e § 2º, capítulo II, orienta sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, nas diversas áreas do conhecimento, e optativa nos outros cursos da educação superior e profissional.

Figura 1 – Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Prefeitura Municipal de Andradina, 2018.

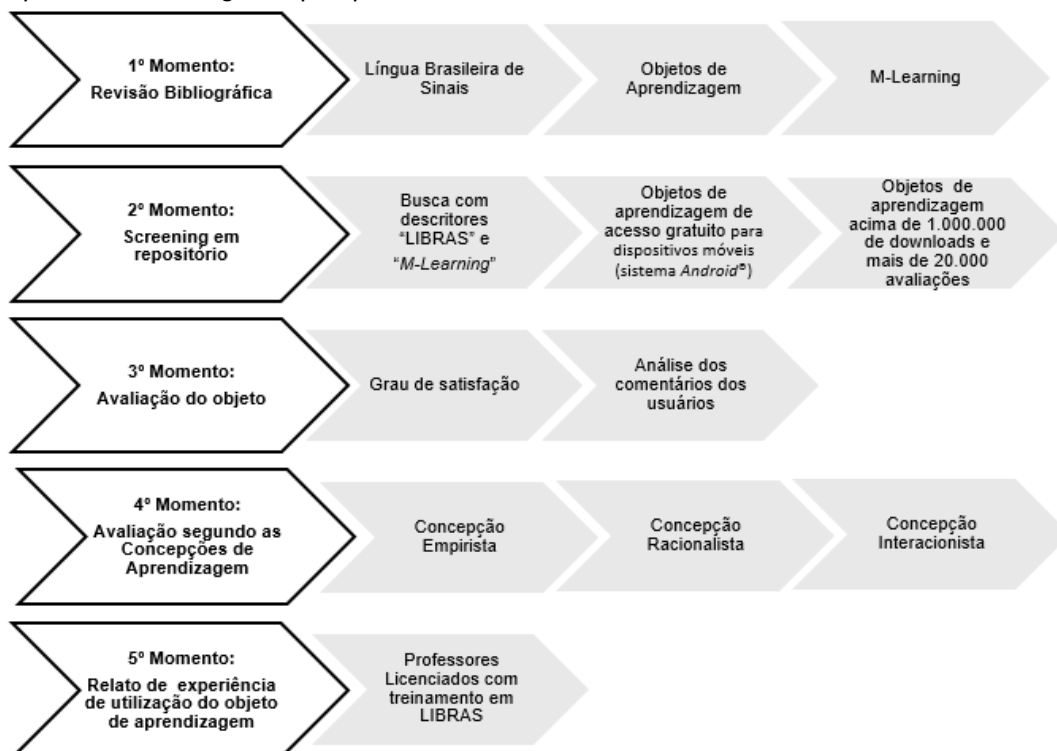
Existem ainda, muitas limitações no processo de comunicação, entre surdos e ouvintes em ambientes como trabalho, escolas, universidades e no próprio ambiente familiar de surdos, provocando um distanciamento (SCHIMIGUEL, FERNANDES E DOS SANTOS FRANÇA, 2014), que podem ser minimizadas, gradativamente, pelo uso de objetos de aprendizagem.

As tecnologias podem facilitar a inserção comunicativa dos surdos, assim como para os ouvintes, com o uso frequente, por exemplo, das redes sociais, que apesar de primar pelo lazer, possibilitam um maior contato com o português, uso de dicionários on-line e os objetos de aprendizagem (hipermídias, softwares, jogos etc), permitindo aos surdos, o contato com materiais mais interessantes e atrativos (MARTINS e DE MATOS LINS, 2015). Compreendendo a importância de se utilizar ferramentas tecnológicas no ensino de LIBRAS e a necessidade de comunicação e integração entre comunidades, o presente trabalho teve como objetivo avaliar dois objetos de aprendizagem orientados para o aprendizado de libras, quanto ao grau de satisfação dos usuários e concepções de aprendizagem, como etapa inicial para avaliação do seu potencial em *M-Learning* (MARTINS e DE MATOS LINS, 2015).

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em cinco momentos (Figura 2).

Figura 2 – Etapas da Metodologia da pesquisa



Fonte: Da pesquisa.

No primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando separadamente os descritores LIBRAS, Objetos de aprendizagem e M-Learning. Depois utilizamos os mesmos descritores conjuntamente.

No segundo momento, foi realizada uma busca no repositório *PlayStore®* usando os descritores “LIBRAS” e “M-Learning”, para identificar os objetos de aprendizagem (OAs) direcionados ao ensino de libras, sendo critério de seleção, número de *downloads* igual ou superior a 1.000.000 e com número de avaliações igual ou superior a 20.000.

No terceiro momento, usando os dados disponibilizados pelo próprio repositório, foram selecionados os OAs que obtiveram o maior número absoluto de avaliações por parte dos usuários, sendo avaliados quanto ao seu grau de satisfação, utilizando como escala, o modelo proposto por *Likert* (1932), onde o valor 1 infere a ideia de menor grau de satisfação e o valor 5 o maior grau de satisfação. Em seguida, foi realizada uma avaliação dos comentários postados pelos usuários.

No quarto momento, os OAs selecionados no terceiro momento, foram avaliados segundo as concepções de aprendizagem (Empirista, Racionalista e Interacionista) que norteiam o processo de ensino.

Quadro 1 – Características de Objeto de Aprendizagem Empirista

OA de Concepção Empirista
CARACTERÍSTICAS
Apresenta informações em seções breves?
Testa o estudante após cada seção?
Só permite seguir para outro nível se obtiver a resposta esperada do aprendiz?
As questões propostas pelo OA incentivam a memorização?
Ocorrendo um erro, o aluno é obrigado a retornar ao ponto anterior?
Existe reforço nas respostas corretas?

Fonte: DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007.

Caso a maioria das respostas do quadro 1 sejam positivas (Sim), o OA tem uma base empirista.

Quadro 2 – Características de Objeto de Aprendizagem Racionalista

OA de Concepção Racionalista
CARACTERÍSTICAS
Não há indicações de como o OA funciona?
Não apresenta informações ou ajuda ao aprendiz?
Apresenta questões do tipo exercício e prática?
Não leva em consideração os conhecimentos prévios do aprendiz?
O conteúdo do OA é apresentado de forma linear?
Só permite seguir para outro nível se obtiver a resposta esperada do aprendiz?

Fonte: DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007.

Caso a maioria das respostas do quadro 2 sejam positivas (Sim), o OA tem uma base racionalista.

Quadro 3 – Características de Objeto de Aprendizagem Interacionista

OA de Concepção Interacionista
CARACTERÍSTICAS
Propõe situações-problema que envolvam a formulação de hipóteses, investigação ou comparação?
Apresenta outros caminhos para solucionar determinados problemas?
Permite que o aprendiz construa?
É adaptável ao nível do aprendiz?
O conteúdo do OA é apresentado de forma não linear?

Fonte: DE MACÊDO, MACÊDO E DE CASTRO FILHO, 2007.

Caso a maioria das respostas do quadro 3 sejam positivas (Sim), o OA tem uma base interacionista.

No quinto momento, foram realizadas entrevistas não estruturadas sobre utilização dos objetos de aprendizagem para LIBRAS, com dois licenciados, tendo como critério de seleção, formação em LIBRAS com carga horária mínima de 120h.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca no repositório retornou mais de 20 objetos educacionais, no entanto, apenas dois deles estavam na faixa acima de 1.000.000 de *downloads* e mais de 20.000 avaliações, sendo eles o *ProDeaf Tradutor®* e *Hand Talk*, tradutor para Libras® (Figura 3). É importante salientar que os demais objetos educacionais encontrados têm número de *downloads* inferior à 50.000, destacando ainda mais a visibilidade dos dois OAs selecionados para nosso estudo.

Figura 3 – ProDeaf Tradutor® versus Hand Talk Tradutor para Libras®



Fonte: FIDELIS, 2018

A interface gráfica dos objetos de aprendizagem se dá através de avatar em 3D (Figura 4), que em se tratando de informática é definido como um representante virtual de um personagem que empresta sua vida simulada para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço (MARTINS e GIRAFFA, 2018; SANTAELLA, 2003).

Figura 4 – Interface do *ProDeaf Tradutor*®



Fonte: *ProDeaf Tradutor*, 2018

No caso do *Hand Talk*®, seu avatar é chamado de Hugo (Figura 5).

Figura 5 – Interface do *Hand Talk Tradutor para Libras*®



Fonte: *Hand Talk Tradutor para Libras*, 2018

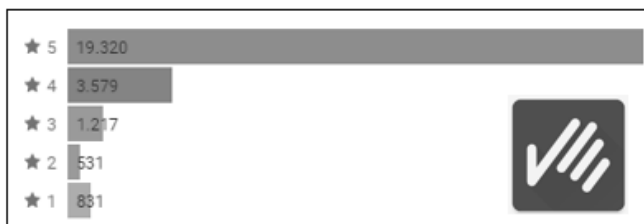
Destacamos algumas informações importantes sobre os objetos de aprendizagem selecionados para o estudo (Quadro 4).

Quadro 4 – Descrição dos Objetos de Aprendizagem

OBJETO DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO
ProDeaf Tradutor®	Traduz frases e palavras de português para Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou de inglês para Língua Americana de Sinais (ASL). O único com Dicionário e Tradutor de Libras e ASL para bolso e gratuito!
Hand Talk Tradutor para Libras®	O aplicativo Hand Talk faz a tradução automática de texto e voz para Língua Brasileira de Sinais (Libras). Um tradutor de bolso que é usado como um recurso de tradução para Libras, estreitando laços entre surdos e ouvintes. O App conta com a ajuda do Hugo, que além de traduzir conteúdos para Língua de Sinais, também está presente em uma sessão educativa chamada Hugo Ensina, com uma série de vídeos que ensinam crianças e adultos expressões e sinais em Libras.

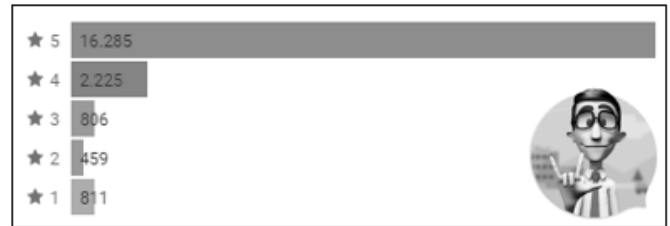
Fonte: Da pesquisa.

Quando avaliado pelo grau de satisfação do usuário, o *ProDeaf Tradutor®* (Figura 6), recebeu o maior número de avaliações (25.478), sendo que 75,83% (19.320) atribuíram o 5, ou seja, o maior grau de satisfação; 14,04% (3.579) atribuíram grau 4; 4,77% (1.217) atribuíram grau 3; 2,08% (531) atribuíram grau 2 e 3,26% (831), atribuíram o valor 1 que representa o menor grau de satisfação.

Figura 6 – Grau de satisfação dos usuários do ProDeaf Tradutor®

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao *Hand Talk®*, quando avaliado pelo grau de satisfação do usuário (Figura 7), recebeu 20.586 avaliações, sendo que 79,11% (16.285) atribuíram o 5, ou seja, o maior grau de satisfação; 10,80% (2.225) atribuíram grau 4; 3,91% (806) atribuíram grau 3; 2,23% (459) atribuíram grau 2 e 3,94% (811), atribuíram o valor 1 que representa o menor grau de satisfação.

Figura 7 – Grau de satisfação dos usuários do Hand Talk Tradutor para Libras®

Fonte: Da pesquisa.

Estatisticamente, nos dois objetos educacionais, o grau médio de satisfação obteve o valor de 4,6, inferindo que mais de 89% dos avaliadores, indicaram um grau de satisfação igual ou maior que 4, demonstrando um alto grau de satisfação.

De forma geral, observando os comentários dos usuários dos dois objetos de aprendizagem, foi possível detectar que a satisfação estava atrelada ao grau de usabilidade do aplicativo e de acessibilidade.

No entanto, a existência da regionalidade de vocabulário, surge como ponto negativo principal, já que existem algumas peculiaridades em cada região. As línguas de sinais não são universais, elas representam a cultura de um povo, assim como a língua oral. Como exemplo, podemos citar o caso do Brasil e Portugal, que mesmo tendo a mesma língua oral (português), possuem línguas de sinais diferentes (HONORA e FRIZANCO, 2009). Assim como qualquer outra língua, a Língua Brasileira de Sinais possui expressões que divergem de acordo com uma determinada região ou localidade, sendo necessário, portanto, a adequação dos objetos de aprendizagem a esses regionalismos.

De acordo com a análise baseada nas concepções de aprendizagem (empirista, racionalista e interacionista), os dois objetos mostraram uma concepção predominantemente, interacionista, apresentando caminhos alternativos para soluções de problemas e são adaptáveis ao nível do aluno, permitindo, por exemplo, ajuste de velocidade na tradução.

Com relação a entrevista com os licenciados, ambos afirmaram que durante o curso de formação em LIBRAS, tiveram o primeiro contato com o objeto de aprendizagem em estudo, utilizando-o como ferramenta adicional no processo de aprendizagem, sendo este utilizado constantemente para o treinamento e fixação do vocabulário, como pudemos observar na fala do licenciado A: “Durante meu curso de formação, devido à falta de tempo e de outra pessoa para treinar, usei o aplicativo Hand Talk para fixar os sinais e para tirar dúvidas para as provas”.

Quando questionados sobre a escolha do objeto, ambos indicaram o *Hand Talk®* por ter o maior número de downloads, associando a qualidade do objeto ao maior número de downloads, conforme a fala do licenciado B: “Escolhi o Hand Talk porque quando procurei observei que esse teve o maior número de downloads, e depois recebi indicação da professora do curso, que é surda, que faz uso frequente do mesmo”.

4 CONCLUSÃO

Os objetos de aprendizagem *ProDeaf Tradutor®* e *Hand Talk Tradutor* para Libras®, na percepção dos usuários, possuem um alto grau de satisfação, sendo acessível e com boa usabilidade, apresentando um alto potencial para serem utilizados no *M-Learning* em LIBRAS.

REFERÊNCIAS

BATISTA, G. C.; DA SILVA, L. C. C.; MARINHO, M. M.; MARINHO, G. S.; MARINHO, E. S. Avaliação e Descrição de Objetos no Repositório PHET. **Anais do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores (Edição Brasil)**. Fortaleza, 12 a 14 de outubro, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2002.

BRASIL, BRASÍLIA. **Decreto Nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº10, v. 436.

CRISOSTOMO, L.C.S.; MARINHO, M. M.; MARINHO, G. S.; MARINHO, E. S. M-LEARNING NO ENSINO DE CIÊNCIAS: AVALIAÇÃO DE APLICATIVOS PARA O ENSINO DE ELEMENTOS QUÍMICOS. **Anais do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores (Edição Brasil)**. Fortaleza, 12 a 14 de outubro, 2017.

MACÊDO, L. N. de; MACÊDO, A. A. M.; CASTRO FILHO, José Aires de. Avaliação de um objeto de aprendizagem com base nas teorias cognitivas. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2007.

FIDELIS, E. (Org.). **Blog Amélia Moderna**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://blogameliasmodernas.blogspot.com.br/2015/08/diferencas-entre-o-hand-talk-e-o.html>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

HAND Talk Tradutor para Libras. **Google Play**. Disponível em:<<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.handtalk&hl=pt-BR>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives in Psychology**, v. 140, p. 1-55, 1932.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. **Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 5, 2018.

MARTINS, L. M. N.; DE MATOS LINS, H. A. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de

intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 2, p. 188-206, 2015.

OLIVEIRA, C. C. de; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. **Ambientes informatizados de aprendizagem**: produção e avaliação do software educativo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, R.S.; BARROS, B.M.C.; GOULART, G.M. As Tecnologias da Informação e Comunicação na (Des)construção das Relações Humanas Contemporâneas: Implicações do Uso do Aplicativo Tinder. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2016.

PRODEAF Tradutor. **Google Play**. Disponível em:<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.Proativa.ProDeafMov&hl=pt-BR>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

RIBEIRO, M.E.M.; ROCHA FILHO, J.B.; VIALI, L.; LAHAM, R.A. Natureza Epistemológica dos Objetos de Aprendizagem Para Ensino de Química no Ensino Médio. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human. Londrina**, v. 17, n. 3, 2016.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, R. F.; DOS SANTOS FRANÇA, L. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem na forma de jogos para ensino de libras. **Sintec-IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2014.

SILVA, E.L.; CAFÉ, L.; CATAPAN, A.H. Os Objetos Educacionais, Os Metatados e Os Repositórios na Sociedade da Informação. **Ci.Inf.**, Brasília-DF, v. 39, n. 03, set./dez. 2010.

SILVA, K.; SILVA, T.C.; COELHO, M.A.P. O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica. In: **XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online**, jun. 2016.

SILVA, N.A.; SILVA, T.M.F.; ROCHA, L.K.T.A.; PEREIRA, L.S. Utilização de Objetos de Aprendizagens Virtuais no Ensino de Ciências e Matemática: Propostas de Formação Continuada por Meio das TICs. In: **IX Congresso Internacional Sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias**. Girona. 9 – 12 de Setembro, 2013.

SOUSA, J.P.; SILVA, R.A.; CUNHA, D.S.R.; SILVA, W.S. Uso de Tecnologias no Ensino de Química: Novas Formas de Ensinar e Aprender. In: **55º Congresso Brasileiro de Química**. Goiania, Goiás, 02 a 06 de novembro, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Conceição de Maria Machado Costa

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5300-015X>

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza. Aluna do curso de especialização em Tradução audiovisual acessível/Legendagem.

E-mail: cmnm68@gmail.com

Márcia Machado Marinho

Universidade Federal do Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7640-2220>

Graduada em Farmácia pela Universidade Federal do Ceará, Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Assistência Farmacêutica pela Escola de Saúde Pública do Ceará, Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará, Doutoranda em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal do Ceará.

E-mail: marinho.marcia@gmail.com

Gabrielle Silva Marinho

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6890-3295>

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Christus. Atualmente é Professora da Universidade Estadual do Ceará (FECLI/UECE).

E-mail: gabrielle.marinho@uece.br

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Bruno Miranda Freitas
Elisangela André da Silva Costa
Maria Socorro Lucena Lima

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre o estágio curricular como campo de conhecimento espaço/tempo de construção da profissionalidade docente. Teve como ponto de partida a necessidade de discussão sobre as diferentes concepções de estágio que se fizeram presentes no contexto da formação de professores no Brasil, dessa forma, seus reflexos sobre a construção da identidade profissional dos professores. Metodologicamente, a pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, destacando as produções teóricas que abordam as categorias, concepções de estágio supervisionado e profissionalidade docente. Para tanto, foram utilizadas produções de pesquisadores de referência e textos presentes nos anais do XVIII Endipe, realizado em 2016 em Cuiabá / Mato Grosso. Os resultados apontam para o estágio com pesquisa como uma perspectiva emergente na formação de professores, que potencializa o desenvolvimento de uma identidade profissional docente marcada pela compreensão crítica da realidade e pela postura investigativo-reflexiva no contexto de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação docente. Profissionalidade.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AND CONSTRUCTION OF TEACHING PROFESSIONALISM

ABSTRACT

The present study aims at reflecting on curricular internships as a field of knowledge and as space/time construction of teaching professionalism. It was based on the importance of discussions about different internships concepts that have been present in the teachers' professional context in Brazil, as well as its reflections on the construction of teachers' professional identity. Methodologically, the research was oriented by a qualitative approach, emphasizing the theoretical productions that approached the categories of supervised internship concepts and teaching professionalism. Therefore, works by important researchers and texts published in XVIII Endipe annals, hosted in Cuiabá / Mato Grosso in 2016 were used to accomplish the study. The results indicate that research internship is an emerging perspective in formation of teachers, which it improves the development of a teacher's professional identity defined by a critical understanding of reality and by an investigative/reflexive stance of one's working context.

KEYWORDS: Formation of Teachers. Professionalism. Supervised Internship.

Enviado em: 28/02/2018
Aceito em: 09/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que permanece sempre atualizado, tomando como referência os inúmeros desafios que emergem do contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que se insere. A formação inicial, dentro desse cenário, merece um especial cuidado, uma vez que, interfere de maneira significativa na construção da profissionalidade docente, oportunizando aos estudantes dos cursos de licenciatura a construção de saberes docentes de diferentes ordens que são necessários ao exercício da profissão.

Nos cursos de licenciatura, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado têm especial importância na construção da identidade docente, tendo em vista que demandam dos estagiários a articulação permanente entre teoria e prática nos movimentos de problematização da realidade escolar e de busca por respostas aos problemas que levantam no desenvolvimento de suas atividades. Destacamos que a escola e a universidade são reconhecidas na literatura que versa sobre Estágio Supervisionado como lócus privilegiados de construção da profissionalidade docente (CASCANO, 2016; ORSANO, 2016) e o Estágio como campo de conhecimento e de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017; GHEDIN et al, 2015).

Apesar da reconhecida importância do Estágio Supervisionado, expressa nos estudos publicados em espaços de produção científica, o desenvolvimento deste componente curricular no contexto dos cursos de licenciatura é perpassado por desafios que dizem respeito à natureza das atividades nele desenvolvidas.

Compreendemos que o Estágio precisa se constituir como movimento de aproximação com a realidade concreta de exercício da profissão, permeado pela curiosidade, pelo desejo de aprender e pela postura problematizadora e crítico-reflexiva. No entanto, os espaços de formação inicial de professores ainda apresentam fortes marcas da racionalidade técnica, como herança do pensamento moderno, e que se expressa através da fragmentação do conhecimento e na abordagem dicotômica entre teoria e prática; nas disputas entre as áreas do conhecimento e na hierarquização dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos; e ainda, no desenvolvimento de estágios pautados em atividades burocráticas de preenchimento de instrumentais e distantes de reflexões sobre os desafios presentes no contexto de trabalho docente.

O desenvolvimento do Estágio com/como pesquisa sustenta-se no reconhecimento do professor como um intelectual capaz de reproduzir conhecimentos sobre sua profissão a partir das reflexões sobre sua prática profissional (GHEDIN et al, 2015).

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) vem se constituindo como um importante espaço de reflexão sobre a formação de professores e de socialização de experiências que permitem reafirmar o Estágio como campo de conhecimento, tendo em vista, o crescente número de pesquisas que se debruçam sobre este componente da formação de professores.

Desse modo, o presente estudo objetiva refletir sobre o estágio curricular como campo de conhecimento e como espaço/tempo de construção da profissionalidade docente. Metodologicamente, buscamos orientar nossas reflexões a partir da abordagem qualitativa, destacando as produções teóricas que abordam as categorias concepções de estágio supervisionado e profissionalidade docente. Para tanto, nos debruçamos sobre os estudos de referência da área e sobre os anais do XVIII Endipe, realizado em 2016 em Cuiabá / Mato Grosso. Os resultados apontam para o estágio com pesquisa como uma perspectiva emergente na formação de professores, que potencializa o desenvolvimento de uma identidade profissional docente marcada pela compreensão crítica da realidade e pela postura investigativo-reflexiva no contexto de trabalho.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

As discussões sobre Estágio Curricular Supervisionado têm apresentado como ponto em comum o desafio de abordar as concepções que orientam os currículos e as práticas desenvolvidas nos cursos de licenciatura, muitas vezes, marcadas pela perspectiva que reduz esse componente curricular à hora da prática (LIMA, 2002).

Pimenta e Lima (2017), ao discutirem a forma como os cursos de licenciatura se organizam, apontam que os currículos dispõem de uma grade de disciplinas totalmente enclaustradas que, muitas vezes, estão fora do campo de atuação profissional dos estudantes e dialogam não com a escola e com as demandas da educação básica, mas com os campos de pesquisa dos professores universitários. Tal questão se expressa também na forma como as disciplinas que dialogam de forma direta com a escola, como estágio supervisionado, são afetadas. Segundo as autoras há uma desvalorização da disciplina de estágio em decorrência das relações de poder estabelecidas na estrutura curricular que se constitui como território, disputas entre as áreas do conhecimento, na tentativa de hierarquizar os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos; o “estágio à distância”, como estratégia para a contenção de gastos, o que implica na precarização do trabalho docente e da formação inicial dos professores; e até mesmo a associação do estágio como justaposição entre teoria e prática, com o desenvolvimento de atividades burocratizantes, como preenchimento de instrumentais e condução de aulas sem a devida reflexão sobre o contexto em que se dá a atuação profissional do professor. Todas essas ponderações nos fazem refletir: que licenciados as universidades estão formando?

Os cursos de licenciaturas precisam pautar reflexões sobre o papel do educador na sociedade atual, sem deixar de lado “[...] o lugar da docência na história de vida do estagiário” (LIMA, 2012, p. 35).

Assim, o estágio não pode ser tratado como a “hora da prática”, e sim como o momento em que os futuros professores buscam entender o que é ser professor e quais os diferentes determinantes que

interferem na construção de sua identidade docente. Desse modo, a reflexão sobre as próprias trajetórias de vida e sobre as trajetórias de vida dos docentes que recebem os estagiários, constitui-se como oportunidade de articulação dos processos de conhecimento e autoconhecimento, de formação e autoformação.

De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p.28) a aproximação com o campo de atuação profissional demandas dos estudantes estagiários o levantamento de dados, a observação da prática de profissionais experientes, assim como a reflexão, a análise e a articulação entre teorias estudadas e as situações da prática eleitas para problematização.

As autoras entendem o Estágio como uma área de conhecimento e pesquisa que além de ter seu campo de estudo de natureza teórica, busca compreender a escola em movimento contínuo em busca de soluções para a construção da prática de ensino.

Lima (2012, p. 30) nos mostra a perspectiva do estágio como pesquisa, destacando que a ida dos estudantes à escola deve ser planejada e acompanhada de um instrumental e que ao retorno para o “chão” da Universidade. Este instrumental deve ser considerado espaço de debate, análise e socialização do mesmo com os demais estudantes. É nesse movimento que busca superar a histórica dicotomia entre teórica e prática (PIMENTA; LIMA, 2017). Desse modo, o estágio supervisionado adequa a constituição de atitudes críticas e reflexivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, ocasionando a construção e formação de atitudes reflexivas, questionadoras e transformadoras sobre as práticas de ensino. Dessa forma, o estágio supervisionado não deve ser visto apenas como um componente curricular obrigatório, mas como o aporte para a construção da identidade profissional.

Historicamente tem prevalecido a concepção do estágio como uma atividade de preenchimento de documentos meramente burocráticos como carta de apresentação, instrumental de observação, ficha de avaliação, dentre outros, com o fechamento do ciclo por meio de relatórios de pesquisa. Essa perspectiva reduz as possibilidades de problematização, reflexão e compreensão crítica dos contextos de trabalho docente. Desse modo, é necessário articular a teoria e a prática, observando a aproximação e o distanciamento entre o que está escrito e o que é vivido na escola, lócus do estágio. Esse movimento crítico-reflexivo é mediado pelo registro, pela reflexão e pela fundamentação teórica das leituras da realidade, que conduzem professores e estudantes à construção de novas aprendizagens e vivências.

Costa e Lima (2012, p.148) debatem acerca da ida à escola não apenas como mera burocracia, mas como atividade investigativa com efetiva articulação entre instrumentos, reflexões e análises a partir de referenciais teóricos.

A imersão na escola necessita, portanto, de um planejamento que indique as formas de articulação entre a escola e a universidade. Este planejamento resultará nos registros de aprendizagem ou no produto final do estágio. É necessário enfatizar que o estagiário está sendo avaliado duas vezes: tanto pelo professor da disciplina na universidade, quanto pelo professor recebedor do estágio na escola-campo (LIMA, 2012).

Lima (2012, p.77) aponta para a multiplicidade de registros de aprendizagem que podem ser produzidos nas experiências de estágio, como o portfólio, registros reflexivos, memorial de formação, autoavaliação, trabalhos e monografias. Segundo a autora, estes registros só cumprem suas funções “[...] se servirem para a implementação de um debate e para oferecer novos olhares sobre o estágio como espaço de construção do conhecimento. A socialização dos registros é fundamental para a aprendizagem da profissão” (LIMA, 2012, p. 81).

Neste contexto, o estágio pode ser considerado como pesquisa e a pesquisa como ação do estagiário no âmbito escolar (PIMENTA; LIMA, 2017). É necessário, portanto, que o estagiário desempenhe o papel de protagonista em sua formação, preocupado em compreender a escola como um organismo vivo que articula diferentes saberes e sujeitos, aprende continuamente a partir dos desafios postos pelo cotidiano de trabalho e se refaz.

Quando falamos de estágio como campo de conhecimento, estamos nos referindo à sistematização das aprendizagens que permeiam a construção da identidade profissional docente no contexto da universidade e da escola. Esta identidade, apesar de começar a ser construída antes da decisão de ingressarmos em um curso de licenciatura, é colocada em evidência no momento do estágio, quando o estudante começa a refletir sobre suas trajetórias formativas, sobre os estudos teóricos e, ainda, sobre as rotinas de análises documentais, observações, entrevistas e gências na escola.

Assim, defendemos o Estágio Supervisionado como espaço/tempo de aprendizagem da profissão, que articula diferentes sujeitos (professores da universidade, professores da escola-campo e estagiários) em torno de atividades investigativo-formativas que promovem a aproximação consciente dos licenciandos com o contexto de exercício da profissão.

2.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: CONTRIBUIÇÕES DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)

Profissionalidade docente é compreendida como o “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 64). A aquisição desse conjunto de conhecimentos, por ocasião dos estágios, se dá na medida em que são promovidos os processos de aproximação dos futuros profissionais com os contextos do qual se exerce a docência, num diálogo entre escola e universidade, entre professores já formados e entre professores em formação inicial.

Almeida e Pimenta (2014, p. 73) afirmam que o professor que recebe o estagiário também é um formador de professores e responsável pela construção da identidade docente do estudante, pois este compartilha saberes construídos a partir de suas vivências profissionais dentro de um contexto sócio histórico e técnico-pedagógico. Desse modo, importa destacar que a concepção de profissionalidade não pode ser reduzida a uma lista de habilidades e conhecimentos

distantes da realidade em que se inserem a escola e a docência, sob o risco de reduzir-se a uma dimensão estritamente técnica, desvinculada dos elementos políticos, pedagógicos, éticos e estéticos da profissão docente.

A profissionalidade está situada em um contexto mais amplo em que a profissão ganha sentido e significado na medida em que colabora com processo de desenvolvimento da sociedade e os profissionais são percebidos enquanto categoria que colabora com este processo, mediante os conhecimentos inerentes ao exercício de seu trabalho e a postura que têm diante de sua profissão e da própria realidade em que se insere. Nesse sentido, destacamos outros termos vinculados à concepção de profissionalidade que se constituem como elementos que se dirigem à valorização do magistério, são eles profissão, profissionalização e profissionalismo.

Silva (2008, p. 23) aponta para profissão como “[...] atividade ou ocupação especializada e que supõe determinado preparo, que encerra com certo prestígio pelo caráter social ou intelectual”. A autora chama atenção para os desafios vividos no contexto atual que colocam em discussão a atuação dos professores, relacionando-a à dinâmica do sucesso / fracasso obtidos pelas escolas brasileiras. Tal fator, convida a universidade a questionar e compreender a educação como uma prática social perpassada por fatores distintos como a economia, a política, a cultura entre outros. Na sociedade contemporânea, marcada pela evolução das tecnologias da informação e comunicação, pelo consumo acrítico de informações e pelo aprofundamento das desigualdades sociais, a educação e, em especial, os professores vem sofrendo contínua perda de seu prestígio social, em decorrência das instabilidades e das incertezas que cercam as trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos (IMBERNÓN, 2011). Este convite toma como referência o alerta feito por Nóvoa (1991) quando aponta que na universidade não se forma apenas profissionais, mas produz-se uma profissão.

Profissionalização, por sua vez, diz respeito a um “[...] processo de valorização profissional que implica em melhoria das condições de trabalho, das condições salariais e conquista da autonomia. Implica, ainda, a proposição e efetivação de políticas educacionais comprometidas com o magistério” (SILVA, 2008, p. 23). Desse modo, no momento de aproximação dos estagiários com a escola, faz-se importante compreender: como vem se efetivando o direito do professor à formação, elemento fundamental à intervenção desse profissional na realidade? Como vêm sendo dadas as condições de realização de um trabalho digno no contexto da escola? Como as políticas educacionais valorizam o magistério? Esses elementos são fundamentais para situar criticamente os estudantes em relação à profissão que abraçam, permitindo que compreendam que não basta o domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento para inserir-se de maneira satisfatória no contexto profissional. Sua atuação precisa considerar o contexto, com seus limites e suas possibilidades, e, ainda, a capacidade que o professor tem de lidar com os obstáculos que se renovam permanentemente.

Desse modo, o termo profissionalismo “[...] envolve as dimensões políticas, técnicas e éticas que

permeiam o exercício docente, concretizando-se na postura do profissional diante das atividades cotidianas da escola [...]” (SILVA, 2008, p. 23) que traduzem os compromissos dos professores com a aprendizagem dos estudantes. É importante chamar atenção para a relação que se estabelece entre o profissionalismo e a profissionalização docente, pois, é difícil haver uma educação de qualidade sem profissionalismo, ao passo que fica inviável o profissionalismo sem que haja investimento na profissionalização (LIBÂNEO, 2008).

Considerando o foco desta reflexão, que diz respeito à profissionalidade docente, nos baseamos nas produções apresentadas por pesquisadores no contexto do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) realizado no ano de 2016, em Cuiabá. Estas produções se constituem como uma importante referência para a presente investigação, pois evidenciam de maneira ampla, os desafios postos ao contexto da formação de professores na atualidade, assim como apontam alternativas encontradas pelos professores supervisores de estágio no desenvolvimento das propostas formativas no contexto da universidade em um diálogo próximo com a educação básica.

De acordo com Lima (2012, p. 138), o Endipe “[...] é um evento de caráter científico, situado no campo educacional, que reúne profissionais e pesquisadores de diferentes instituições em torno de questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem”.

Com a realização do ENDIPE em Cuiabá, no ano de 2016, foram totalizadas 18 (dezoito) edições do evento. Em um balanço realizado pela coordenação do XVIII ENDIPE, na edição 2016 foram contabilizados 1068 trabalhos inscritos, dentre os quais foram aprovados 772 trabalhos, subdivididos nas categorias posters e painéis. O tema estabelecido para o evento foi “Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”. Explorando os anais do evento, utilizando como filtro as palavras estágio e profissionalidade docente, considerando os títulos dos trabalhos e as palavras-chave, identificamos o total de 89 produções que discutiram a temática estágio. Dentre estas, apenas duas fizeram menção direta ao termo profissionalidade docente. Desse modo, buscamos, por meio da leitura desses textos identificar os elementos que se relacionam aos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que dizem respeito à especificidade de ser professor no contexto atual brasileiro.

No texto intitulado “Onde está a didática como núcleo articulador da formação e da atuação profissional docente?”. Casciano (2016) põe em pauta a os conceitos de profissionalização e profissionalidade docente, problematizando-os na busca de compreender a partir do olhar de estudantes egressos, como eles avaliam a licenciatura e os primeiros anos de trabalho. Tomando como referência os conceitos mencionados, o autor chama atenção para um termo diretamente a eles vinculado que é a docência. Para tanto, estabelece diálogo com a concepção apresentada por Marin (1996, p. 28) ao reconhecê-la como atividade profissional que “[...] como tal, supõe formação especializada para quem o executa”, uma atividade exercida em unidades escolares, sob determinada organização do trabalho “sujeito a limitações, exigências e possibilidades

permitidas pelo sistema social mais amplo”. Desse modo, mais do que um conjunto de atributos inerentes à profissão e associados às habilidades individuais de cada sujeito, a docência e a profissionalidade docente se atualizam, também, mediante questões de ordem institucional, políticas e sociais, dentre outras.

Considerando a reflexão acerca da educação como uma prática social que demanda dos professores a compreensão das relações entre seu exercício

profissional e o contexto em que atua, Casciano (2016) elenca contribuições de pesquisadores que ajudam a compreender de forma abrangente as demandas sociais em relação às especificidades de ser professor no contexto da sociedade contemporânea, assim como os limites vivenciados nos contextos formativos na universidade nos cursos de licenciatura. Tais questões seguem sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Especificidades / Desafios da formação de professores no contexto da sociedade contemporânea

Autores	Especificidades Formativas / Desafios da formação
Oliverio (2014, p. 244)	Ser professor envolve “saber atuar em um contexto específico; lidar com normas e regras que conformam a sua atuação e com políticas que afetam o seu trabalho e o seu modo de se constituir como professor; conviver com um grupo de trabalho; compartilhar objetivos e um projeto de escola; lidar com a diversidade dos alunos; saber se posicionar em seu subcampo etc”.
Brzezinski e Garrido (2001) e Gatti (2010);	Apresentam reflexões sobre as influências da estrutura das universidades na década de 1960, marcadas pela departamentalização, que acabaram por gerar dicotomia entre teoria e prática, ou disciplinas teóricas e disciplinas didático-pedagógicas.
Saviani (2009)	Crítica à dicotomia entre teoria e prática, que fez os cursos de licenciatura tenderem para uma abordagem conteudista, distante da problematização e da reflexão sobre a prática docente. É colocada em evidência também, a precarização da formação inicial, marcada pelo aligeiramento e pelo baixo custo.
Mello (2000)	Aponta que o processo de construção identitária dos docentes é marcado pelo esvaziamento “identidade pedagógica esvaziada de conteúdo”, à medida que coexiste uma não apropriação do conteúdo a ser ensinado pelos professores e que o contexto institucional dos cursos de graduação está deveras distanciados das preocupações e dificuldades da educação básica.
Lüdke (2005)	A formação docente é marcada por uma multiplicidade de especializações que acabam por dividi-la internamente, desfavorecendo a consolidação da profissão. Em decorrência deste fator, em diálogo com o caráter individualista assumido pelos docentes, a profissão se torna vulnerável.
Tardif (2002, p. 33)	O saber docente se constitui por “vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Fonte: Construído a partir de Casciano (2016).

Ao promover o diálogo entre os autores mencionados no quadro 1 e dados coletados por meio de questionários junto a estudantes egressos da licenciatura, Casciano (2016, p. 616) conclui que a principal crítica apresentada pelos pesquisadores, que diz respeito à supervalorização da teoria em detrimento da prática encontra eco na fala dos egressos. No entanto, chama atenção para o cuidado necessário para que a demanda pela valorização das práticas não se dê esvaziada da crítica e da fundamentação epistemológica, política e pedagógica necessária, sob o risco de tornar-se praticismo.

No texto intitulado “Narrativas de professores: revelando a profissionalidade docente e sua construção

na educação profissional e tecnológica”, Orsano (2016) toma como ponto de partida a discussão sobre contexto de implantação e desenvolvimento da educação profissional em que “[...] o exercício da docência não esteve relacionado ao necessário investimento em formação docente e consequentemente à constituição da profissionalidade docente”. Toma como estratégia de aproximação com a realidade narrativas de professores que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

O referencial teórico utilizado por Orsano (2016) encontra-se sintetizado no quadro 2:

Quadro 2 – Saberes necessários ao exercício profissional docente

Autores	Ideias relacionadas às especificidades de ser professor
Machado (2008, p. 52)	“[...] quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra”.
Contreras (2002)	Os professores diante dos desafios da sociedade atual precisam ser capazes de desenvolver ações conjuntas, reflexivas críticas na perspectiva de transformação da realidade.
Nóvoa (1995, p. 58)	“[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.
Imbernón (2010) e Formosinho (2009)	A docência é uma atividade profissional, de caráter complexo, que demanda, portanto, uma formação contínua dos professores. Tal formação deve se dar de forma articulada ao contexto escolar em que atuam, buscando atender às necessidades referentes ao ensino e aprendizagem em suas especificidades.
García (1999)	É necessário investir em uma formação que supere a visão demasiadamente especializada, que se constitui como elemento de compartimentalização dos processos formativos, avançando para uma compreensão mais abrangente dos mesmos, com relações complexas entre as diferentes áreas, numa perspectiva interdisciplinar.

Fonte: Construído a partir de Orsano (2016).

Ao cruzar as reflexões apresentadas pelo conjunto de autores que compõem o referencial teórico e as narrativas produzidas por professores que atuam nos IFs, é possível perceber a distância entre as demandas do contexto atual frente aos desafios formativos e de atuação profissional na sociedade contemporânea, e a atuação dos docentes, marcada, segundo Orsano (2016, p. 3844), por influências de uma perspectiva modelo tecnicista, “[...] com habilidades para o uso de novas tecnologias, mas com desafios a serem vencidos acerca da necessária formação docente”.

Consideramos que o contexto investigado por Orsano (2016) se assemelha aos desafios vividos pelo contexto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, lócus de nossa investigação, tendo em vista a atuação de inúmeros professores vindos dos cursos de bacharelado que carecem de uma formação pedagógica mais consistente. Desse modo, as marcas valorização excessiva dos conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e curriculares, também se constituem como ponto de tensão nos processos formativos vividos nas licenciaturas.

Vimos, ao longo deste capítulo, que o Estágio Curricular Supervisionado se constitui como espaço / tempo privilegiado de formação docente, uma vez que, tem a possibilidade de colocar em movimento e diálogo os diferentes saberes necessários ao exercício da docência. A profissionalidade que diz respeito às especificidades de ser professor vem sendo pauta de discussão de teóricos da educação. Nestes estudos, tem se tornado cada vez mais evidente a necessidade de superação da perspectiva fragmentária com que o conhecimento é tratado tanto no contexto das licenciaturas quanto na educação básica, conforme é apontado nos estudos de Casciano (2016) e Orsano (2016), publicados na última edição do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura realizada no presente estudo nos possibilitou visualizar no contexto das produções teóricas sobre o estágio supervisionado a superação da perspectiva na hora da prática, em direção à compreensão deste componente curricular como espaço/tempo de formação mediada pela investigação decorrente do olhar problematizador dos licenciandos, com vista à leitura crítica da escola em suas atividades diárias.

O conjunto de estudos analisados em diálogo com os trabalhos apresentados no Endipe remete à compreensão da profissionalidade docente como o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, que envolve no contexto atual a capacidade de investigação da realidade, a postura problematizadora, a aprendizagem do trabalho colaborativo e a capacidade de lidar com novas tecnologias, entre outros. Além desses saberes merece destaque aos professores orientadores e recebedores de estágio a postura de respeito e valorização à história de vida e saberes dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p.

CASCIANO, R. L. Onde está a didática como núcleo articulador da formação e da atuação profissional docente? In XVIII ENDIPE, **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2016.

COSTA, E. A. da S. **Formação continuada de professores alfabetizadores em Horizonte: de momentos graves a momentos grávidos**. 74p.

Monografia (Curso de Especialização em Educação Biocêntrica). Fortaleza: UECE, 2008.

COSTA, E. A. da Silva; LIMA, M. S. L.
Os desafios da aprendizagem da profissão e o estágio.
Revista Expressão Católica, v. 1, p. 69-74, 2012.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A.
Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:**
formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo:
Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Gestão e Organização do Espaço Pedagógico:** Teoria e Prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. S. L. Prática de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUSA, V. Camilo de. (Org.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. 172 p. (Coleção Formar)

MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: _____. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. Araraquara: JM, 1996. p. 23-43.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

ORSANO, A. C. F. Narrativas de professores: revelando a profissionalidade docente e sua construção na educação profissional e tecnológica. In XVII ENDIPE, **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. (Revisada e Ampliada). São Paulo: Cortez, 2017.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. P. 61-92.

Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul-Sul (ELOSS). Professor de Ciências Naturais da Rede Municipal de Educação Básica de Capistrano-CE.

E-mail: bmfbruno91@gmail.com

Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. É professora efetiva da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Faz parte dos grupos de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (UFC) e GEPEFE-FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador e ELOSS - Educação e Cooperação Su -Sul - UNILAB.

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

Maria Socorro Lucena Lima

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001) com Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo-USP (2007). Integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual Estadual - UECE, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Professora Visitante da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores - GEPEFE e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador e ELOSS - Educação e Cooperação Su -Sul - UNILAB.

E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

SOBRE OS AUTORES

Bruno Miranda Freitas

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-1698-123X>

Graduação em Ciências da Natureza e Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Integrante do Grupo de

PESQUISA QUALITATIVA EM TESES DE DOUTORADO: UMA ANÁLISE DO TRIÊNIO 2013-2015

Maria Cleide da Silva Ribeiro
Leite
Antonio José Pereira da Silva
Elcimar Simão Martins

RESUMO

Este artigo resultou de uma pesquisa documental cujo objeto de análise consistiu em teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no triênio 2013 a 2015, que se utilizaram de abordagem qualitativa. O artigo discute fundamentos e concepções da pesquisa qualitativa, bem como o delineamento do percurso investigativo dos trabalhos analisados. As teses foram coletadas por meio da internet através da Biblioteca Digital Teses e Dissertações (BDTD). Primeiramente, obtivemos todos os trabalhos defendidos no período 2013 a 2015; em seguida, identificamos as abordagens metodológicas concernentes à classificação: qualitativa, quantitativa e mista (quali-quantitativa). Posteriormente, selecionamos os trabalhos com abordagem qualitativa para leitura dos resumos e dos capítulos metodológicos nos casos da existência de ambas as dimensões. Os resultados evidenciaram que as pesquisas qualitativas partem da problemática cotidiana dos pesquisadores. Constituem-se de temáticas variadas e contemporâneas. A investigação possibilitou a identificação de trabalhos com a seguinte estrutura metodológica: i) metodologia contemplada somente no capítulo metodológico; ii) metodologia mencionada no resumo e no capítulo metodológico; iii) atendem aos dois últimos requisitos e também mencionam no corpo do texto; iv) em menor quantidade, foram analisadas teses, que apresentaram maior índice de fragilidade na estrutura metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: Avanços metodológicos. Pesquisa Qualitativa. Tendências metodológicas.

QUALITATIVE RESEARCH IN DOCTORAL THESES: A TRIENNIAL 2013-2015 ANALYSIS

ABSTRACT

This article resulted from a documental research which the study case was consisted of doctoral theses from the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco (UFPE), in the triennial 2013-2015, through the use of a qualitative research. The article discusses fundamentals and conceptions of qualitative research, as well as the investigative course lineation of the analyzed works. The theses were collected through the internet on the Digital Library Theses and Dissertations (BDTD). Firstly, we obtained all the works defended in the period 2013 to 2015, then, we identified the methodological approaches related to their classification: qualitative, quantitative and mixed (quali-quantitative). After, we selected the qualitative researches in order to read the summaries and the methodological chapters in case of the existence of both dimensions. The results have evidenced that the qualitative researches are related to the researchers' daily life problems. They are constituted of various and contemporaneous themes. The investigation enabled the identification of works with the next methodological structure: i) methodology only contemplated in the methodological chapter; ii) methodology mentioned in the summary and in the methodological chapter; iii) the former two items were remarked and also mentioned in the body of the text, iv) small in number, the theses analyzed presented higher fragility index in the methodological structure.

Enviado em: 21/03/2018
Aceito em: 26/03/2018
Publicado em: 30/04/2018

KEYWORDS: Methodological Advances. Methodological Tendencies. Qualitative Research.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa está presente em nosso cotidiano, seja para comparar preços de um determinado produto, seja para saber qual o roteiro de uma viagem ou o motivo de determinado acontecimento. Isso nos permite dizer que todos nós fazemos pesquisas no dia a dia. A nós pesquisadores acadêmicos, interessa investigar um objeto que surge de um problema da vida prática. Nesse sentido, ao depararmos com um determinado problema, logo almejamos encontrar uma solução, o que se torna viável por meio da pesquisa.

Neste artigo analisamos trabalhos que abordaram especificamente a metodologia de pesquisa qualitativa em educação. Nesta perspectiva, apresentamos o percurso metodológico de coleta das teses de Doutorado em Educação do período de 2013 a 2015 da Universidade Federal de Pernambuco, refletindo sobre o detalhamento metodológico utilizado pelos pesquisadores. O trabalho foi constituído no movimento de idas e vindas, no desenvolvimento das aulas, nas pesquisas na internet, nas leituras recomendadas, com a perspectiva de que “pesquisar é sempre navegar com direção” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 8). O texto foi apoiado teoricamente em Bogdan e Biklen (1994), Anadón (2005), Flick (2009), Chizzotti (2003), Godoy (1995), dentre outros pesquisadores.

Compreendendo que várias etapas estão presentes na construção de uma investigação percorremos o caminho desde as leituras dos referenciais teóricos às técnicas de recolhimento dos dados até chegar à análise de todo o material. Este trabalho decorreu de leituras e uma acurada pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos, portanto, o computador e o acesso à internet para selecionar as teses que utilizaram metodologia qualitativa.

Não é fácil escolher os procedimentos metodológicos adequados, os quais conduzem à produção do conhecimento, mas tais artifícios são possíveis e necessários ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica (SEVERINO, 2010). De acordo com o autor, o desenvolvimento de uma investigação consiste num ato de criação de novos conhecimentos. Assim, o sentido maior incide em fazer ciência em vez de transmitir conhecimentos. Para tanto, nos preocupamos com o processo de desenvolvimento da metodologia para o desvelamento de uma dada realidade, de nossa problemática específica, submetida a um rigoroso trabalho de pesquisa e reflexão sistemática. Neste sentido, a ênfase desta investigação se voltou à reflexão da metodologia qualitativa na pesquisa em educação.

Trazemos, portanto, neste artigo, a relevância da pesquisa qualitativa em educação, o contexto problematizador e a imersão na perspectiva dos avanços atuais. Adentramos de forma breve à concepção histórica da metodologia qualitativa, refletindo-a por meio das teses da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Por fim, sistematizamos as aprendizagens sobre o detalhamento da metodologia qualitativa, intentando avançar em nosso processo formativo.

Acreditamos que a pesquisa científica se efetiva na busca de explicações e justificativas para certos fenômenos. Apesar dos desafios que ela nos impõe podemos chegar à solução dos problemas, sendo capazes de construir uma caminhada que nos enriquece enquanto pesquisadores e colaboradores da humanidade (GHEDIN; FRANCO, 2006).

2 A RELEVÂNCIA DA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A expressão investigação qualitativa começou a ser utilizada nas Ciências Sociais a partir dos anos 1970. Usa-se o termo qualitativo por se fazer uma análise que prioriza a subjetividade relativa aos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ainda segundo os mesmos autores, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são: observação participante e entrevista em profundidade.

Na concepção de Anadón (2005), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os problemas sociais, ultrapassa a análise estatística e visa a uma mudança social. A pesquisadora chama a atenção para a legitimidade, substituindo os critérios de validade científica por critérios de rigor metodológico. Para tanto, é fundamental um vasto tempo sobre o local pesquisado, com descrição detalhada do contexto e dos próprios sujeitos. Com isso, há possibilidade para uma detalhada interpretação da investigação. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa prioriza o participante, respeitando o seu ponto de vista e incluindo-o no processo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11). É possível sintetizar a pesquisa qualitativa em: pesquisa qualitativa/interpretativa, abordagem crítica e correntes pós-modernas e pós-estruturalista.

Desta forma, a autora citada apresenta vários tipos de pesquisa qualitativa, tais como: fenomenologia, etnografia, teoria enraizada, etnometodologia, análise narrativa, estudo de caso, dentre outros. Percebe-se, portanto, que a pesquisa qualitativa trabalha com questões complexas, valorizando “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, a cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

Cabe ao pesquisador a construção do conhecimento e para isso seu trabalho deve gerar uma teoria. Bogdan e Biklen (1994) comentam sobre a possibilidade de algumas pesquisas integrarem a dimensão qualitativa. Segundo os autores, a abordagem qualitativa objetiva desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas, com uma teoria fundamentada e levar à compreensão.

Na compreensão de Silva (1998), a abordagem qualitativa permite uma infinidade de sentidos simbólicos e coloca o próprio homem como investigado e

investigador. Neste movimento, o pesquisado não é um mero objeto; o campo e o processo se ressignificam. Assim, uma das primeiras motivações para o desenvolvimento de uma pesquisa está em responder a uma inquietação do próprio pesquisador.

A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos e não simplesmente explicá-los. Anadón (2005) traz ainda a noção de que nessa abordagem a ênfase recai sobre o processo e não sobre o produto. São consideradas as interpretações do indivíduo em sua totalidade, suas ações, seus comportamentos, sentimentos e sentidos. Silva (1998), assim como Anadón (2005), chama atenção para a necessidade de o pesquisador elaborar o desenho de sua pesquisa, formulando bem o problema e selecionando as estratégias metodológicas mais adequadas.

Compete ao pesquisador saber explorar as possibilidades da pesquisa qualitativa em sua investigação, bem como compreender que há vários caminhos na realização de pesquisa, seja ela qualitativa ou não. Os estudos dos dois últimos autores mencionados evidenciam que a pesquisa qualitativa objetiva principalmente interpretar o fenômeno investigado. A pesquisa qualitativa estabelece contato direto com o sujeito a fim de captar os gestos, os atos das pessoas como forma de comprovar-se empiricamente.

No estudo qualitativo o pesquisador pode usar a própria pessoa como instrumento a ser analisado, seja através da observação, da análise ou da interpretação dos dados coletados. Neste sentido, a análise qualitativa deve dar conta do que se pretende investigar.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA QUALITATIVA: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

A origem da pesquisa qualitativa se encontra por volta do século XIX nos Estados Unidos em face da investigação social sobre a imigração. As condições de vida degradantes denunciadas por jornalistas e intelectuais da sociedade americana estruturaram o “movimento dos levantamentos sociais” em busca de respostas para os graves problemas sociais da vida urbana. No final do século XIX, o francês Frederick LePlay desenvolveu um estudo com famílias da classe trabalhadora por meio da “observação participante”. Posteriormente, outros trabalhos como a obra de Henry Mayhew e Charles Booth, dentre outros colaboradores deram início à história da pesquisa qualitativa. Nesta perspectiva, os levantamentos sociais demarcaram importante espaço na compreensão histórica da pesquisa qualitativa, dentre eles, destacamos o de Pittsburgh, desenvolvido em 1907 (CHIZZOTTI, 2003).

O nascimento da Antropologia favoreceu a descrição do modo de vida, de coleta dos dados e da experiência do trabalho de campo. A sociologia de Chicago também foi outro marco importante que contribuiu para o desenvolvimento da investigação hoje conhecida e designada com o termo qualitativa (CHIZZOTTI, 2003).

Sobre a evolução da pesquisa qualitativa, o autor destaca cinco marcos de sua trajetória: 1) classificado como tradicional e se relaciona com o período romântico e as ideias iluministas. Este marco

remonta ao final do século XIX, fase em que a pesquisa procurou estabelecer as fases pregressas da sociedade europeia em contraposição à sociedade primitiva da época; 2) início do século XX até a II Guerra Mundial, quando a pesquisa qualitativa se relacionou à pesquisa de Malinowski (1916) na etnografia e a Escola de Chicago em Sociologia. Os estudos socioculturais impulsionados pela antropologia demarcaram nova concepção sobre a forma de vida dos grupos e das pessoas. Demarcou-se uma nova compreensão da simbologia, das relações sociais e criou-se sentido e significado para as coisas.

Paralelo à “ciência do espírito” se desenvolveram as ciências históricas sociais com novas perspectivas de compreensão da vida humana e social; 3) compreende o pós Segunda Guerra Mundial em meados dos anos de 1970. Nesse período, a pesquisa qualitativa se firmou como modelo, viveu o seu auge como método de pesquisa científica, vivenciando a credibilidade e o rigor dos métodos clínicos, da observação participante e da coleta compartilhada de dados; 4) da década de 1970 a 1980, período marcado por investimentos públicos e privados em favor da investigação científica. Tudo girou em torno do desenvolvimento da pesquisa científica, fazendo surgir novos modelos e paradigmas de pesquisa. Em 1980 surge a crise da representação na inteligência artificial e atinge a pesquisa qualitativa em sua totalidade. As interpretações são realizadas de diferentes modos, as descobertas são questionadas, bem como as discussões metodológicas; 5) da década de 1990 em diante. Este período compreende a globalização capitalista e a ascensão do neoliberalismo. Surge o questionamento sobre a onipotência da pesquisa descritiva.

O texto científico e a transcrição objetiva são postos em questão. Nesta fase a pesquisa qualitativa se destacou por suas características, que absorviam as temáticas do pós-modernismo como crítica política relacionada ao poder e à dominação. A dominação existente inerente às relações de poder e por meio das classes sociais demarcaram as pesquisas desenvolvidas. Outras questões relacionadas à dimensão social, tais como: raça, gênero, ética, também fizeram parte da pesquisa. Estes temas objetivaram desmistificar a neutralidade nos diversos focos investigativos. A ética, por exemplo, está presente nos dias atuais e apresenta densidade sobre pesquisa que relate a existência humana.

Desta feita, a análise qualitativa é a mais indicada para os estudos complexos de natureza descritiva. Nos dias atuais, esta proposta de investigação se configura como uma maneira viável e promissora de abordagem apoiada nas ciências humanas e sociais. Desta forma, tem contribuído para a compreensão dos fenômenos, evidenciando o sentido das coisas, do homem e suas relações. Nas ciências humanas tanto o homem poderá ser o sujeito como o objeto. Em ambas as situações, num determinado estudo, o homem tem vez e voz e é reconhecido como um ser capaz de dialogar com os outros e consigo mesmo. Portanto, o pesquisador, também pode vir a ser pesquisado; desta forma, se configura um sujeito que se relaciona e interage. Neste sentido, passa de uma relação à outra, assim, o interacionismo “simbólico”

explica como os indivíduos e sociedade estreitam suas relações (GODOY, 1995).

Nesse contexto, as pesquisas buscam reconhecer a pluralidade cultural. Desta forma, a pesquisa qualitativa ocupa uma posição estratégica nas abordagens fenomenológicas, na interação simbólica, na etnometodologia e nos estudos culturais. A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e de habilidades aos métodos; incluem-se num campo multi e transdisciplinar das ciências humanas e sociais. Seus fundamentos e concepções abarcam a complexidade, a flexibilidade, abrindo caminhos para aprofundamento do conhecimento imerso na subjetividade.

2.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS ESSENCIAIS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa nos dias atuais apresenta diversos campos de abordagens dentro de suas próprias áreas, como: hermenêutica objetiva, narrativa na pesquisa biográfica, e mais recentemente, a etnografia e os estudos culturais. Dentre as diversas áreas, três perspectivas são destacadas: a) referências teóricas – se articulam da tradição de pesquisa qualitativa em educação ao interacionismo simbólico, passando pela fenomenologia; b) A etnometodologia e o construcionismo – busca captar o interesse pela rotina diária e pelo registro da realidade social; c) as posturas pós-estruturalistas ou psicanalíticas – pertencentes a mecanismos psicológicos e sociais. Essas três perspectivas se diferenciam por seus objetos tanto na pesquisa como nos métodos empregados.

Com relação às características da pesquisa qualitativa, Silva (1998), aponta ‘paradigmas’ como marcos teórico-metodológicos para a interpretação dos fenômenos de acordo com: filosofia, realidade, fenomenologia, contexto social, existência, escolhas. Neste sentido, foram definidas cinco características básicas na investigação qualitativa: o ambiente natural é a fonte direta e o instrumento principal é o investigador; é descritiva; interesse maior pelo processo do que pelo produto; análise dos dados de forma indutiva; o significado é de importância vital.

Tais características permitem à pesquisa qualitativa compreender o ponto de vista dos sujeitos investigados no contexto em que estes se situam, questionando-os com vistas a apreender a maneira pela qual “eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Assim, a ciência perde o poder de produzir verdades absolutas e passa a produzir verdades questionáveis. Em atendimento a essa necessidade científica, a pesquisa qualitativa definiu alguns aspectos essenciais, quais sejam: a propriabilidade de métodos e técnicas; perspectivas dos participantes e sua diversidade; reflexividade do pesquisador e da pesquisa; variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vistas e as práticas no campo são

diferentes devido à diversidade de perspectivas e contextos sociais. Desta forma, a pesquisa qualitativa tem mudado a postura do pesquisador, bem como influenciado no surgimento de novas abordagens e métodos. As reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas interpretações e compreensões, seus sentimentos no contexto atual, fazem parte do universo pesquisado.

2.3 DENSIDADES ATUAIS: AVANÇOS TECNOLÓGICOS E TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

A relevância da pesquisa qualitativa tem contribuído para o seu enorme crescimento nos últimos anos. Embasada na justificativa dos princípios da complexidade, as grandes narrativas antes priorizadas na pesquisa qualitativa caminham para a superação. No contexto atual, os relatórios das pesquisas precisam ser limitados, objetivos, locais, temporais e situacionais. Além disso, devem atender o caráter subjetivo e a prática cotidiana. O fluxo constante de informações demarca diversidade e variação. Cotidianamente, isto impõe a preferência por textos claros, objetivos e precisos. Nestas circunstâncias, explorar ações práticas da vida cotidiana se tornou essencial e indispensável à realização das pesquisas. O desafio consiste em dar conta da complexidade na forma objetiva.

Um estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos. O desenvolvimento científico e tecnológico alterou a forma de pesquisa e a forma de pensar dos pesquisadores. A evolução dos recursos tecnológicos influenciou os métodos qualitativos educacionais, inseriu a cultura visual com o uso de filmes, videogravação, na produção de conhecimentos sobre a vida cotidiana na formação acadêmica. Desta forma, a imagem e o movimento têm sido utilizados como ferramentas de registro nos métodos de coleta de dados em pesquisa qualitativa.

O recurso midiático tem contribuído para o surgimento de vários métodos de pesquisa educacional, permitindo a pesquisa qualitativa *online*, como também inserido o uso da observação participante virtual, as entrevistas por *e-mail* e grupos focais *online*. A tendência atual conduziu novas formas de participação como a etnografia virtual. Os avanços na metodologia se organizam por dados visuais e eletrônicos, inovando as ferramentas tradicionais e permitindo formas mais acuradas que auxiliam e facilitam a vida do pesquisador (BELEI et al., 2008).

Dentre as tendências metodológicas na pesquisa qualitativa, encontramos a triangulação, discutida amplamente no âmbito acadêmico e compreendida como fundamental por permitir a combinação de métodos variados dando-os igual relevância. Esta possibilidade influencia nas limitações do método único e implica novas possibilidades, dentre as quais se encontra a hibridação, uso pragmático de princípios metodológicos irrestritos a um discurso metodológico específico.

Nos dias atuais, encontramos o acesso à internet, os computadores e inúmeros programas que têm impactado no desenvolvimento das pesquisas. Os caminhos, as escolhas, as análises e coletas de dados demandam aproveitamentos satisfatórios e inovadores. Os sistemas de computação atuais têm auxiliado na manipulação, na tabulação, na sistematização e no gerenciamento de informações. Nesta perspectiva, a qualidade da pesquisa tem avançado em sua confiabilidade, aplicabilidade e objetividade, sem negação da complexidade.

3 O DELINEAMENTO DO PERCURSO INVESTIGATIVO DAS TESES DE DOUTORAMENTO DA UFPE

A abordagem qualitativa preocupa-se com o não quantificável, “[...] ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Buscamos detalhar de maneira pormenorizada o que foi investigado, considerando sua complexidade e o contexto investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, intencionamos explorar a metodologia qualitativa utilizada nas teses de doutorado da UFPE, defendidas no período de 2013 a 2015, com a finalidade de compreender como os pesquisadores interpretaram suas experiências de pesquisa e o modo como estruturaram a metodologia qualitativa a partir do objeto de suas respectivas investigações.

Mapeados os trabalhos por ano de defesa, realizamos uma leitura nos resumos e nos capítulos metodológicos, quando existentes nas respectivas teses. É válido ressaltar que algumas pesquisas não apresentavam um capítulo específico para a metodologia, trazendo-a na introdução do trabalho. Desta forma, observamos a sistemática do desenho metodológico utilizado. Optamos por apresentar os trabalhos mapeados, priorizando ano, autor, título e as principais informações da abordagem metodológica. Escolhemos a UFPE em virtude de sua atualização no banco de dados da BDTD e por considerar o acesso à internet como ferramenta de coleta mais viável e econômica para a viabilidade da pesquisa. Apresentamos a seguir o quadro geral do mapeamento contendo os trabalhos selecionados para se fazerem constar do objeto desta investigação.

Quadro 1 – Trabalhos mapeados no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD

Ano de publicação	Quantidade de Teses	Instituição	Abordagem metodológica das Teses
2013	09	UFPE	Pesquisa Qualitativa em Educação
2014	11	UFPE	Pesquisa Qualitativa em Educação
2015	15	UFPE	Pesquisa Qualitativa em Educação
Total	35	UFPE	Pesquisa Qualitativa em Educação

Fonte: Elaborado pelos autores

Identificamos no período de 2013 a 2015 um total de trinta e cinco teses de doutorado da UFPE que abordaram a metodologia qualitativa. Partindo desse levantamento, estruturamos os trabalhos com abordagem qualitativa em três quadros conforme segue na sequência abaixo. Os quadros foram organizados de acordo com o ano de publicação dos trabalhos e apresentando em sua estrutura três colunas, que contemplam: autoria, título da tese defendida e uma síntese das informações metodológicas.

Quadro 2 – Teses defendidas em 2013 que abordaram metodologia de pesquisa qualitativa em Educação.

Autoria	Título	Informações Metodológicas
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética.	Observação participante; Entrevista semi-estruturada e Aplicação de Sondagens com os alunos.
Roseane Nascimento da Silva	Parceria Público Privado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado de Pernambuco.	Análise de conteúdo; temáticas pré-selecionadas e entrevistas semi-estruturadas.
Ana Cláudia Ribeiro Tavares	Bondade Fundamental e Presença Autêntica: a visão de formação humana no pensamento de Chögyam Trungpa Rinpoche.	teórico-bibliográfico; Hermenêutica filosófica.
Darci Barbosa Lira de Melo	Formação do Gestor Escolar em Curso de Pós-graduação: Análise da Experiência da Escola de Gestores da Educação Básica em Pernambuco Recife.	Bibliográfica e documental.
Fátima Soares da Silva	Leitura e Prova Brasil: Ensino e Avaliação.	Pesquisa documental e estudo de campo.
Karine Nunes de Moraes	A Produção Acadêmica sobre a expansão da Educação Superior no Brasil no período de 1995 a 2010.	Fontes documentais: Anped; Capes e Scientific Electronic Library Online (SciELO).
Kelma Fabíola Beltrão de Sousa	Educação e Região. Práticas Anisianas e Freyreanas fazem a Educação do Recife/PE (1957-1964).	Documentos bibliográficos:

		“tese” de Paulo Freire, Livro de Leitura para adultos de Josina Godoy e Norma Porto Carreiro.
Lavinia de Melo e Silva Ximenes	A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador.	Coleta e análise dos dados empíricos; na dimensão epistemológica. Análise do Conteúdo: Projeto Pedagógico do Centro de Educação da UFPE.
Telma Vitória	Aguçando o Olhar para Compreender a Criança na Creche: Contribuições à Formação de Estudantes de Pedagogia.	Discute somente a abordagem teórica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As teses da UFPE selecionadas em 2013 apresentam uma diversidade de temáticas, abordando problemas do cotidiano de assuntos diversos, tais como: formação docente, educação infantil, educação e religião, gestão, a relação entre o público e o privado, ensino superior, sistemática de avaliação em larga escala, afinal, os temas demonstram que os pesquisadores partiram de suas respectivas realidades e problematizaram suas inquietações. Em 2014 os trabalhos dão continuidade aos estudos cotidianos, vejamos:

Quadro 3 – Teses defendidas em 2014 que abordaram metodologia de pesquisa qualitativa em educação

Autoria	Título	Informações Metodológicas
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira	A Representação Cultural da Deficiência nos Discursos Midiáticos do Portal do professor do MEC.	Análise do discurso; pesquisa documental/ Portal do Professor do MEC.
Ednea Rodrigues de Albuquerque	Prática Pedagógica Inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.	Análise documental, observação, entrevista semiestruturada e entrevista associada. Utilização do Programa Alceste.
Elisângela Bastos de Melo Espíndola	Profissionalidade Docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses.	Teoria das Representações Sociais por Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric e aplicação do TESTE – TALP.
Ezir George da Silva	Fenomenologia da Metafísica do Ser e do Ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana.	Hermenêutico-ontológica. Abordagem fenomenológica da metafísica do Ser e do Ter - Pensamento Filosófico de Gabriel Marcel.
Fernando Antônio Gonçalves da Silva	A abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa como Experiência Criadora.	Abordagem Triangular Virada Artereducativa; Virada Linguística; Virada Cultural.
Leila Nascimento da Silva	Ensino e Aprendizagem da Paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos.	Entrevistas, observação, produção textual, encontro de estudo, apoiados na Teoria sociointeracionista.
Marlene Burégio Freitas	O Brincar e a Ludicidade como Saberes da Profissionalidade Docente na Educação Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola.	Observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada. Análise de Conteúdo/ BARDIN.
Patrocínio Solon Freire	Educação e Integralidade o Conceito de Integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff.	Pesquisa bibliográfica do pensamento pedagógico da Complexidade, da Práxis e da Teologia de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff.
Tiago Leandro da Cruz Neto	As Representações Sociais Sobre a Participação Democrática de Gestores de Escolas Públicas em Alagoas.	Teoria das Representações Sociais- TRS; técnicas documental e associativa, Teste de associação livre de palavras e interrogativa. Entrevistas semiestruturadas.
Viviane de Bona	Representações Sociais de Autonomia e o Uso das Tecnologias na Prática Docente.	Teoria das representações sociais- abordagem estrutural teste de associação livre. com o auxílio dos <i>softwares</i> trideux e evoc, e análise de conteúdo.
Ywanoska Maria Santos da Gama	Construção das Práticas de Alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula.	Aporte teórico Michel de Certeau, e estudos da Clínica da Atividade, com os trabalhos de Yves Clot/ Auto confrontação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Além da continuidade das temáticas observadas como questões da vida cotidiana, encontramos também novas categorias, tais como: profissionalidade docente, educação especial, inovações tecnológicas, abordagem fenomenológica, dentre outras. De 2014 para 2015 observamos também um número crescente de trabalhos, conforme mostra o quadro do ano de 2015.

Quadro 4 – Teses defendidas em 2015 que abordaram metodologia de pesquisa qualitativa em educação.

Autoria	Título	Informações Metodológicas
Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque	Discurso de Professores de letras: a profissionalidade em contextos de inovação e mudanças.	Embasamento teórico: Análise de Discurso. Observação de aulas e Questionário.
Maria do Socorro Valois Alves	O ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013.	Pesquisa documental e entrevista semiestruturadas.
Renata Maria Barros Lessa de Andrade	Produção de Textos Escritos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal.	Base teórica Sociointeracionista. Entrevista com professores e Observação.
Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia.	Embasamento na Teoria do discurso: análise documental dos Referenciais curriculares da ANFOPE e MEC/CNE.
Ana Cláudia Dantas Cavalcanti	Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco.	Revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturada/questionários - CEE e Sindicato de Pernambuco - SINTEPE.
Ednaldo Farias Gomes	A Profissionalidade do Tutor na Docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil: tensões entre concepções e exercício docente.	Entrevista semiestruturada, sessões de grupo focal e pesquisa documental nos documentos da EAD/UAB.
Orquídea Maria de Souza Guimarães	O Currículo do Curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes professores/as estabelecem com seus saberes da experiência.	Pesquisa documental no PP do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste. Questionário e Observação. Análise de Conteúdo de Bardin.
Itamar Nunes da Silva	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco.	Análise documental/MEC – SECADI - Entrevistas semiestruturadas e grupo focal.
Jailze de Oliveira Santos	Usos e significados da Escrita ‘fabricados’ no cenário cotidiano de uma escola no sertão do Pajéu (PE): lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus.	Princípios etnográficos: a observação - enquanto técnica principal de investigação; entrevistas semiestruturadas.
Kênio Erithon Cavalcante Lima	Discurso de professores e documentos sobre o experimento no CECINE (Centro de Ensino de Ciências do Nordeste) nas décadas de 1960 e 1970.	Entrevistas pré-agendadas, análise documental das atas e livros de registros do CECINE.
Mariana Lins de Oliveira	Políticas de Juventude, Governo da Vida e Educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba.	Narrativas sobre história de vida.
Maria Isailma Barros Pereira	Processos de Gestão em Transformação: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como “arena política”.	Investigação literária; Observação e aplicação de questionário.
Claudemir Inacio dos Santos	A Formação do Administrador: desvelando uma aproximação necessária entre formação acadêmica e formação humana.	Análise de Conteúdo, para documentos e entrevistas. Estatística descritiva, para questionários.
Ana Paula Abrahamian de Souza	Redes Discursivas sobre os Corpos Infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades.	A análise do discurso teorização arqueogenealógica foucaultiana; Danças midiáticas.
Thiago Vasconcellos Modenesi	A educação e a revista ilustrada nos primeiros anos da República.	Análise documental em quadrinhos: Revista Ilustrada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os trabalhos de 2015 não se diferenciam da diversidade de discussões dos anos anteriores. Destacamos, porém, dois assuntos que ainda não tinham sido encontrados: narrativas sobre história de vida e a pesquisa com história em quadrinhos.

4 A PESQUISA QUALITATIVA NAS TESES DE DOUTORADO DA UFPE: O QUE FOI EVIDENCIADO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise foi realizada em três blocos conforme o ano de suas respectivas publicações. O primeiro bloco compreendeu as teses defendidas em 2013 e contou com a produção de Cabral, Silva (a), Silva (b), Tavares, Melo, Morais, Sousa, Ximenes e Vitória. Constatamos que os pesquisadores buscaram combinar diferentes estratégias metodológicas; em alguns trabalhos encontramos até três tipos de técnicas metodológicas. Durante a análise percebemos que em alguns trabalhos não consta o detalhamento metodológico utilizado na pesquisa. Em outros, os pressupostos metodológicos se fizeram presentes tanto no resumo como no capítulo teórico. As pesquisas provêm de problemáticas cotidianas e emanaram de estudos de campo e investigação documental.

No segundo bloco, estruturamos os trabalhos defendidos em 2014, que consta da produção de Oliveira, Albuquerque, Espíndola, Silva (a), Silva (b), Freitas, Freire, Cruz Neto, Bona e Gama. Os pesquisadores mantêm a diversidade de técnicas metodológicas, partem de estudos do cotidiano e inovam na perspectiva da concepção de homem e suas relações com o mundo e consigo mesmo. As pesquisas se apoiam em teorias complexas, densas, que por meio da análise qualitativa buscam respostas às problemáticas impostas pelo contexto social vigente. Percebemos avanços sobre o detalhamento dos pressupostos metodológicos, que geralmente foram abordados no resumo, em capítulo específico e alguns foram mencionados também no corpo do texto.

No terceiro bloco, trabalhamos com as teses de 2015, que contou com as investigações de Andrade, Araújo, Cavalcanti, Gomes, Guimarães, Silva, Santos (a), Santos (b), Lima, Mendes, Oliveira, Pereira, Santos, Souza e Modenesi. Procuramos analisá-las tentando encontrar outras informações em relação às observações registradas anteriormente. Constatamos a permanência das observações anteriores e uma forte preocupação dos pesquisadores com o embasamento teórico. Este aspecto chega a se sobrepor aos pressupostos metodológicos. De inovação ao processo metodológico foi acrescentada a narrativa sobre história de vida. Concluímos que as observações sobre os procedimentos e detalhamento metodológico se alternam e permanecem.

As pesquisas demonstram que as propostas investigativas inerentes ao método qualitativo foram totalmente viáveis, apontando possibilidades para interpretações subjetivas e considerando as informações do contexto. Nas teses analisadas não encontramos incompatibilidade entre o que foi proposto e o que realmente foi colocado em prática quanto à metodologia qualitativa.

As investigações evidenciaram lacunas em alguns resumos, pois não foi evidenciada nenhuma

menção ao procedimento metodológico utilizado no decorrer da pesquisa, enquanto em outros trabalhos percebemos uma preocupação permanente com o detalhamento dos procedimentos metodológicos. Podemos afirmar que o uso da metodologia qualitativa se trata de uma abordagem em que ainda há muito a ser desvendado sobre os procedimentos e a sua relação com a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem qualitativa se mostrou como a metodologia adequada para a análise de estudos complexos, que apresentaram variadas técnicas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, bem como uma diversidade de temáticas, que partiram de problemáticas do cotidiano dos pesquisadores. Concluímos que a pesquisa qualitativa se preocupa com os problemas sociais, ultrapassando a mera análise estatística e impulsionando a mudança social.

O objetivo do estudo foi atingido tendo em vista a facilidade em localizar *online* e baixar as teses de doutorado em Educação da UFPE, porém algumas dificuldades surgiram ao longo da realização da pesquisa, como: resumos que não apresentavam os procedimentos metodológicos que guiaram a investigação e/ou ausência de capítulo metodológico, apresentando as informações sobre os passos de realização do trabalho em sua introdução. Percebemos ainda, que as observações sobre os pressupostos metodológicos se alternam de um ano para outro e se mantêm independente dos problemas e da temática em análise.

Em suma, a qualidade de uma investigação está diretamente ligada ao seu desenvolvimento, ou seja, de acordo com o paradigma escolhido, com as estratégias de coleta e de análise dos dados. Ao pesquisador cabe a ética durante todo o desenvolvimento da investigação e compreender que há limites, como também possibilidades de desdobramento do estudo. No caso em tela, pode-se ampliar o estudo para os trabalhos defendidos nos anos de 2016 e 2017, e para programas de pós-graduação em educação de outras universidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. T. A. de. **Discurso de Professores de letras:** a profissionalidade em contextos de inovação e mudanças, Tese de Doutorado, UFPE, Recife: 2015.
- ALBURQUERQUE. E. R. de. **Prática Pedagógica Inclusiva:** um Estudo de Caso em Escola com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 342p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ALVES. M. S., do V. **Discurso de Professores de Letras:** a profissionalidade em contextos de inovação e mudanças. 2015. 313p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. UNEB/UQAC, 2005.

ANDRADE, R. M. B. L. A de. **Produção de Textos Escritos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. 2015. 338p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ARAÚJO, K. C. L. de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006)**: demandas, antagonismos e hegemonia. 2015. 235p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevistas, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 30, n. 187-199, jan./jun. 2008.

BOGDAN R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONA, V. de. **Representações Sociais de Autonomia e o Uso das Tecnologias na Prática Docente**. 2014. 263p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CABRAL, A. C. S. dos P. **EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CAVALCANTI, A. C. D. **Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco**. 2015. 206p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 16, n. 2 p. 221-236, 2003.

ESPÍNDOLA E. B. M. de. **Profissionalidade Docente**: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, S. F. **Educação e Integralidade o Conceito de Integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FREITAS, M. B. **O Brincar e a Ludicidade como Saberes da Profissionalidade Docente na Educação**

Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GAMA, Y. M. S. da. **Construção das Práticas de Alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese de Doutorado, UFPE, Recife: 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação** – alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, E. F. **A Profissionalidade do Tutor na Docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil**: tensões entre concepções e exercício docente. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUIMARÃES, O. M. S. de. **O Currículo do Curso de Pedagogia e sua influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LIMA, E. C. **Discurso de professores e documentos sobre o experimento no CECINE (Centro de Ensino de Ciências do Nordeste) nas décadas de 1960 e 1970**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MELO, D. B. L. de. **Formação do Gestor Escolar em Curso de Pós-graduação**: Análise da Experiência da Escola de Gestores da Educação Básica em Pernambuco. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODENESI, T. V. **A educação e a revista ilustrada nos primeiros anos da República**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, K. N. de. **A Produção Acadêmica sobre a expansão da Educação Superior no Brasil no período de 1995 a 2010**. Tese de Doutorado, UFPE, Recife: 2013.

NETO, T. L. C. da. **As Representações Sociais Sobre a Participação Democrática de Gestores de Escolas Públicas em Alagoas**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OLIVEIRA, M. L. de. **Políticas de Juventude, Governo da Vida e Educação: uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na paraíba**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OLIVEIRA, F. T. M. de. **A Representação Cultural da Deficiência nos Discursos Midiáticos do Portal do professor do MEC**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PEREIRA, M. I. B. **Processos de Gestão em Transformação: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como “arena política”**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, C. I. dos. **A Formação do Administrador: desvelando uma aproximação necessária entre formação acadêmica e formação humana**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, J. de O. **Usos e significados da Escrita ‘fabricados’ no cenário cotidiano de uma escola no sertão do Pajéu (PE): lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPEs. R. Preto: Legis-Summa, 1998.

SILVA, F. S. da. **Leitura e Prova Brasil: Ensino e Avaliação**. Tese de Doutorado, UFPE, Recife: 2013.

SILVA, I. N. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: Reverberação do discurso da diversidade nas escolas da rede pública estaduais de Pernambuco**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, R. N. da. **Parceria Público Privado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado de Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, E. G. da. **Fenomenologia da Metafísica do Ser e do Ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, F. A. G. da. **A abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa como**

Experiência Criadora. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, L. N. da.; **Práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUSA, K. F. B. S. de. **Educação e Região**. Práticas Anisianas e Freyreanas fazem a Educação do Recife/PE (1957-1964). 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOUZA, A. P. A. de. **Redes Discursivas sobre os Corpos Infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TAVARES, A. C. R. **Bondade Fundamental e Presença Autêntica: a visão de formação humana no pensamento de chögyam Trungpa Rinpoche**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VITÓRIA, T. **Aguçando o Olhar para Compreender a Criança na Creche: Contribuições à Formação de Estudantes de Pedagogia**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

XIMENES, L. M. de. **A Promoção da Formação Humana no Processo de Formação Acadêmica do Educador**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-4054-7257>

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPES/UECE). Professora de Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte.

E-mail: arapiuna@yahoo.com.br

Antonio José Pereira da Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil
<http://orcid.org/0000-0001-7183-7762>

E-mail: tajsilva@hotmail.com

Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6890-3295>

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC. Professor Adjunto A do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP), Educação e Cooperação Sul-Sul (Eloss/Unilab) e Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE/UFC).

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

PROCESSOS AFETIVOS NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Ana Beatriz Almeida Sampaio
Hávila Raquel do Nascimento
Gomes Brito
Cândida Maria Farias Câmara
Elane Maria de Castro Coutinho
Jeimes Mazza Correia Lima

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar como os psicólogos da área educacional abordam a afetividade na relação professor-aluno. Para alcançar o respectivo objetivo, foram realizadas entrevistas com três psicólogos escolares atuantes em escolas particulares de Quixeramobim, Quixadá e Fortaleza. Os nomes de Wallon e Vigotsky serviram de pilares para nortear a análise qualitativa dos dados. A pesquisa pretende contribuir com o aprimoramento do papel do psicólogo escolar, por meio das concepções dos psicólogos entrevistados sobre os fenômenos afetivos na mediação pedagógica. A análise de conteúdo categorial nos informou resultados que confirmaram a importância da prática do psicólogo como intermediário das relações afetivas professor-aluno. Os resultados alcançados foram distribuídos em cinco categorias: (a) A visão da afetividade, (b) O trabalho em equipe, (c) Estratégias interventivas na relação professor-aluno, (d) Desafios e resistências e (e) A implicação afetiva do psicólogo. A partir destes concluiu-se que é essencial o papel do psicólogo como mediador das relações existentes na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Psicólogo escolar. Relação professor-aluno.

AFFECTIVE PROCESSES OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS: REFLECTIONS ON SCHOOL PSYCHOLOGIST MEDIATION

ABSTRACT

This study aimed at verifying how educational psychologists deal with affective teacher-student relationships. To reach the respective goal, interviews were conducted with three educational psychologists who work at private schools in the cities of Quixeramobim, Quixadá and Fortaleza. The theorists Wallon and Vigotsky were extremely relevant in order to guide the qualitative data analysis. The research is intended to contribute to the improvement of the school psychologist's role through the interviewed psychologists' conceptions about affective phenomenon in pedagogical mediation. The category scheme for content analysis provided results which confirm the importance of psychologists practice as intermediary of affective teacher-student relationships. The results achieved were distributed in five categories: (a) Affective vision, (b) Teamwork group, (c) Intervention strategies in teacher-student relationship, (d) Challenges and resistances and (e) The psychologist's affective implication. Hereupon, it is concluded that the role of psychologists is essential to mediate the existing relationships in school.

KEYWORDS: Affectivity. School Psychologist. Teacher-Student Relationships.

Enviado em: 30/01/2018
Aceito em: 21/03/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

A De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), a palavra afetividade designa o conjunto de atos como bondade, proteção, apego, gratidão, ou seja, pode ser definida como a preocupação de uma pessoa por outra, expressão de cuidado. Esse fenômeno está presente no contexto da sala de aula, o professor e o aluno convivem diariamente com seus afetos, envolvidos e interessados pelo conhecimento e aprendizado.

Revestem-se também contribuições psicológicas sobre o assunto, sabendo que uma das responsabilidades cabidas ao Psicólogo Escolar é justamente mediar e intervir nessa relação afetiva e emocional.

Segundo Almeida (1999), mesmo sabendo que as pesquisas relacionadas à afetividade na vida escolar cresceram bastante nas últimas décadas, ainda temos poucas contribuições sobre a vertente psicológica do assunto.

Por isso, este trabalho pretende discutir e conhecer as atitudes e os procedimentos utilizados pelo psicólogo escolar diante das intervenções que mediam os processos afetivos envolvidos na aprendizagem dos estudantes e na prática do professor.

Um elemento necessário na prática do psicólogo escolar é o seu papel como mediador na relação professor-aluno, levando em consideração a afetividade presente na sala de aula. Segundo a teoria Walloniana, afetividade e aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas. Na sala de aula podem-se perceber situações de conflitos eu-outro, momentos de questionamentos e reflexões que desgastam a relação professor/ aluno/ conhecimento, se não forem orientados dentro de um processo de aprendizagem (SARMENTO, 2010).

Frente a essas pontuações, pode-se perceber que os processos afetivos são demandas e instrumentos de trabalho para o psicólogo (COSTA; GASPAR, 2011).

De acordo com Bruno Neto (2012), existe uma relação significativa entre a forma como os alunos são afetados pela matéria ou pelo professor e sua vontade de aprender. Diante de tal afirmação e considerando que manter qualidade da relação professor-aluno é, também, responsabilidade do psicólogo educacional, esta pesquisa responderá a seguinte pergunta: Como psicólogos da área educacional, atuantes em escolas de educação básica das cidades de Quixeramobim, Quixadá e Fortaleza, abordam a questão da afetividade presente na relação professor-aluno?

1.1 POSSIBILIDADES ESTRATÉGICAS PARA LIDAR COM O FENÔMENOS DOS AFETOS

Dentro do âmbito escolar, o psicólogo possui diversas responsabilidades, como é afirmado por Costa e Gaspar (2011, p.122):

Dentre os desdobramentos mais atuais do trabalho desse profissional na escola, está o mapeamento institucional, condição básica para que se inicie um trabalho neste contexto, haja vista que esta estratégia de trabalho permite uma visualização do funcionamento, cultura, história e dinâmica da organização. Outras possibilidades de atuação concentram-se na promoção de um espaço que proporcione acolhimento aos alunos, familiares e funcionários da organização, estruturação de práticas de assessoramento a trabalhos coletivos junto à equipe pedagógica, assim como acompanhamento dos elementos emergidos do processo de ensino aprendizagem.

Perante suas funções, diante da equipe pedagógica e do acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem, o psicólogo pode criar estratégias para realizar o trabalho que envolve os processos afetivos.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), imerso no contexto educativo, existem diversos caminhos a serem seguidos pelo profissional da Psicologia, nos quais poderão ser configuradas intervenções baseadas na afetividade, por exemplo, trabalhos com a equipe de professores, a metodologia de suas aulas e relações cultivadas em sala de aula. Entretanto, os processos afetivos não são tão acessíveis para estudo.

Contudo, teóricos como Vigotsky (1998) e Wallon (1995) produziram, conhecimentos relevantes acerca da afetividade como campo essencial na formação do sujeito. Galvão (2003) refuta que Wallon contribuiu consideravelmente para uma melhor compreensão das convivências do ser humano no processo de formação da sua personalidade. Ele também foi pioneiro ao falar sobre a questão da afetividade no contexto da sala de aula.

1.2 AFETIVIDADE E A PRÁTICA EDUCACIONAL

Segundo Wallon (1995), o desenvolvimento do sujeito dependerá de momentos coordenados de maneira alternada pelos fenômenos afetivos e da inteligência. A construção do conhecimento coordenada pela afetividade segundo este autor dependerá do modo como o indivíduo irá se relacionar com o outro. Quando ocorre a predominância da inteligência, o desenvolvimento se concentra nos aspectos cognitivos dos indivíduos.

Vigotsky (1998), também dá grande importância a vivência em sociedade e às relações entre os indivíduos, afirmando que é a partir dessas experiências que são adquiridos novos conhecimentos. Para que isso aconteça os seres humanos se utilizam da linguagem, chamada por ele de intercâmbio social.

O debate sobre a afetividade na sala de aula e a relação professor-aluno é fundamental já que interferem diretamente na formação do conhecimento e da personalidade dos estudantes. Por isso, revestem-se de grande valor as iniciativas que têm por objetivo estudar sobre os fenômenos afetivos como ferramenta crucial para as práticas interventivas do psicólogo educacional.

Em vista da relevância da atuação do psicólogo escolar como facilitador do relacionamento entre professores e alunos, este estudo justifica-se pela carência de estudos sobre afetividade que contribuam com a atuação do psicólogo escolar.

Sabe-se também que a formação em Psicologia não tem fornecido a base a qual deveria sustentar tais experiências enfatizadas em demandas coletivas, institucionalizadas, relacionadas as práticas pedagógicas e intervenções teórico-metodológicas, tão necessárias na atuação profissional em escolas (ARAÚJO; NEVES, 2006).

2 MÉTODOS

2.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa três psicólogos educacionais das respectivas cidades: Quixeramobim (Psicólogo 1) e Quixadá (Psicólogo 3) e Fortaleza (Psicólogo 2). Os psicólogos devidamente autorizados por suas instituições de trabalho, aceitaram participar da entrevista na qual abordamos a atuação do psicólogo e o contexto afetivo da escola, especificamente na sala de aula, trabalhando a relação professor-aluno.

2.2 INSTRUMENTOS

Para o alcance dos objetivos do estudo, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, na qual trouxe consigo questões e itens baseados em um estudo prévio, sobre a atuação do psicólogo escolar e sobre a função da afetividade presente na sala de aula. (COSTA; GASPAS 2011). O roteiro da entrevista incluiu temas como: (a) visão sobre afetividade, (b) intervenção e mediação da relação afetiva professor-aluno, (c) desafios do mediador e (d) possíveis melhorias na atuação junto a afetividade. Essas entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes. Colocar o aceite do comitê de ética

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial, a qual é composta por três etapas. Na primeira etapa ocorreu o primeiro contato com os materiais coletados, no caso como foram feitas entrevistas as quais foram gravadas, nesse primeiro momento as entrevistas foram transcritas seguindo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Na segunda etapa os dados foram organizados por meio dos processos de codificação e categorização e por fim tem-se a terceira etapa chamada de tratamento dos dados – interpretação e inferência. Nessa etapa fomos além do conteúdo explícito das entrevistas, buscar o sentido nos conteúdos implícitos (CÂMARA, 2013).

2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para ser realizado a coleta de dados, foi solicitado a autorização dos responsáveis por cada instituição, respeitando as normas éticas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que

rege pesquisas realizadas com seres humanos. Posteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Católica de Quixadá via Plataforma Brasil. Após aprovação, tendo como número CAAE (58395416.3.0000.5046), foi levado aos participantes o Termo Livre e Esclarecido (TCLE), para informá-los do que se tratava a pesquisa. Com a aceitação voluntária dos psicólogos em participar da pesquisa, foi realizado as entrevistas, que foram gravadas, mediante a autorização dos participantes. Após as gravações serem transcritas, foram destruídas.

3 RESULTADOS

Como já foi relatado, este estudo buscou compreender, por meio da percepção dos psicólogos entrevistados, de que maneira a psicologia educacional colabora com os processos afetivos inseridos na relação professor-aluno. A partir da análise de conteúdo conseguimos distribuir os resultados em cinco categorias: (a) A visão da afetividade, (b) O trabalho em equipe, (c) Estratégias interventivas na relação professor-aluno, (d) Desafios e resistências e (e) A implicação afetiva do psicólogo.

3.1 A VISÃO DA AFETIVIDADE

Nesta pesquisa, os psicólogos entrevistados demonstram duas maneiras de entender a afetividade. A primeira compreende a afetividade como produto das relações interpessoais. Já a segunda concebe os processos afetivos como fenômeno individual que se manifesta não só nas relações, mas no comportamento de forma integral.

Na primeira concepção, os psicólogos acreditam que a afetividade é um processo de relação entre as pessoas. Esses, não detalharam as suas posições diante de suas visões conceituais, nota-se isso nas seguintes respostas:

“A afetividade pra mim é a emoção colocada nas relações, é como se fosse uma troca de emoções, uma troca de cuidado, onde um afeta o outro”. (Psicólogo1)

“Pra mim é vínculo, vínculo emocional”. (Psicólogo2)

Já na segunda concepção, um dos psicólogos demonstrou tratar a afetividade como aspecto do desenvolvimento humano constituído de vários outros aspectos que resultam na expressão de cada indivíduo e que se bem trabalhado contribui significativamente com o seu processo de autoconsciência.

“Afetividade é uma forma de expressão pra mim, nas relações humanas, na forma de estar com o outro e a partir disso eu expresso uma forma de ser, então a afetividade ela tem dentro dela vários componentes que são as emoções, os sentimentos a própria senso percepção, a forma como eu me enxergo, como eu enxergo o outro, a forma como eu aprecio o mundo e as pessoas”. (Psicólogo 3)

“Porque até quando eu expresso raiva é afeto, afeto não é só a ternura, o amor, o carinho, a ira também é uma expressão de afeto, só que é uma expressão de afeto que a gente precisa cuidar: Mas porque essa ira? Então a expressão de afeto sempre vai existir mesmo que seja de maneira negativa. Então, é importante pra mim que os alunos estejam a vontade de expressar aquilo que eles sentem inclusive a raiva, não pode disfarçar a raiva, tem que expressar”. (Psicólogo3)

O que foi exposto por este último psicólogo pode ser relacionado à teoria de Henri Wallon, na qual afirma que a afetividade pode ser manifestada de três maneiras: pela emoção, pelo sentimento e pela paixão. A emoção é a forma de manifestação que torna a afetividade observável por ser expressiva. Entretanto, o ser humano não é só emoção, é também sentimento e paixão e a partir do momento que nós conseguimos falar sobre o que sentimos e temos controle sobre isto, estamos tornando os nossos processos afetivos cada vez mais cognitivos e mentais aumentando a sua complexidade (GALVÃO, 2003).

3.2 O TRABALHO EM EQUIPE

Os trabalhos da psicologia educacional acontecem sempre em conjunto, por meio de uma equipe multidisciplinar, na qual todos são educadores, para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo para o educando. (NASCIMENTO et al, 2014).

Sendo assim, não poderia ser diferente com as mediações relacionadas à afetividade. Percebemos nos trechos de relatos a seguir que os psicólogos veem o trabalho de equipe como essencial na sua atuação em geral, desde intervenções específicas até as mais abrangentes.

“Mas também só lembrando que não só sou eu que tenho que fazer isso, sou eu e a coordenação, sou eu e o professor”. (Psicólogo3)

“Quando eu cheguei aqui eu sempre busquei deixar muito claro que o serviço de psicologia não deveria funcionar separado como se tivesse o momento do psicólogo”. (Psicólogo3)

“Uma intervenção que a gente vai fazer com professores ou alunos nós construímos em grupo”. (Psicólogo1)

“A gente sempre senta em grupo, dialoga e a partir daí vê essas estratégias, vamos fazer algumas atividades voltadas para a construção desses vínculos”. (Psicólogo2)

A explicação da importância dessa parceria, também nos foi relatada na pesquisa, como vemos nesse trecho:

“[...] quando eu vou avaliar um aluno, eu vou recolher dados com a coordenação, com o professor, o professor de educação física com quem ele faz trabalhos coletivos, como é que é a afetividade desse aluno com

ele, com os outros... nós vamos fazer uma avaliação geral. E aí, por exemplo, um adolescente do fundamental 2 tá com problema de se relacionar com o professor, eu vou também perguntar na educação infantil e no ensino fundamental 1 dependendo de quando ele tenha entrado aqui, como foi trabalhada essa questão da afetividade com ele nesses níveis”. (Psicólogo1)

Percebemos então a relevância de um trabalho interdisciplinar na educação, que promove um harmônico trabalho grupal envolvendo diversas áreas do conhecimento distribuídas no corpo de funcionários. (SILVA, 2013)

3.3 ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Nessa categoria de análise, os psicólogos afirmaram para intervir nas relações professor-aluno, para isto utiliza-se bastante o diálogo como estratégia de atuação. Percebemos isso nos relatos dos psicólogos entrevistados citados a seguir:

“A gente procura escutar o aluno, depois escutar o professor e por último chamar os dois e mediar um diálogo entre eles para que refletindo juntos sobre suas dificuldades”. (Psicólogo1)

“Ai geralmente eu tento conversar com a primeira pessoa que apresenta a queixa pra entender o olhar dele e aí tento entender o olhar de outra pessoa também, o olhar do coordenador pedagógico, quando é uma questão individual eu proponho que esteja os dois presentes o professor e o aluno pra que os dois possam fazer a escuta, um dos dois faz a sua colocação e outro faz o exercício de escutar e somente escutar e aí eu vou mediar um diálogo”. (Psicólogo3)

Para que este processo aconteça de maneira efetiva, é preciso que seja estimulado a escuta ativa de ambas as partes, para que no decorrer do processo sejam escutadas não só as palavras ditas por cada um, mas também sejam percebidos gestos, emoções, tudo aquilo que fica implícito.

Todos os psicólogos confirmaram que é fundamental orientar o professor e traçarem juntos, estratégias para manter uma boa relação afetiva com o aluno. As afecções podem aumentar ou diminuir o nosso poder de agir, pensar, existir. Um afeto de alegria, por exemplo, tende a aumentar tal potencial; já um afeto de tristeza é capaz de suprimir toda essa força (SPINOZA, 2007). Uma boa relação afetiva seria então aquela que aumenta o potencial de ação dos indivíduos por meio dos afetos manifestados na mesma. A partir disso, confirma-se que o psicólogo pode dar suporte ao professor nos planejamentos, estimulando-os à realização de rodas de conversas com professores e alunos que retratem o tema afetividade, para que os encontros em salas de aulas somem ao invés de subtrair as potências, de cada aluno e professor, de conhecer e agir no mundo. Essas orientações também podem ser feitas de maneira pessoal com cada professor e/ou com cada aluno como podemos perceber nos seguintes trechos:

“Eu, às vezes, nem preciso fazer nada a não ser estar presente e dá uma orientação inicial, o resto é com eles”. (Psicólogo3)

“Então nós sentamos para conversar, traçamos estratégias, chamamos para conversar aquele que porventura não está adaptando-se afetivamente, escutamos esse profissional até que possamos levar o profissional a uma reflexão”. (Psicólogo1)

“Aqui a gente sempre dialoga e aí às vezes um é delegado a executar alguma atividade, fazer uma roda de conversa [...] Muitas vezes o comportamento x ou y do aluno tem algum motivo, tem alguma motivação, tem algum contexto, então a gente tenta esclarecer obviamente sem expor o aluno, dando somente as informações necessárias para que o professor entenda que ele está passando por uma situação específica difícil, para que o professor entre nesse processo empático”. (Psicólogo 2)

Como observamos, os psicólogos buscam promover uma reflexão profunda das situações vivenciadas entre professor-aluno. Para que isso ocorra pode ser estimulada a empatia, no qual cada sujeito se coloca no lugar do outro refletindo sobre a convivência entre eles.

3.4 DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

Um dos assuntos mais comentados pelos psicólogos é a descrença, por parte de professores e alunos, na necessidade de atenção com a relação afetiva entre os dois, principalmente, com alunos concebidos como agitados que geram bloqueios e incômodos no professor. No geral podemos citar o que nos foi relatado por dois psicólogos:

“Alguns melhoram, outros reincidem, outros acham que é bobagem”. (Psicólogo1)

“Muitas vezes eu percebo assim que o grupo tá com uma certa dificuldade de aceitar um determinado aluno por conta do comportamento dele e aí eu vejo que tem também reflexos nessa relação dele com professor. Tem parte daqueles alunos que são mais difíceis, que tem um comportamento que às vezes irrita o professor, onde tira o professor da sua organização, e então aí pode haver resistência dos professores com relação ao aluno”. (Psicólogo2)

Esse fato pode ocorrer nos três níveis de ensino desde a educação infantil ao ensino médio. Porém, foi observado que a resistência vai aumentando gradativamente de acordo com o avançar dos níveis, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, estando mais presente nos dois últimos níveis: Ensino fundamental II e Médio.

“Um grande desafio é que para que as nossas intervenções funcionem é preciso que o outro esteja disposto a realizar. Os meninos do fundamental II e do médio às vezes eles tem dificuldade, eles não se abrem

as intervenções [...] Outra dificuldade que a gente tem é com os profissionais, porque o professor quando chega às vezes nesse nível, ele costuma ter mais dificuldade pra ter mais paciência com certas situações, até porque a presença dele na sala de aula é transitória, eles acabam tendo menos tempo para se relacionar com os alunos e acabam tendo por isso mais resistência nessa questão de ver a importância da afetividade. Então quanto maior o nível, maior os desafios”. (Psicólogo1)

“Quanto mais a série se avança a afetividade vai se tornando um desafio cada vez maior. Geralmente questão de relacionar a maior dificuldade que encontro, quando encontro é mais no ensino médio, e aí têm outras coisas implicadas, a própria forma como o ensino médio funciona, toda a carga de conteúdo que existe, o professor que acaba justificando que não tem tempo pra vivenciar outras coisas porque tem que dar o conteúdo, tem inúmeras pressões de ENEM, de vestibular”. (Psicólogo3)

Outro fato ressaltado por um dos psicólogos ao comentar sobre as resistências por parte dos alunos e dos professores em relação às mediações feitas pelo psicólogo, foi a recorrente presença de uma visão considerada errônea do seu papel, como percebemos no relato a seguir:

“Porque eu entro mais nas salas da educação infantil e fundamental 1, porque tanto o professor quanto o aluno desses níveis conseguem ter uma aceitação maior da minha presença. [...] ainda to tentando fazer com que eles consigam entender que a minha presença não é de cunho repreensivo ou avaliativo, que a presença do psicólogo não é nesse sentido. Os meninos do Médio eles que me procuram, eles que procuram conversar, falar sobre suas dificuldades, eles já entraram em um nível de entendimento que a proposta não é apontar que ele tem insanidade mental ou não, mas dentro de sala de aula eu não vou chamá-los, por exemplo, porque pra eles soa como constrangimento eles ainda tem essa percepção aí eu preciso pedir pra que alguém vá chamar, embora eles já saibam pra que é, embora eles já saibam que vem falar comigo, às vezes eles até dizem que estão vindo falar comigo, mas se eu for eles se sentem constrangidos”. (Psicólogo1)

No passado, a prática do psicólogo na escola tinha um modelo médico no qual, as atividades dele na escola eram orientadas pela saúde mental, diagnósticos e possíveis curas de problemas de comportamento. Isso contribui até hoje com a disseminação da visão clínica da psicologia educacional e causando essas resistências as intervenções propostas pelo psicólogo educacional (LIMA, 2005).

3.5 A IMPLICAÇÃO AFETIVA DO PSICÓLOGO

Esse eixo temático da pesquisa foi um dos assuntos mais comentados: os processos afetivos que envolvem o psicólogo. Afirmaram que lidar com as próprias emoções e atitudes, em qualquer que seja o campo de atuação, seja desafiante. No relato a seguir, percebemos de maneira clara essa preocupação:

“Eu também tenho uma relação afetiva com o colégio, eu desenvolvi um afeto, um amor... ao mesmo tempo são pessoas que eu tenho que intervir, eu tenho que intervir com os professores, mas eu já desenvolvi uma amizade com alguns, entende? Eu não sou mais de fora. Esse é um grande desafio, porque com alguns eu já desenvolvi amizade, se tornaram amigos”. (Psicólogo3)

O discurso de que a afetividade pode ser usada benéficamente nas práticas interventivas também se fez presente na narrativa dos psicólogos entrevistados como vemos a seguir:

“Eu tento todos os dias ser o máximo de técnica e lógico com a presença da afetividade pra não ser aquela coisa mecânica. Eu acho muito satisfatório mandar uma mensagem pra eles de que eles podem confiar em mim e de que eu posso ajudar eles. Eu tenho que trabalhar minha afetividade porque ela é uma ferramenta de conquista do aluno, de mostrar pra ele que eu vou ser empática naquilo que ele me disser, vou tentar ajudá-lo a resolver aquele problema”. (Psicólogo 1)

“Os resultados de você ter um vínculo com o aluno dificilmente gera um resultado ruim e quando você realmente tá afeiçoada a criança e você demonstra um certo carinho, por mais que isso não sane totalmente essas dificuldades que eles tem no percurso, de alguma maneira cativa, de alguma maneira cria, estabelece uma relação, na qual a criança tenta ser o melhor possível. Então assim eu vejo como positivo isso, até agora eu só me lembro de situações positivas onde eu usei a afetividade”. (Psicólogo 2)

Para isso, os psicólogos afirmam ser necessário produzir estratégias para perceber de que modo estamos utilizando os processos afetivos no momento em que estamos atuando. E uma das estratégias citadas é o autoconhecimento, perceber de que maneira os seus afetos estão influenciando em seus trabalhos, como nos foi relatado a seguir:

“E eu acho que o mais importante é realmente partir para o processo de autoconhecimento de entendo como seu processo afetivo vai interferir no seu relacionamento como profissional, com a cautela de não partir pras emoções pessoais, não deixar que isso aconteça”. (Psicólogo1)

Diante disso percebe-se a importância de o psicólogo trabalhar a sua própria vivência afetiva, para que sejam preservados de realizarem intervenções que os coloquem em situações complicadas e/ou que vão prejudicar o caráter ético de suas atuações.

A partir da apresentação destes resultados é possível discutir tais dados com diversos autores que dialoguem e contribuam com a explanação sobre cada uma dessas categorias aqui apresentadas.

4 DISCUSSÃO

Um dos maiores desafios enfrentados por quem trabalha com a afetividade é justamente unificar o seu conceito. Existem inúmeras definições científicas para este termo, já que ele é estudado por diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é necessário o conhecimento de um conceito para que possamos basear as nossas intervenções.

O conceito de afetividade precisa ser visto com cautela para que a amplitude desse fenômeno seja preservada e não o limitemos em acreditar que a ocorrência dos processos afetivos se dar apenas nas interações interindividuais. É fato que nas relações interpessoais há a expressão de uma gama de afetos e com isso a afetividade é percebida facilmente. Porém, a afetividade também pode ser percebida na particularidade de cada indivíduo. Afinal, o que faz com que as pessoas se sintam bem ou mal, felizes ou tristes, sintam raiva ou carinho? É exatamente, o que chamamos de afetividade, a qual é movida por um grupo de fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc. (SILVA, 2013).

Os processos afetivos direcionam inúmeras das nossas interações sociais. Todas as pessoas, de quaisquer idades, etnias, níveis socioeconômicos, têm emoções, são afetadas pelas emoções dos outros, se comportam de forma que manipulam suas emoções e passam grande parte de sua vida buscando uma emoção, a felicidade, e evitando emoções desagradáveis.

Trabalhar esse assunto junto à equipe pedagógica promovendo ambientes dialógicos com os professores e gestores para que juntos possamos ter diferentes visões de um mesmo fenômeno, colaboraria contra a estigmatização dos alunos com dificuldades (ANDRADA, 2005).

Por conviver de maneira mais próxima e por mais tempo com os alunos, os coordenadores e principalmente os professores conhecem a personalidade de cada um destes. Esse fato nos faz perceber a relevância do trabalho em equipe para a construção de ações interventivas.

Percebe-se a relevância do processo de mediação realizado pelo psicólogo, que nesse momento atua como elo intermediário dessas relações afetivas, sendo um instrumento para que as interações entre os indivíduos se complementem.

Faz-se necessário apresentar aqui o conceito de Zona proximal de desenvolvimento (ZPD), criado por Vygotsky (1998), como método utilizado para trabalhar a mediação. Esta metodologia consiste na atuação de uma pessoa para expandir os conhecimentos de outra. Para que isso ocorra é necessário reconhecer as capacidades e incapacidades próprias de cada um (ZDR – zona de desenvolvimento real). Mediando a relação afetiva professor-aluno o psicólogo está propiciando um ambiente no qual, cada vez mais, o professor e o aluno irão conhecer as limitações, e com isso, como agir na zona proximal de desenvolvimento por meio de uma colaboração mútua na construção do conhecimento.

Assim, as execuções de trabalhos na ZPD podem, em breve, acontecer na ZDR, construindo a autonomia dos indivíduos inseridos nesse processo.

Portanto além de ser um instrumento de construção do conhecimento a ZPD leva ao desenvolvimento, pois, aquilo que é falado por um sujeito serve tanto como estratégia para construção do conhecimento, como para o crescimento do outro. (BERNI, 2006)

Na mediação, o processo empático é estimulado para que o professor compreenda a perspectiva do aluno, assim como o estudante entre em contato com a visão do professor. A empatia consiste na capacidade de compreender reações emocionais de alguém de acordo com o ambiente no qual está inserido. Esta não deve somente compreender a afetividade do outro, como também demonstrar que a compreende. Trabalhar o desenvolvimento desse fenômeno na relação professor-aluno é uma estratégia metodológica usada pelo psicólogo educacional que repercute beneficentemente na construção da afetividade de cada indivíduo. Conhecendo a expressão afetiva do outro se aprende a conhecer a sua própria afetividade (PAVARINO; PRETTE; PRETTE, 2005).

Muitas vezes, as estratégias interventivas do psicólogo não são postas em prática devido a resistência de alguns professores e/ou alunos que ainda pensam no psicólogo educacional como alguém que fiscaliza e aponta a loucura. Como já foi relatado isso são resquícios de uma atuação médica da psicologia educacional. Mas, para modificar esse paradigma a psicologia como ciência contemporânea, tem procurado desconstruir os limites de tal modelo que impedem que o psicólogo educacional haja de maneira preventiva e não só “remediativa”, firmando-se como uma ciência capaz de intervir de maneira cada vez mais ampliada ao superar os limites de um exercício profissional individualista e clínico (SANTOS; LOPES; ROCHA, 2013).

Assim, são constantemente estudadas e difundidas inúmeras práticas que direcionam a Psicologia escolar no caminho da prevenção e de uma perspectiva crítica.

Como todo ser humano, o psicólogo possui uma disposição de ser afetado de maneira negativa ou positiva por fenômenos externos e internos. O psicólogo não é um ser imune aos processos afetivos, ele afeta e é afetado durante a sua atuação. Os profissionais demonstraram perceber a sua própria afetividade como um desafio, sempre presente em sua prática, e também como uma ferramenta que os auxiliam na prática de suas técnicas (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

É notório que a afetividade pode ser também utilizada como ferramenta de atuação do psicólogo, interferindo positivamente nas práticas psicológicas. Ao criar um vínculo com o indivíduo, você estará conquistando a confiança dele fazendo com que ele aceite com cada vez mais naturalidade as suas propostas de intervenções.

5 CONCLUSÃO

Neste estudo discutimos as maneiras que o psicólogo educacional pode utilizar a afetividade como um instrumento a favor de melhores mediações pedagógicas. A partir da própria visão sobre o termo afetividade e trabalhando em equipe o psicólogo poderá criar estratégias interventivas que o ajudem a lidar com

seus desafios, sem deixar de lado a sua própria afetividade.

A partir disso, este trabalho pretende que seus resultados contribuam para expandir o conhecimento necessário para criar novas estratégias em função de uma melhor atuação do profissional psicólogo na escola. E também para colaborar com os psicólogos em formação, desejosos de conhecimentos que deem suporte as suas futuras intervenções no contexto educacional.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 2007.

ALMEIDA, A. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRADA, E. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016

ARAUJO, C.; NEVES, M. Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: uma experiência de Extensão Universitária. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, p. 57-67, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/946/94626110/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BERNI, R. I. B. Mediação: o conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In: **XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística / I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL)** p. 2533–2542, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017

BRUNO NETO, G. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget**. 2012. 29f. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2012/1o_SEM.12/GIUSEPPE_BRUNO_NETO.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, v.6, n.2, pp. 179-191.2013.

CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma Concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GASPAR, F.; COSTA, T. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 121-129, jun. 2011.

LEITE, S.; TASSONI, E. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. SADALLA, A. M. F. A. (Org.), **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

LIMA, A. O. M. N. de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p.17-23, jul. 2005.

NASCIMENTO, J. G. do.; et al. **A atuação do psicólogo no contexto escolar**. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-atuacao-do-psicologo-no-conte-xto-escolar>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

SANTOS, G. F. dos; LOPES, A. C. B.; ROCHA, B. T. S. da. UMA VOLTA NA ESCOLA, UMA VOLTA NA VIDA: VIVÊNCIAS EM PSICOLOGIA. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 2, n. 2, p.162-17, dez. 2013. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/re/article/view/1332/1095>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SARMENTO, N. **Afetividade e aprendizagem**. 2010. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71877>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, R. F. da. **Importância da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem**. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/importancia-da-interdisciplinaridade-no-processo-de-aprendizagem/49573>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SILVA, N. **A Importância da Afetividade na relação professor-aluno**: Uma pesquisa que discute a importância da afetividade na relação professor-aluno. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://brasileSCO.la/m15151>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução Psicológica da criança**. 7. ed. Lisboa: Edições, 1995.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Beatriz Almeida Sampaio

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá. Fez parte do Projeto de extensão DIA (Desenvolvimento da Infância e da Adolescência) e Grupo de estudos em Saúde mental e Sociedade. Atualmente é pesquisadora e extensionista do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (GEPAE), Grupo Intercursos de Estudo, Pesquisa e Extensão Saúde, Direito e Educação (ESPIRAL), Grupo de estudos Psicologia e educação. Estagiária do Serviço de Psicologia Educacional nas escolas públicas de Quixadá - CE.

E-mail: biasampaioicrp@gmail.com

Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Discente do Centro Universitário Católica de Quixadá. Fez parte do Projeto de extensão DIA (Desenvolvimento da Infância e da Adolescência). Atua como Diretora de Eventos Científicos (2017) do Centro Acadêmico - Honestino Guimarães de Psicologia. Atualmente é pesquisadora e extensionista do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (GEPAE), Grupo Intercursos de Estudo, Pesquisa e Extensão Saúde, Direito e Educação (ESPIRAL), Grupo de Pesquisa e Extensão em Violência e Gênero, Programa de Orientação Profissional nas Escolas (POPE) e Grupo de Estudos em Psicanálise (GEPsi). Estagiária do Serviço de Psicologia Educacional nas escolas públicas de Quixadá - CE.

E-mail: havila.r@hotmail.com

Cândida Maria Farias Câmara

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Mestrado em Psicologia pela UFC com estudo na Linha de Pesquisa - Processos de Mediação: trabalho, atividade e interação social. Psicóloga Escolar e Educacional, Psicolotrabalhou na equipe da Escola Vila em Fortaleza. Atualmente integra o corpo docente da UNICATÓLICA, coordena o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) e o Grupo de Estudo, pesquisa em Psicologia, Arte e Educação (GEPAE). Participa do Grupo Intercursos de Estudos, Pesquisa e Extensão, Saúde, Direito, Educação e Sociedade – GRUPO ESPIRAL e da equipe de supervisores do Serviço de Psicologia Educacional nas escolas públicas de Quixadá - CE.

E-mail: candidacamara@unicatolicaquixada.edu.br

Elane Maria de Castro Coutinho

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Mestrado em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará (2004). Atualmente é professor da Faculdade Maurício de Nassau - Recife, facilitadora do Centro de Estudos Pesquisa e Assessoria Comunitária, professora

contratada do Centro Universitário Católica de Quixadá, membro da coordenação do Grupo Intercursos de Estudos, Pesquisa e Extensão, Saúde, Direito, Educação e Sociedade – GRUPO ESPIRAL.

E-mail: elanecoutinho@unicatolicaquixada.edu.br

Jeimes Mazza Correia Lima

Universidade Estadual do Ceará, UECE

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, UFC. Atua como professor formador da Universidade Aberta do Brasil, com as disciplinas: Didática Geral, Metodologia da Pesquisa e Introdução a Educação a Distância.

PROPOSTA DE PLANO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BOA VIAGEM, CEARÁ

Mariana Pereira Silva
Júlio César Cavalcante Bezerra
Maria Dias Cavalcante Vieira
Leonardo Rocha Moreira
Maria de Lourdes da Silva Neta

RESUMO

O artigo em questão foi elaborado abordando o uso da tecnologia na sala de aula, baseando-se nas habilidades definidas no documento de referências de formação em computação para educação básica da Sociedade Brasileira de Computação - SBC. Este trabalho teve como objetivo a criação de um plano de educação tecnológica para educação básica, capaz de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades computacionais, adquiridas no desenvolvimento de atividades de informática, matemática e inglês usando ferramentas digitais. A pesquisa aconteceu em uma escola de ensino fundamental no município de Boa Viagem. Durante a pesquisa foi ofertado curso de informática em horário extracurricular quando abordou-se desde conceitos de computação, incluindo manutenção de computadores, segurança da informação e programação. Em paralelo trabalhou-se com os professores o uso de ferramentas como *Khan Academy* e *Duolingo*. Conclui-se que ao utilizar o computador nas aulas de matemática e inglês, os alunos demonstraram forte interesse em realizar as atividades, mantendo o foco e melhor assimilação dos conteúdos. Com a pesquisa bibliográfica e a experiência na escola, foi possível perceber as vantagens em incluir no currículo escolar, disciplinas ou componentes que contribuam com o desenvolvimento de competências digitais, mas ainda há um grande caminho a ser percorrido no que se refere a infraestrutura e formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Tecnológica. Ensino personalizado. TDIC's.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY PLAN FOR ELEMENTARY SCHOOLS IN THE CITY OF BOA VIAGEM, CEARÁ

ABSTRACT

This paper approached the use of technology in the classroom, based on the skills defined by Brazilian Computer Science – SBC reference document concerning computer training for basic education. This study aimed at creating a technological education plan for basic education, which it could be able to support the students to develop computer competencies acquired during computer, mathematics and English activities using digital tools. The research took place at an elementary school in the city of Boa Viagem. During the research, a computer course was offered as an extracurricular activity with computer concepts, including computer maintenance, information security and programming. At the same time, teachers were able to work with tools such as *Khan Academy* and *Duolingo*. To sum up, when using the computer in math and English classes, the students showed a steady interest in accomplishing the activities, keeping focused on the content learning. Along with the bibliographical research and the school experience, it was feasible to observe advantages to include in the school curriculum, disciplines or components which contribute to the development of digital competencies; however, there is a long path to be paved away regarding infrastructure facility and teacher training.

Enviado em: 13/01/2018
Aceito em: 26/03/2018
Publicado em: 30/04/2018

KEYWORDS: Technology Education. Personalized Teaching. TDIC's.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais vêm fazendo parte da vida da maioria das pessoas, seja em mídias sociais, jogos, sites de notícias ou outras formas de entretenimento. Esta pesquisa teve como base o documento de referências da Sociedade Brasileira de Computação - SBC de formação em computação para educação básica, a fim de propor um plano de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's para as escolas do município de Boa Viagem-Ceará.

Atualmente, as pessoas têm acesso frequente a muitas informações, como foi apontado por Lastres et al. (2002) na era do conhecimento, no qual as pessoas acessam de maneira rápida e abundante as informações. É importante está em contato com o uso das tecnologias, porém é imprescindível dispor de informações e preparação que permitam as pessoas obterem conhecimento sobre essas tecnologias e dominá-las.

Um dos principais meios que aproximou a tecnologia das pessoas, foram os dispositivos móveis, que oferecem mecanismos da tecnologia de maneira prática e de acesso fácil em qualquer local que o usuário estiver. Segundo argumento de Getschko (2015), a disseminação do uso de dispositivos móveis sem fio, a *Internet*, guia novas possibilidades para o uso contínuo das TDIC's. Seu uso social por crianças e jovens provoca mudanças visíveis nos sentidos que atribuem relações à vida, à tecnologia e ao saber, expandindo o desenvolvimento do que é habitual chamar de "cultura digital".

Raab et al (2017), entende a importância do ensino da computação na educação básica, acreditando que o ensino da computação permeia todas as outras áreas do conhecimento. O documento de referência, publicado em 2017, apresenta habilidades que podem ser trabalhadas desde a educação básica ao ensino médio.

Como analisa Johnson et al (2015), está surgindo um movimento feito para reinventar aquele paradigma da sala de aula tradicional, reorganizando toda a experiência escolar. Como a tecnologia tem o poder de atrair a atenção, desconstruir e entreter as pessoas, acredita-se que utilizando *softwares* educativos, pode ser conquistada a atenção do aluno, e motivá-lo a desenvolver atividades da escola que ao invés de serem escritas à mão, o aluno utiliza do computador e internet para realizá-las. Essa influência é conduzida grande parte pela intervenção das abordagens inovadoras de aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho estudou a motivação dos alunos a estudar através das ferramentas digitais, com foco na absorção do conhecimento, tornar as aulas mais dinâmicas, alterando aquele modelo de ensino tradicional em que o aluno só escuta o que o professor diz, e a escola não procura desenvolver habilidades como a curiosidade, investigação e resolução de problemas.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi propor um plano de utilização de TDIC's aplicado às turmas de

nono ano do ensino fundamental do município de Boa Viagem no estado do Ceará e tem como objetivos específicos: Analisar o uso de laboratórios de informática nas escolas do município de Boa Viagem; Investigar tecnologias, metodologias e softwares educativos que estimulem o aprendizado, criatividade e inovação; Validar a proposta de utilização de tecnologias digitais para as turmas de nono ano; Analisar a metodologia e conteúdo do projeto e-jovem, como proposta para utilização no ensino fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Governo do estado do Ceará, através da Secretaria de educação – SEDUC, desenvolve diversas ações com a intenção de otimizar a qualidade da educação, ações estas, que alimentam a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional da educação e infraestrutura física e pedagógica na escola. Avançaram-se as ações para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano. Foram desenvolvidos projetos para a educação, entre eles: Programa Alfabetização na Idade Certa, + PAIC que visa à alfabetização na idade correta, Escolas Profissionais – EEEP's, que aplicam cursos técnicos integrados ao ensino médio, Projeto e-jovem que oferece formação tecnológica e empreendedora para alunos concluintes do ensino médio, entre outros.

Entre esses projetos, destaca-se o Projeto e-jovem, pois oferece formação em TDIC's com ênfase no protagonismo juvenil. O projeto é dividido em etapas na qual o módulo fundamental é voltado para alunos do ensino fundamental, o módulo 1 para estudantes do ensino médio e módulo 2 para educandos do ensino médio ou egressos da rede pública de educação.

Segundo a Secretaria de Educação de Boa Viagem (2016), através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE realizado no ano de 2016, o município de Boa Viagem apresentou situação crítica no 9º ano, na disciplina de matemática. A cidade ficou na posição 170 em relação às 184 cidades que realizaram a prova. Na disciplina de língua Portuguesa, a situação do estado foi ainda mais crítica, a cidade ficou na posição 177.

Diante dessas informações, pensou-se como a escola pode fazer uso das TDIC's no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar. Conforme Gil (2006), a educação não se diferencia dos outros sistemas sociais quanto à influência das TDIC's, e muitas crianças estão crescendo em ambientes contornados pela tecnologia. A socialização de crianças e jovens atualmente acontece de maneira muito diferente da dos seus pais e professores. O computador, a TV, o cinema e jogos digitais atraem a atenção de mais jovens de maneira especial, portanto acaba estimulando o uso cada vez mais frequente das ferramentas digitais, uma vez que os jovens estão descobrindo um mundo no qual possuem uma ferramenta poderosa nas mãos onde têm acesso à informação de maneira rápida e consistente.

Desse modo, torna-se necessário que o indivíduo desenvolva e utilize estratégias para lidar com

as novas exigências de criatividade, principalmente, do mercado de trabalho. Freeman (2009) apresenta em sua obra que todo mundo já teve o desejo de aprender algo novo. O problema é que na maioria das vezes quando chega na segunda página, o leitor já está desanimado com tantos textos e mais textos. Acontece que o cérebro presta atenção em coisas que saiam do comum, que sejam estranhas, inesperadas, impressionantes.

Na maneira apresentada por Johnson et al (2015), as principais tendências de tecnologias na educação, que terão grande impacto a longo prazo na educação, são: Pensar como as escolas funcionam: fazendo a análise das metodologias de ensino atuais; Mudança para abordagens de aprendizagem profunda: na qual o ensino se volta a investigação e resolução de problemas; Aumento das abordagens de aprendizagem colaborativa: que remete os alunos e professores a desenvolverem atividades juntos, Alunos de consumidores a criadores: nas escolas ao redor do mundo, os alunos estão explorando conteúdos através do ato de criação ao invés de consumir conteúdos, Aumento do uso da aprendizagem híbrida: na qual os alunos têm parte dos conteúdos online; e aumento da aprendizagem STEAM: onde os alunos têm a aprendizagem voltada para ciências, tecnologia, engenharia e matemática. Todas essas áreas são prováveis de causar forte impacto e grande influência no planejamento tecnológico e na tomada de decisão.

Nas declarações de Raab et al (2017), a computação está dividida em três eixos, são eles: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, no qual através deles é possível desenvolver habilidades focadas na resolução de problemas, conhecimento de componentes físicos e virtuais, fortalecendo a dinâmica da comunicação e informação, dando poder de opinião que antes era somente dos livros e autores. Os três eixos aliados aos conteúdos em sala de aulas, são capazes de abrir novos horizontes da educação, levando os estudantes a trabalharem em sala de aula com uma melhor comunicação entre os professores e colegas, investigando e descobrindo os próprios resultados através da solução de problemas.

Com a utilização do plano de educação tecnológica, espera-se que os baixos índices de rendimento do ensino fundamental, como mostram os dados do SPAECE, sejam elevados e que através do uso da tecnologia, os estudantes possam tornar-se buscadores do próprio conhecimento, aprendendo os conteúdos de maneira dinâmica e sem forçar o aprendizado. Ao estudarem em ferramenta digital, os alunos mantêm foco e objetivo no conteúdo, o que pode tornar a absorção do conteúdo mais eficiente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas três plataformas online de aprendizagem personalizada, as mesmas estão descritas abaixo:

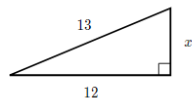
Segundo a Fundação Lemman (2017), a plataforma *Khan Academy*, é o maior site para aprender matemática do mundo. Criado em 2006 pelo educador americano Salman Khan, ela oferece vídeo aulas e mais de 300 mil exercícios completamente gratuitos que podem ser acessados a qualquer hora do dia em qualquer local. O site oferece ensino personalizado: reconhece quais habilidades o aluno domina e quais ainda precisa praticar. Além disso, o professor tem

acesso imediato ao desempenho de seus alunos, podendo identificar as dificuldades de cada um. Basta ter um computador com acesso à Internet.

Figura 1 – Atividade sobre o teorema de Pitágoras no site *Khan Academy*

Use o teorema de Pitágoras para calcular o comprimento dos lados de triângulos retângulos

Calcule o valor de x no triângulo mostrado abaixo.



Escolha 1 resposta:

☐ $x = 1$

☐ $x = \sqrt{313}$

☐ $x = \sqrt{156}$

☒ $x = 5$

 Bom trabalho! Essa é a resposta certa. Continue praticando!

Resolva 7 problemas

[Próxima pergunta](#)

Fonte: www.khanacademy.org

Ainda para a Fundação Lemman (2017), a plataforma *Code.org* que foi utilizada na aplicação do projeto, é uma organização sem fins lucrativos cujo objetivo é divulgar e ensinar programação a pessoas de todas as idades. A instituição tem parcerias com vários gigantes da tecnologia, e algumas das aulas são ministradas por personalidades da área, como Mark Zuckerberg e Bill Gates, por exemplo. Traduzido como “A Hora do Código do Brasil”, o projeto liderado pela Fundação Lemann, visa a desmistificar a programação e apresentar material de qualidade para que pais, professores e alunos tenham acesso às matérias da área de forma amigável.

Figura 2 – Exemplo da atividade Programação com Ana e Elsa no site *Learn Code*.



Programe com a Anna e a Elsa

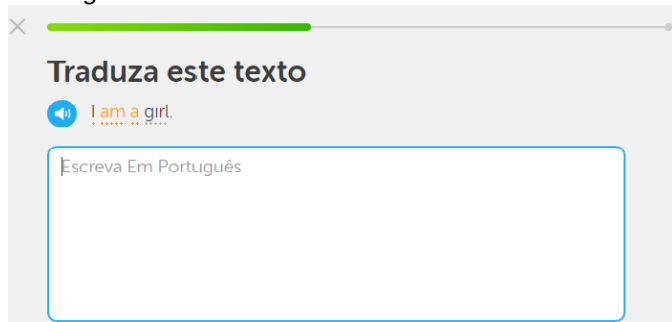
A partir do 2º ano | Blocos

Fonte: <https://code.org/learn>

Duolingo (2017) o *Duolingo* é o maior site de ensino de línguas do mundo, é totalmente gratuito e possui vários idiomas, o aprendizado é bem intuitivo, e o aluno ganha pontos ao acertar aposta corrida com o

relógio e avança de nível após concluído. As aulas são divididas em pedaços e são eficazes.

Figura 3 – Exemplo de atividade de tradução no site Duolingo.



Fonte: www.duolingo.com

As imagens acima apresentaram atividades em execução no site Duolingo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como uma investigação exploratória de caráter qualitativo. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisas sobre as TDIC's na educação. A pesquisa foi realizada em artigos, livros, revistas relacionadas ao assunto, no qual foram comparadas as ideias de outros autores com as do trabalho em questão, também foi analisado e usado como base o documento de Referências do Ensino da Computação na Educação Básica (2017), no qual foram observadas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos através do estudo da computação.

A pesquisadora também buscou através da *Internet* sites e softwares que ensinam lógica de programação, utilizando programação em blocos que usam recursos de animação e passos sequenciais que despertam o interesse dos alunos. Além disso, foi estudado o site *Duolingo* que ensina línguas gratuitamente, foi analisado se o site supria de maneira complementar as atividades dos alunos e o site *Khan Academy* que ensina matemática através de vídeos e atividades práticas com conteúdo divididos por grau de escolaridade que permite a adequação de conteúdo a turma específica, em relação a investigação exploratória. O autor seguiu os seguintes passos:

1º Passo: Reunião pré-plano

Foi realizada uma reunião de apresentação da proposta com a Secretaria de Educação do município de Boa Viagem Ceará na qual foi apresentado o computador e a *Internet* como ferramentas facilitadoras no ensino para tornar o mesmo mais dinâmico e atraente. Na reunião, foi apresentado exemplos de sucesso, utilizando diferentes metodologias de ensino.

2º Passo: Plano de educação

Baseado na forte influência da tecnologia na vida dos adolescentes, e refletindo em uma maneira de deixar o aluno mais empenhado a aprender e frequentar a escola, foi elaborado um plano de educação, utilizando tecnologia para os alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de Boa Viagem do estado do Ceará. O plano teve como base as referências do ensino da computação na educação básica, e a Lei 1.329 criada pela prefeitura do município Boa Viagem Ceará que

institui o programa de empreendedorismo social e capacitação tecnológica.

Tal plano teve o uso do computador como um dos meios que o aluno utilizou para estudar na escola as disciplinas de inglês e matemática. Foi realizado em forma de curso extracurricular aulas de informática básica nas quais os alunos tiveram formação de conceitos importantes de informática, como: funcionamento da internet, segurança de informação, hardware e software, conceitos importantes como *Netiqueta* e *Cyberbullying* até a parte de lógica de programação, aprender conceitos de algoritmos e processamento de informação como também conceitos de lógica para serem utilizados em determinada linguagem de programação.

3º Passo: Aplicação/ Teste

As formações de informática aconteceram 3 vezes por semana, em horário de contra turno, 3 horas por dia. Já o conteúdo de inglês foi realizado uma formação com a professora da disciplina, e aconteceram dois encontros nos quais foram realizadas atividades na plataforma, onde foi percebido forte interesse e participação da turma através de diálogos e empenho em realizar as atividades propostas, porém os alunos não tiveram acesso individual às máquinas com os devidos sites citados anteriormente.

4º Passo: Formação dos professores em *khan Academy*

Após a realização do teste com os alunos, foi realizada uma formação do *Khan Academy* com 40 professores de matemática da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 12. O treinamento aconteceu no laboratório de informática do Centro Universitário Católica de Quixadá - Unicatólica, no qual os professores conheceram a ferramenta, testaram como criar turmas, como recomendar tarefas às turmas e demonstraram interesse em utilizá-la em suas salas de aula. Os professores também tiveram acesso à plataforma *Learn Code*, onde puderam realizar atividades de lógica de programação, envolvendo fundamentos matemáticos e animações gráficas. Após a formação, os docentes responderam um questionário para avaliação da plataforma e possibilidade de uso em sala.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse projeto atende a uma demanda do município de Boa Viagem, visto que no dia 06 de julho de 2017, foi publicada a Lei 1.329 que constitui o programa de empreendedorismo e capacitação tecnológica, cujos objetivos são fomentar o empreendedorismo social e formação tecnológica na comunidade discente da rede pública de ensino. O projeto também visa a possibilitar aos alunos e professores a utilização de ferramentas tecnológicas que potencializam o processo ensino-aprendizagem.

A Lei serve de base para implantação do projeto, desde que vise a revitalização e manutenção contínua dos laboratórios de informática, e fortalecimento do ensino de tecnologia na cidade.

Foi realizada a análise da utilização dos laboratórios escolares. Dados da Secretaria de Educação do município de Boa Viagem Ceará, apresentam que 64 escolas de ensino fundamental em

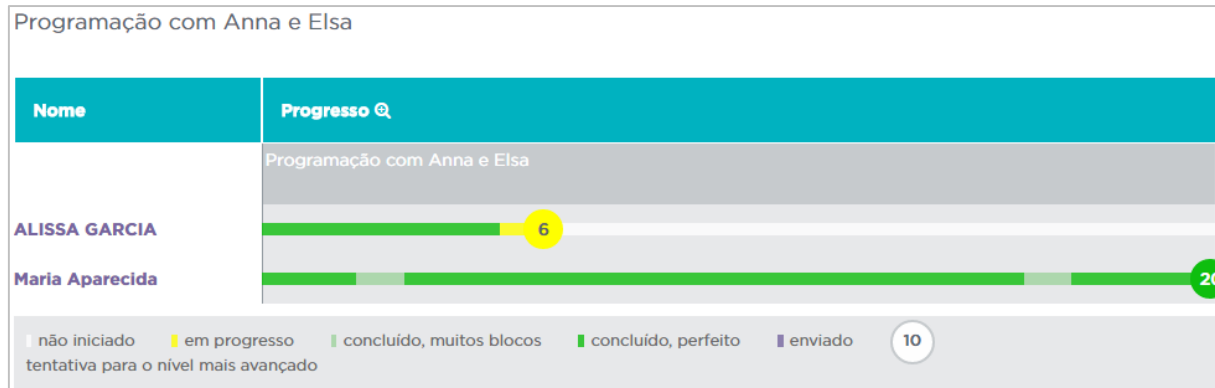
todo o município possuem laboratório de informática, no qual desse total, apenas 39 possuem acesso à internet.

Os resultados da pesquisa foram obtidos através de formulários preenchidos pelos alunos, professores e diretora da escola. Devido ao baixo desempenho das máquinas do laboratório, não foi possível registrar o progresso individual dos alunos. Após a aplicação, os alunos tiveram acesso a um formulário no qual expuseram suas opiniões sobre a aula que os mesmos participaram, utilizando os recursos digitais.

Na parte do Curso de Lógica de Programação, houve um alto índice de desistência, os alunos alegavam que por ser em horário extracurricular, os mesmos tinham dificuldades em acordar cedo e de deslocamento, portanto o curso concluiu apenas com duas alunas.

A atividade realizada pelas alunas foi, programação com Anna e Elsa, na qual era um conjunto de 20 fases, onde em cada fase o nível de dificuldade aumentava. Nessas atividades, as alunas tiveram acesso à ideia de algoritmos, sequências de passos, comandos de direção e laços de repetição. O resultado das atividades realizadas pelas alunas pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 4 – Resultado final da atividade Programação com Ana e Elsa



Fonte: <https://code.org/learn>

Na aula de matemática, o professor utilizou o site *Khan Academy*. Depois da realização da aula, os alunos responderam a um questionário sobre a aula, os resultados foram obtidos, de maneira online e todos responderam com suas próprias opiniões sem identificação. A primeira pergunta foi: Em qual dos pontos abaixo você classifica o Aplicativo? As alternativas: eram chato e cansativo; Divertido e de fácil compreensão do conteúdo; Não gostei; e a explicação não é clara. O resultado foi 6,5 % chato e cansativo, 90,3 % Divertido e de fácil compreensão do conteúdo, e 3,2 % Não gostei, a explicação não é clara.

A última pergunta foi descritiva realizada através do formulário, a pergunta foi: Diga o que você achou do uso do Aplicativo *Khan Academy* nas aulas. As respostas mais repetidas foram: legal e muito bom com 6,5 %.

Nas aulas de Língua Inglesa, foi utilizado o site *Duolingo*. O site treina de maneira gamificada, a escrita, a audição e fala dos alunos. Após o uso do site na aula de língua inglesa, os alunos preencheram um formulário, os resultados foram obtidos, de maneira online e todos responderam com suas próprias opiniões sem identificação. A primeira pergunta foi: Em qual dos pontos abaixo você classifica o Aplicativo?

As alternativas eram: chato e cansativo; divertido e de fácil compreensão do conteúdo; não gostei; e a explicação não é clara. O resultado foi 3,4 % chato e cansativo, 96,6 % Divertido e de fácil compreensão do conteúdo, e 0 % Não gostei, a explicação não é clara.

A pergunta descritiva realizada através do formulário foi: Diga o que você achou do uso do Aplicativo *Duolingo* nas aulas, a resposta mais frequente foi, bom com 10,3 %.

Através da experiência com a realização do trabalho, foi observado que os alunos não possuem

habilidades digitais básicas descritas nas referências do ensino da computação da educação básica (2017), e que ao utilizarem um plano de educação tecnológica, os mesmos podem desenvolver habilidades como: foco, atenção e capacidade de melhor assimilação dos conteúdos estudados.

Os alunos não tiveram acesso diretos as máquinas devido problemas de infraestrutura, e rede local, porém a prefeitura do município está investindo na contratação de monitores para os laboratórios de informática e fazendo uma revitalização dos ambientes, através da secretaria de tecnologia, nas escolas municipais, e com a utilização de um plano de educação tecnológica, espera-se que os alunos desenvolvam as habilidades descritas nas referências do ensino da computação na educação básica e melhorem seus níveis de rendimento escolar.

Ao final da aplicação com os alunos, foi repassado aos professores das disciplinas de Língua inglesa, Matemática e a diretora da escola, um questionário solicitando a opinião dos mesmos sobre o projeto. As falas do corpo escolar envolvido foram às seguintes:

Professora de Língua Inglesa: *Poderia ajudar mais os alunos de língua inglesa.*

Professor de Matemática: *Como ferramenta para as aulas de reforço e para tornar as aulas mais atrativas.*

Diretora da escola: *O projeto é bem interessante, os alunos gostaram bastante das aulas. São atrativas e de fácil entendimento, porém não contamos com profissionais para dar continuidade a esse bellissimo trabalho. A Mariana Pereira desenvolveu com muita*

presteza a seu projeto, interagiu com professores e alunos. O LEI deixa um pouco a desejar, por falta de material e manutenção das máquinas.

Após a conclusão com os alunos na escola, foi realizada uma formação com 40 professores de matemática da CREDE 12. O resultado pode ser visto a seguir através das seguintes perguntas, seguidas das respostas: Pelo que você conheceu da ferramenta *Khan Academy*, acredita que a mesma pode ajudá-lo na aprendizagem de matemática na escola? As alternativas eram sim, não e talvez. O resultado foi 89,5 % sim, 0 % não e 10,5 % talvez.

Com devida formação da ferramenta, você se considera capaz de ministrar suas aulas, usando a ferramenta de maneira complementar? As alternativas eram sim, não e talvez. O resultado foi 94,7 % sim, 5,3 % não.

Marque sua opinião em relação ao ensino de matemática atual nas escolas. As alternativas eram: está ótimo, não precisa mudar, O uso de uma plataforma de ensino personalizado aumentaria o interesse dos alunos e os alunos não gostariam de utilizar esta ferramenta. O resultado foi 5,3 % Está ótimo, não precisa mudar, 94,7 % O uso de uma plataforma de ensino personalizado aumentaria o interesse dos alunos e 0 % Os alunos não gostariam de utilizar esta ferramenta.

A tabela abaixo apresenta as respostas dos professores a pergunta descritiva do formulário, na qual eles opinaram sobre o uso da ferramenta. As respostas podem ser vistas abaixo:

Figura 5 – Respostas dos professores que participaram da formação sobre *Khan Academy*.

Diga o que você achou de maneira geral sobre a plataforma de ensino personalizado

19 respostas

muito interessante e motivadora
estimulante
Gostei, porem precisaria de uma formação pra replica-la
dinâmico, interativo e fácil
achei muito produtivo
MUITO BOA
Pratica e atrativa.
trabalha o conteúdo de maneira divertida e prática.
Estimulante e desafiador. Muito interessante !!!
Pode facilitar bastante a aprendizagem.
excelente.

Fonte: Formulários do Google

Com base nos resultados, elaborou-se um plano de educação tecnológica. Este plano foi elaborado baseado no documento de referências do ensino da computação na educação básica, publicado em julho de 2017 pela Sociedade Brasileira de Computação - SBC, no qual visa a desenvolver habilidades digitais nos alunos de ensino fundamental, assegurando-lhes competências para o manuseio e domínio das tecnologias para uso pessoal e escolar.

As atividades descritas abaixo estão associadas às habilidades definidas no documento de referência identificadas pelos eixos do ensino da computação: Pensamento Computacional (PC), Mundo Digital (MD) e Cultura Digital (CD).

Quadro 1 – Plano de Educação Tecnológica

Informática básica	Hora do código Programaê	Conteúdo paralelo
• Cuidados com o computador/ Manutenção preventiva e corretiva • Ferramentas de escritório • Internet/Mídias sociais e Netiqueta • Segurança da informação	• Hora do código (Programação com Ana e Elsa, Angry Birds, Mine Craft) • Trilhas de programação • Scratch • Robótica Educacional	• Khan Academy nas aulas de matemática • Duolingo nas aulas de inglês
[CD] Utilizar ferramentas computacionais para agregar, manipular e gerar informações a partir dos dados. [CD] Estabelecer critérios para sistematizar a busca e seleção de dados e informações, de modo efetivo, ético e seguro. [MD] Estabelecer relação entre hardware e software (camadas/sistema operacional) em um nível elementar. [MD] Reconhecer a estrutura e o funcionamento da Internet. [CD] Utilizar ferramentas computacionais para agregar, manipular e gerar informações a partir dos dados.	[PC] Utilizar linguagens visuais e língua nativa para representar dados e processos. [PC] Construir soluções de problemas usando a técnica de generalização, permitindo o reuso de soluções de problemas em outros contextos, aperfeiçoando e articulando saberes escolares. Reparação do LEI Deve ser realizada uma análise de todo o laboratório de informática, testes de desempenho e internet individual nas máquinas.	[PC] Empregar o conceito de recursão, para a compreensão mais profunda da técnica de solução através de decomposição de problemas. [CD] Identificar o uso de tecnologia nas diferentes dimensões da vida escolar, social, e profissional, analisando criticamente os riscos e impactos de seu uso, através de linhas do tempo, conforme os índices de qualidade de vida e de meio ambiente. Formação de Professores Deve acontecer formação para os professores das disciplinas que irão aderir ao projeto, na formação as ferramentas deverão ser apresentadas, e os professores deverão receber orientações de criação e controle de turmas através das plataformas.

Fonte: Autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa foi realizada investigação de softwares educativos, analisando possibilidade de uso em salas de aula, análise do uso do laboratório da escola XX, e validação da proposta de projeto através de formulários respondidos por professores e alunos que tiveram participação no projeto, e formação da ferramenta *Khan Academy* que foi utilizada no projeto para 40 professores da CREDE 12.

Foi abordado conceitos de computação, incluindo manutenção de computadores, segurança da informação e programação. Com a pesquisa bibliográfica e a experiência na escola, foi possível perceber as vantagens em incluir no currículo escolar, disciplinas ou componentes que contribuam com o desenvolvimento de competências digitais, mas ainda há muito o que realizar no que se refere a infraestrutura e formação de professores.

Foi notado também que a estrutura física de boa parte das escolas deixa a desejar. Portanto, com a adesão de um projeto que tocasse nos pontos de conteúdo, estrutura física, formação de professores e revitalização do ambiente na escola, tornaria o

aprendizado mais fácil e interativo, consequentemente, elevando o rendimento escolar.

O plano de educação tecnológica foi elaborado com base nas habilidades descritas no documento de referências do ensino da computação para a educação básica, que vai desde estabelecer relação entre hardware e software e identificar o uso de tecnologia nas diferentes dimensões da vida escolar, social, e profissional, analisando criticamente os riscos e impactos de seu uso, através de linhas do tempo, conforme os índices de qualidade de vida e do meio ambiente.

É importante destacar que o município já demonstra interesse no uso de abordagens tecnológicas para a educação. Portanto, espera-se que com a implantação do plano de educação tecnológica que toca nos pontos de formação de professores, revitalização dos laboratórios e formação de conteúdo, os alunos possam desenvolver as diversas habilidades tecnológicas e, consequentemente, melhorar o rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

- BOA Viagem (município). **Lei nº 1.329**, de 06 de julho de 2017. Programa de empreendedorismo social e capacitação tecnológica. Boa Viagem Ceará, 2017.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. **Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. OCDE/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santilana, 2016.
- DUOLINGO. **Aprenda idiomas de graça**: para sempre. Disponível em: <<https://pt.duolingo.com/>>. Acesso em: 04 abr 2017.
- FREEMAN, E. **Use a cabeça!**: padrões de projeto. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Alta Books, 2009.
- FUNDAÇÃO Leman, **Khan Academy**: O maior site de matemática do mundo 2017. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/khan-academy/>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- GETSCHKO, D. **Tic educação 2015**. São Paulo: Cetic, 2016.
- GIL, J. M. S.; Hernadéz, F. **Tecnologias para transformar a educação**. São Paulo: Artmed editora, 2006.
- GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Estatísticas da educação básica do Ceará**. Disponível em: <<http://dados.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- IBGE. **Brasil em síntese 2014**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- JOHNSON, L et. al. **Horizon Report**: Edição educação básica 2015. Austin: NMC, 2015.
- LASTRES, H. M. M. et al. Desafios e oportunidades da era do conhecimento. **São Paulo em Perspectiva**. v. 16, n. 3, p.60-66, 2002.
- LEARN Code. **Hora do código 2017**. Disponível em: <<https://code.org/learn>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- RAAB, A. et. al. Referenciais de Formação em Computação. **CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO 2017**, 2017, SBC, Porto Alegre, Comissão da educação, 2017. p. 3 – 8.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Projetos e programas**. Governo do Estado do Ceará, 2008. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br/projetos-e-programas>. Acesso em: 06 out 2017.

SOBRE OS AUTORES

Mariana Pereira Silva

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Bacharel em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Católica de Quixadá e Técnica em Informática pela Escola Estadual de Educação Profissional David Vieira da Silva. Possui experiência na área de tecnologia da informação com foco em educação técnica e análise de requisitos no desenvolvimento de software. Participou de grupos de estudo em Banco de Dados e Desenvolvimento de Software, tendo concluído, ainda, cursos de automação e robótica, planejamento estratégico com ITIL e comunicação.

E-mail: marilifemari@gmail.com

Júlio César Cavalcante Bezerra

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Mestre em Computação Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, com graduação em Telemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Possui experiência na área de Tecnologia da Informação, com ênfase em Educação Profissional e Educação a Distância. Atualmente coordena os cursos de graduação de Sistemas de Informação e Sistemas para Internet do Centro Universitário Católica de Quixadá. Participa de grupos de estudo em Tecnologia aplicada a Educação e Inovação e Empreendedorismo.

E-mail: juliocavalcante@unicatolicaquixada.edu.br

Maria Dias Cavalcante Vieira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1978) e mestrado em Gestão e Modernização Pública (Municipal e Estadual) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Leonardo Rocha Moreira

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Doutorando em Informática Aplicada pela Universidade de Fortaleza. Mestre em Informática Aplicada pela Universidade de Fortaleza.

E-mail: leonardorochoa@unicatolicaquixada.edu.br

Maria de Lourdes da Silva Neta

Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE

Doutora em Educação (PPGE - UECE) realizou pesquisas na área de Formação Docente e Avaliação do Ensino - Aprendizagem no Ensino Superior. Integrante do grupo EDUCAS.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INTERAÇÕES MEDIADAS PELOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO

Angela Maria Frias Gonçalves
Buzzetto
Geraldo Antônio Fiamenghi-Jr
Marjorie Cristina Rocha Silva

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções de aprendizagem dos alunos e as possíveis interferências nas formas de relação professor-aluno mediadas pelos recursos tecnológicos de comunicação. Os dados foram coletados por meio de um questionário em uma Faculdade Particular de São Paulo, em 46 alunos do primeiro ano de um curso superior, de ambos os sexos, entre 19 a 25 anos de idade. A aplicação grupal durou aproximadamente 50 minutos. Segundo a análise de conteúdo, destacaram-se situações em sala de aula cujas relações entre professores e alunos foram essenciais pelo vínculo afetivo estabelecido. Embora os participantes utilizem o celular continuamente, afirmam preferir as conversas 'cara a cara', por serem mais pessoais, permitirem perscrutar os estados emocionais e reações do outro, constituírem mais sigilosas e prazerosas. Essa temática é importante, pois as mudanças nas formas de interação demandam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Novas gerações. Novas tecnologias. Psicanálise. Relacionamento interpessoal.

TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS: INTERACTIONS MEDIATED BY COMMUNICATION TECHNOLOGY RESOURCES

ABSTRACT

This research aimed at analyzing students' perceptions of learning and the possible interferences in terms of teacher-student relationships mediated by communication technology resources. Data collection was obtained through a questionnaire at a private college from São Paulo, with 46 first year undergraduates, from both sexes, between 19 and 25 years old. The group application lasted approximately 50 minutes. According to the content analysis, some situations in the classroom emerged in which relations between teachers and students were essential due to the affective bond established. Although the participants use their mobile phones continually, they allege a preference for 'face to face' conversations, as they are more personal, they allow to look into emotional states and someone else's reactions, being more private and pleasurable. Such subject is relevant because shifts in ways of interaction demand a new look in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Learning. New Generations. New Technologies. Psychoanalysis. Interpersonal Relationship.

Enviado em: 09/04/2018
Aceito em: 16/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS INTERATIVOS

As mudanças nas formas de comunicação e na rapidez de aquisição das informações desencadeiam alterações também no cenário educacional, de forma que o conhecimento é adquirido de diversas maneiras. Com o amplo acesso e uso de novas tecnologias, passa-se a reorganizar os currículos e metodologias utilizadas na prática educacional. E, o uso da tecnologia digital, principalmente das redes de comunicação e informação, muda a dinâmica do processo interativo.

A aprendizagem para ser significativa, na concepção de Ausubel (1982), depende da estrutura cognitiva e da interação social em medidas simultâneas, sendo dinâmica (PRAIA, 2000). Para a aprendizagem ser significativa é necessário que o processo de ensino faça sentido para o aluno, de forma que a informação deverá interagir com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendente, com base nos mapas conceituais ('subsunçores'). A construção do conhecimento requer a participação do aluno, a afetividade, a emoção, o potencial criativo de forma a tornar esse processo pedagógico mais interativo. E, o papel do professor é formar indivíduos conectados com informações passíveis de tornarem-se conhecimento (AUSUBEL, 1982).

À luz da psicanálise, outro fenômeno essencial para discorrer sobre a concretização de uma aprendizagem significativa no ambiente pedagógico é a transferência. Transferência é um fenômeno que ocorre na relação paciente/terapeuta, de forma o desejo do paciente irá se apresentar atualizado, com uma repetição dos modelos infantis (LAPLANCHE, PONTALIS, 1986). As figuras parentais e seus substitutos serão transpostos para outro significativo (escola/professor). E, assim sentimentos, desejos, impressões dos primeiros vínculos afetivos serão vivenciados e sentidos na atualidade.

Lacan (1991) traz uma importante contribuição estruturando o inconsciente a partir da linguagem, destacando seu aspecto simbólico, em que a própria linguagem é simbólica. Temos então que a transferência está presente em todo e qualquer tipo de relação do sujeito com o Outro, como o amor dirigido ao saber. Assim, o processo de ensinar exige que se considerem as forças presentes na relação do sujeito com seu desejo inconsciente e com a cultura, senão, estaremos perpetuando uma repetição, do mesmo, impossibilitando a criação e a demarcação de lugares pelo sujeito.

Um elemento fundamental para a compreensão da questão do desenvolvimento das relações interpessoais está no Estádio do Espelho, proposto por Lacan. Destaca-se o fato de que a criança seja capaz de reconhecer como sua uma imagem no espelho e de interessar-se por ela. Lacan (2005) afirma que o conceito de identificação é a única chave possível para a compreensão dos fatos encontrados nesses experimentos. Em outras palavras, para Lacan (1998),

ao assumir uma imagem, instaura-se a 'sensação' de falta, já que só conseguirá ver-se por completo quando tiver à presença de um outro. A incompletude é algo inerente ao ser humano. Freud (1914/1968) já havia percebido que não existe, no início, uma unidade compatível ao eu do indivíduo, devendo 'esse eu' ser construído. Para descrever a fase do espelho, Lacan se utilizou de um certo esquema ótico, que fosse capaz de introduzir, além da constituição do eu, também a função do sujeito na relação especular. Portanto, segundo Lacan, se a criança exulta quando se reconhece em sua forma especular, é porque a completeza da forma se antecipa com relação ao que logrou atingir; a imagem é, sem dúvida, a sua, mas ao mesmo tempo é a de um outro. Devido a esse intervalo, a imagem de fato captura a criança, com a qual se identifica.

Lacan (1949) trabalha com os conceitos de simbólico, imaginário e o real. O imaginário é, basicamente, o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu), cujo investimento libidinal foi denominado por Freud de Narcisismo. Qualquer identificação é imaginária em todas as ocasiões. Identificar é dissolver as fronteiras que poderiam distinguir e separar o ego do outro. A identificação corresponde, portanto, almeja a totalidade, completude e autossuficiência. O imaginário se alimenta da miragem do outro, uma miragem na iminência da dissipação e da perda (BRAGA, 1999).

O registro psíquico do real não deve ser confundido com a noção corrente de realidade. Para Lacan (2005), o real é aquilo que sobra como resto do imaginário e que o simbólico é incapaz de capturar. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável ao sujeito do desejo para quem a realidade tem uma natureza fantasmática. Real é aquilo que falta na ordem simbólica, os restos que não podem ser eliminados em toda articulação do significante, aquilo que só pode ser aproximado, jamais capturado (BRAGA, 1999).

O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem. Ele é Lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro. O Outro, grafado em maiúsculo, foi adotado para mostrar que a relação entre o sujeito e o grande Outro é diferente da relação com o outro recíproco e simétrico ao eu imaginário. O imaginário é a categoria psicanalítica da demanda de amor; o real é a categoria da pulsão e o simbólico, do desejo. A análise da demanda de amor, de fato, revela que ela depende da linguagem, não há demanda sem linguagem, pois a demanda humana se expressa através de signos ou através do que chamou de cadeia de significantes.

1.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PERANTE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Conectados com meios como o celular e o computador, o homem se envolve cada vez menos com o outro, consigo mesmo e com os valores fundamentais consagrados pela cultura do viver em grupo (LEVISKY, SILVA, 2010). Segundo Canevacci (1990), existe uma pressão social em que a cultura de massa e a visual passam a fundir-se. Tais movimentos representam

transformações antropológicas mais abrangentes referentes aos valores sociais aceitos. Muitas vezes para terem um sentimento de pertencimento de grupo, as pessoas internalizam ideias como sua verdade e ideologia, dentro de seu imaginário. Segundo Canevacci, “o indivíduo contemporâneo não tem uma dimensão subjetiva, familiar ou amistosa, a não ser que seja mediada por imagens visuais” (2001, p. 245).

As possibilidades virtuais podem redefinir e ampliar a modalidade das relações. Levisky e Silva (2010) também destacam que a era pós-moderna caracteriza-se pelo desenvolvimento da alta tecnologia e de grandes descobertas que revolucionaram a vida, aproximaram os continentes, trazendo consequências e transformações que se refletem na formação da identidade do sujeito. A difusão do conhecimento, das trocas de experiências e a maior facilidade na comunicação modificaram substancialmente a maneira de o sujeito ser, estar e agir no mundo globalizado. Entretanto, não necessariamente substituem o contato físico, a presença afetiva entre outros, que exigem tempo e espaço para se materializar (BARBOSA, et al., 2013).

Não se pode negar o lado positivo das tecnologias midiáticas, no entanto, podem revelar funcionamentos e desejos infantis de onipotência e ao mesmo tempo desamparo, se passarem a substituir formas de interação mais reais.

Como ressalta Paula Junior (2006), é preciso identificar formas de dialogar e interagir com os jovens, principalmente por estarmos desfrutando de enormes avanços tecnológicos em termos de comunicação, o que contrasta com uma pobreza cognitiva. O desafio do professor é despertar a atenção dessa juventude para a solução dos problemas sociais, a preocupação com a coletividade deixando em segundo plano um comportamento egocêntrico e individualista.

Ferreira (2010), a respeito de afetividade e tecnologias educacionais, conclui que tudo depende do uso que se faz das tecnologias e das informações, pois, diante de escolhas e possibilidades variadas de ação e comunicação, o educador precisa se posicionar como orientador das múltiplas formas de alcançar o conhecimento.

Nessa interação, educar é transformar, ajudar na construção da identidade, do projeto de vida, no desenvolvimento de habilidades e emoções, sendo o professor um mediador no processo de realização pessoal, social e profissional (KUPFER, 2005). Estamos na era do conhecimento tecnológico, reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar, e a integrar o individual, o grupal, o social, o humano e o tecnológico, e o mais importante é aprender e não a imposição de um único padrão de ensino (MORAN, 2000).

Meier (2014) destaca que essa é uma geração de nativos digitais ligados a novas tecnologias, comunicando-se de uma forma diferente, menos pessoal e mais robotizada. Nesse ínterim, novas formas de adoecimento psíquico apontam para o fato de que essas mudanças colocam ainda mais em risco os limites da subjetividade, gerando uma crise naquilo que vem há anos nos constituindo como sujeitos: a experiência da interioridade. Os sofrimentos psíquicos de maior destaque na atualidade, tais como crises de ansiedade, pânico, distúrbios da imagem corporal, sentimento de

irrealidade de si, sentimento de insuficiência (EHRENBERG, 1998), entre outros, evidenciam a falta de estabilidade do eu e a ausência de uma área de repouso (WINNICOTT, 1963/1990).

Nery (2008) afirma que os gestores precisam estar atentos a estas mudanças no e para o mundo tecnologizado, de forma a permitir uma sintonia com os alunos. Sendo assim, o uso das tecnologias (celular, computador, internet, televisão, entre outros) dentro das atividades pedagógicas deve contribuir como ferramenta de ensino, de tal modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais próximo do aluno e da comunidade escolar, e a afetividade deve estar presente nessa interação (FREIRE, 2003).

Este estudo, portanto, tem como objetivo compreender aspectos da subjetividade de alunos do ensino superior no que se refere às percepções de aprendizagem e formas de interação com os professores e entre os pares. Nessa perspectiva, tem-se como alvo averiguar também o quanto os recursos tecnológicos de comunicação podem interferir ou favorecer o aparecimento de aspectos conscientes e inconscientes de aprender e interagir nesses espaços formais de aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, que permite uma aproximação ao objeto de estudo com possibilidades de explorar aspectos quantitativos e aprofundar qualitativamente os elementos pesquisados (RICHARDSON, 1999).

Participaram 46 alunos do primeiro ano de um curso superior de Administração de uma faculdade na região metropolitana de São Paulo, de ambos os sexos, numa faixa etária compreendida entre 19 a 25 anos de idade (média=22,0; desvio padrão=2,4), sendo a maioria até 22 anos e do sexo feminino (65%).

2.1 INSTRUMENTOS

Questionário de pesquisa – elaborado para a coleta de informações sobre os dados pessoais e acerca das percepções do aluno sobre uso diário do celular no cotidiano e nos ambientes de aprendizagem, e acerca das relações nesse ambiente.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DE DADOS

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 50445715.6.0000.0084, parecer 1.306.445) e o consentimento dos responsáveis pela Instituição, em um período previamente agendado, foi solicitada a assinatura dos participantes aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação coletiva dos questionários durou aproximadamente 50 minutos, numa sala de aula reservada para a aplicação.

Os dados foram tabulados no programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 e realizada a análise descritiva das informações contidas no questionário para a caracterização das participantes. Na sequência, foram realizadas as análises de conteúdos dos questionários para a construção de núcleos de percepções as

situações de aprendizagem e interação com colegas e professores. Também para a análise lexical pode-se contar com o *software* estatístico gratuito IRAMUTEQ (www.python.org). Os resultados foram discutidos principalmente à luz da Psicanálise para buscar entender as formas de relação professor-aluno e entre os pares nas situações de aprendizagem, principalmente a partir dos recursos tecnológicos de comunicação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente serão apresentadas as estatísticas descritivas das respostas objetivas dos alunos ao questionário. Todos os participantes declararam que fazem uso do celular, sendo 96%, mais de duas vezes ao dia (n=43). Dos 46 participantes, 37% (n=17) não consideram normal utilizar o celular no intervalo das aulas em vez de conversar pessoalmente e 52% (n=24) dos alunos relataram não utilizar o celular durante a aula. De forma diferenciada do que comumente esperado no cotidiano e apontado por alguns autores (por exemplo, LEVISKY, SILVA, 2010), os alunos pesquisados destacaram, em sua maioria, não necessitar do celular durante as aulas e, inclusive, considerar esse recurso muitas vezes invasivo.

A maior parte dos participantes (72%) utiliza a internet para pesquisa em sala de aula e também afirma que os professores permitem utilizar o celular em sala de aula (67%). Tais apontamentos revelam as modificações nas relações de aprendizagem para acompanhar os momentos de acelerada transformação dos valores que norteavam a vida cotidiana (BIRMAN, 2012; CANEVACCI, 1990; LEVISKY, SILVA, 2010). De forma complementar, autores como Moran (2007) e Machado e Silva (2003), destacam os benefícios do uso das tecnologias no processo de consolidação da aprendizagem e facilitação das interações em sala de aula. Para tanto, é necessário que os educadores consigam manejar, interpretar e acolher, tais formas alternativas.

Quando questionados a respeito de sentirem-se mais à vontade em conversas pelo celular (questão 8), grande parte das respostas indicou um desejo de conversar pessoalmente, em vez de usar o celular. Embora os participantes utilizem o celular continuamente, afirmam preferir as conversas ‘cara a cara’, por serem mais pessoais, permitirem perscrutar os estados emocionais e reações do outro, serem mais sigilosas e éticas, ou, inclusive, mais prazerosas. Por exemplo, um participante respondeu: *“Gosto de conversar cara a cara, por mensagens a pessoa receptora poderá interpretar de forma diferente ou errada, a transmissão e intuito da mesma, pessoalmente isso não acontece, por esse motivo prefiro pessoalmente e evito dúvidas”*

Por outro lado, aqueles que preferem as conversas pelo celular indicam apresentar dificuldades pessoais nos relacionamentos, com justificativas que envolvem timidez e dificuldade em dizer não em situações face a face, o que é possível ao se utilizar o celular. Percebe-se que mesmo com as possibilidades e atrativos dos recursos tecnológicos de comunicação, os estudantes demonstram uma maior preferência pelos contatos face a face (BARBOSA, et al., 2013; MORAN, 2007). Essas percepções demonstram a importância da

relação aprendente-ensinante-conhecimento, mesmo por meio de interações com todos os tipos de tecnologias. Nesse cenário complexo de emoções e significados, mais do que conhecimentos, são realizados trabalhos psíquicos de construção e reconhecimento, cujas interações podem facilitar ou não esse processo de construção da identidade (BEILLEROT, 1996; FERNÁNDEZ, 2001; FERREIRA, 2010). Tal movimento é oposto à perspectiva crítica a respeito da tendência a abolir a distinção entre realidade e virtualidade, e ausência de vínculos concretos comumente associados ao aumento do uso desses recursos tecnológicos.

Com o auxílio do *Software* IRAMUTEQ, também segmentos de texto foram classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles repartido em função da frequência das formas reduzidas (Método da Classificação Hierárquica Descendente - CHD). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentem vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, JUSTO, 2013).

A partir dessa análise, é possível observar que somente 27% das categorias estariam dispostas na categoria de preferência por falar ao celular.

No que diz respeito à questão 10 (Na sala, você prefere realizar trabalhos sozinho ou em equipe? Justifique), as repostas dos participantes indicam situações significativas das relações interpessoais no contexto da atualidade. Por um lado, compreendem a necessidade de trabalho em grupo, inclusive no contexto corporativo, pois as pessoas não conseguem mais isolar-se completamente. Assim, nesse foco, as respostas incluem a possibilidade de partilhar ideias, discutir, conhecer outras formas de pensamento, embora reconhecendo os desafios de se trabalhar de forma grupal: *“Equipe, pois existe o contato com o próximo e isso me proporciona uma série de aprendizados, absorvendo aquilo que para mim é importante tanto na parte intelectual quanto na social”*.

Porém, pode-se depreender das respostas preferenciais ao trabalhar sozinho, que existe uma necessidade de controle, um processo de desconfiança da capacidade, envolvimento e responsabilidade de outro, que trazem, conforme um dos participantes “dor de cabeça”. Segue percepção de uma das participantes: *“Sozinha, pois muitas vezes os outros não têm o mesmo compromisso que você e dedicação, o que acaba trazendo conflitos”*.

Por meio do IRAMUTEQ, foi possível concretizar uma Análise de similitude que possibilita identificar as concorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (CAMARGO; JUSTO, 2013). Tal representação clarificou a importância dada ao trabalho em equipe no que se refere à facilitação pela troca, interação, aprendizado e conhecimento adquirido. Nesse espaço, ao educador cabe mediar dificuldades, resistências, no âmbito do processo formativo; processo facilitado quando consideradas as transferências e mecanismos de defesa inconscientes que atuam nessas relações – por parte dos alunos, gestores e também professores (ALMEIDA,

2000; FERNÁNDEZ, 2001; FERREIRA, 2001; KUPFER, 2005; LAPANCHE, 1986).

Na questão 11 (Seus professores demonstram preocupação que os alunos aprendam a disciplina?), para a maioria dos participantes, os professores preocupam-se com a aprendizagem dos seus alunos. As respostas indicam que os professores disponibilizam conteúdos, tiram dúvidas, e apresentam exemplos da aplicação do conteúdo a situações da vida cotidiana de trabalho. Algumas das percepções dos alunos sobre a preocupação dos professores merecem destaque: *“Fazer a parte de mostrar e conversar sobre o quanto é fundamental o conhecimento, porém cabe a cada aluno seu interesse”*.

As análises indicativas da questão 11 demonstram a importância do interesse, desejo e vínculo do professor nas relações de aprendizagem. Assim, cabe retomar os ensinamentos de Ausubel (1982) a respeito de a aprendizagem ser significativa para o aluno. O professor deve utilizar recursos que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria, aspectos esses também desejados pelos alunos respondentes (conceitos acompanhados de prática, afetividade, exemplos e exercícios).

Na questão 12 (Seus professores procuram ajudar quem tem mais dificuldades?), a grande maioria de respostas indica que os professores oferecem ajuda àqueles alunos com dificuldades. Este resultado corrobora a questão anterior, na qual os participantes afirmam que os professores demonstram interesse pela aprendizagem de seus alunos. Embora muitos dos participantes não tenham justificado suas respostas, aqueles que o fizeram afirmam que os professores buscam incentivar os alunos com dificuldades, mas é sempre responsabilidade do aluno buscar ajuda.

É importante destacar as análises a partir do desejo e interesse do professor em ensinar. Assim, para Lacan (1998), o olhar do outro é o verdadeiro espelho onde se decide a gênese da subjetividade. Desta forma, o professor passa a representar paradoxalmente a falta e o desejo de completude ao aluno. Alguém que auxilia nas identificações e que abriga as idealizações (MILLER, 1977), aquilo que jamais pode ser capturado (BRAGA, 1999).

Na análise questão 13 (Seus professores são sensíveis - têm consideração - aos problemas gerais extraclasse?), as respostas dos participantes demonstram que os professores, mais do que estarem preocupados apenas com questões didáticas, também se importam com situações da vida privada dos alunos, que poderiam perturbar, ou atrapalhar seu desempenho escolar. Isto significa que o professor passa a tomar um lugar na história individual (BEILLEROT, 1996), e pode auxiliar o aluno no processo de integração de conhecimentos de si e do mundo, cujos vínculos positivos possibilitam o reconhecer-se e o manter-se em uma área de repouso (WINNICOTT, 1963/1990). Assim, o respeito e o cuidado na relação com os alunos podem facilitar na produção de algo novo na esfera cognitiva e, principalmente, emocional (FERNÁNDEZ, 2001).

Finalmente, no que se refere à questão 14 (Cite experiências positivas e negativas de relacionamentos com professores), as respostas permitem inferir algumas situações vivenciadas em sala de aula, que marcaram as

relações entre professores e alunos. Aparentemente, as experiências positivas vivenciadas com os professores englobam muitas situações, que vão desde competência (conhecimento vasto, habilidade didática e de exposição de conteúdos), até aspectos humanitários (conselhos para a vida, prazer em conviver e partilhar experiências com os alunos).

Por outro lado, as experiências negativas vivenciadas com os professores dizem respeito, segundo aos participantes, a atitudes pessoais, que não se relacionam com a aprendizagem. Eles relatam que alguns professores são grosseiros, autoritários, impositivos e assumem uma postura de superioridade diante dos alunos.

Nos aspectos apontados, destaca-se um lugar de mediação e facilitação (FERNÁNDEZ, 2001), sendo que a metodologia se instaura na esfera das relações entre aprendente e ensinante (FREIRE, 2003).

Mais do que um detentor do saber e da autoridade em sala de aula, no Ensino Superior o papel do professor vincula-se a desejos de autoconhecimento, amizade e companheirismo. O bom professor pode facilitar o enfrentamento das pressões e imposições do sistema globalizado (MEIER, 2014), sintomas do Mal-estar na civilização (FREUD, 1930) e usando da educação como meio para consolidar os processos de interação humana (KUPFER, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente buscou-se analisar as percepções dos alunos acerca da aprendizagem e as possíveis interferências das novas formas de relação professor-aluno mediadas pelos recursos tecnológicos de comunicação. Tal objetivo surgiu da observação de certo distanciamento nas relações interpessoais. Percebeu-se a necessidade de os alunos serem ouvidos, de forma que a instantaneidade das respostas do mundo virtual não foi suficiente para satisfazer essa necessidade. Portanto, a tecnologia de maneira alguma substituiria o contato pessoal.

De acordo com as percepções levantadas, o vínculo positivo com professores torna a aprendizagem mais significativa e promove maiores possibilidades para o pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, mesmo com as possibilidades e atrativos dos recursos tecnológicos de comunicação, os estudantes demonstram uma maior preferência pelos contatos face a face.

Salienta-se que os alunos compreendem a necessidade de trabalho em grupo, no que se refere à facilitação pela troca, interação, aprendizado e conhecimento adquirido. Ademais, para a maioria dos participantes, os professores preocupam-se com a aprendizagem dos seus alunos. As respostas indicam que os professores disponibilizam demonstram a importância do interesse, desejo e vínculo do professor nas relações de aprendizagem. De forma complementar, a grande maioria de respostas indica que os professores oferecem ajuda àqueles alunos com dificuldades e, que os professores, também se importam com situações da vida privada dos alunos, que poderiam atrapalhar o desempenho escolar.

É importante destacar as análises a partir do desejo e interesse do professor em ensinar, de forma que as interações e aprendizagem significativa é medida pelas situações vivenciadas em sala de aula, que marcaram afetivamente e positivamente as relações entre professores e alunos. Por fim, as experiências positivas vivenciadas com os professores englobam muitas situações de trocas significativas. E, as experiências negativas vivenciadas com os professores dizem respeito, a atitudes pessoais, que não se relacionam com a aprendizagem.

Portanto, entende-se que tal temática é importante aos educadores e outros envolvidos nesse processo, visto que as mudanças nas expectativas e formas de relação/comunicação demandam um novo olhar e cuidado para o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se sugerir que um caminho a ser mais explorado na questão ensino-aprendizagem passa por uma melhor compreensão do processo da identidade docente e dos aspectos emocionais frente às novas formas de interação, de forma a cruzar tais percepções com a dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F.C. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, 1998, p.84-93, 2007.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, A.M.F.C; FURTADO, A.M.; FRANCO, A.L.M.; BERINO, C.G.S.; PEREIRA, C.R.; ARREGUY, M.E.; BARROS, M.J. As novas tecnologias de comunicação: questões para a clínica psicanalítica. **Caderno de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 59-75, jul./dez. 2013.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

BIRMAN, J. **O sujeito contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRAGA, M.L.S. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 81-91, 1999.

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

CANEVACCI, M. **Antropologia da comunicação visual**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, J.F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

EHRENBERG, Alain. **La fatigue d'être soi**. Paris: Odile Jacob, 1998.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. P. **Tecnologia e afetividade no trabalho educacional**. Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu, Instituto a Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, T. Freud e ao ato do ensino. In: LOPES, E. M. T. (org). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, S. Introducción al narcisismo. In: **Obras completas**. v. 1. Madri, Espanha: Biblioteca Nueva, 1968, p. 1083-1096.

_____. O interesse educacional da psicanálise. In: **O interesse científico da psicanálise**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. O mal-estar na civilização. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, M C. **Freud e a educação, o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

LACAN, J. **O seminário 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. **O seminário 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. O simbólico, o imaginário e o real. In: **Nomes do Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LEVISKY, R.B.; SILVA, M.C.R. A invasão das novas formas de comunicação no setting terapêutico. **Vínculo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-70, jun. 2010.

MACHADO, C.; SILVA, M. Educar com tecnologia. In: CARVALHO, V. (org.) **Pedagogia levada a sério**. Rio de Janeiro: Wak, 2003. p. 59-84.

MEIER, M. **Geração Y**. Disponível em: <<http://www.marcosmeier.com.br/colunas.php?id=28>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MILLER, J. A. **Recorrido de Lacan**. Buenos Aires: Tercer Encuentro del Campo Freudiano, 1977.

MORAN, J.M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, v. 5, n. 9, jan-jun, 2000, p. 57-72.

_____. **Integrar as tecnologias de forma inovadora.**

2007. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/utilizar.pdf>. Acesso em 08 jun. 2016.

NERY, I. A escola e as tecnologias da informação e da comunicação. In: **Boletim Família Lassalista**. ed.79. São Paulo: Abel, abr. 2008.

PAULA JUNIOR, E.P. Geração Y: o novo desafio. **Gestão Educacional**. Humana Editorial, 2006.

PRAIA, J.F. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: VALADARES, J. A. et.al. (orgs.). **Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Peniche, 2000, p. 121-134.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1963/1990.

SOBRE OS AUTORES

Angela Maria Frias González Buzetto

Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Psicóloga (Centro Universitário Santo André), Mestre em Psicologia Educacional (UNIFIEO).

E-mail: angela-frias@uol.com.br

Geraldo Antônio Fiamenghi-Jr

Centro Universitário UNIFAAT, Brasil

Psicólogo (PUC-Campinas), Mestre em Psicologia Educacional (UNICAMP), PhD em Psicologia (The University of Edinburgh).

E-mail: geraldoafj@gmail.com

Marjorie Cristina Rocha Silva

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
Universidade São Francisco, Brasil

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia (Universidade São Francisco - USF).

E-mail: silvamarjorie@yahoo.com.br

SABERES, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO OU “NOTÓRIO SABER”: O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?

Sonia Maria Soares de Oliveira
Antonio Ivanilo Bezerra de
Oliveira
Fátima Maria Leitão Araújo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal: refletir sobre o processo formativo e os saberes necessários para a constituição da profissão docente. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que a atuação dos professores não se restringe à vocação e nem ao domínio de um conjunto de técnicas aprendidas em um curso de formação, mas sim a uma trama de extrema complexidade. Tendo em vista a relevância dessa temática, empreendemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, ancorada em teóricos como Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Veiga (2008), Tardif (2012), dentre outros, por possuírem relevantes estudos sobre essa temática. Os resultados nos mostraram que as pesquisas sobre a formação docente levam em conta a complexidade dos processos formativos e a constituição de seus saberes específicos. Contudo, na contramão das pesquisas e das atuais tendências, o atual governo brasileiro, em seu “pacote” de reformas para a educação, propõe o “notório saber”, onde para exercer o magistério bastaria a comprovação de um conhecimento de nível superior sobre determinada área, não sendo necessária a formação em nível de licenciatura para ser professor. O pressuposto da flexibilização do ingresso na carreira docente foi confirmado por meio da Lei 13.415/2017, que acrescentou ao art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as questões relativas ao “notório saber”. Mesmo se restringindo ao ensino técnico, sua existência torna-se preocupante, pois abre precedentes para que essa prática se estenda às demais áreas de ensino. Por isso, concluímos que situações dessa natureza corroboram para descaracterizar a docência como profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Saberes docentes. Profissionalização docente.

KNOWLEDGE, FORMATION, PROFESSIONALIZATION OR “NOTORIOUS KNOWLEDGE”: WHAT ARE THE REQUIREMENTS FOR BECOMING A TEACHER?

ABSTRACT

The overall purpose of this article is to reflect on the learning process and necessary knowledge for teachers' professional development. Researches in the field of education have been indicating that the role of teachers is neither restricted to vocation nor related to a set of techniques learned in a preparation course, but it is due to a context of extreme complexity. In view of such a relevant issue, we have developed a bibliographical research based on scholars such as Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Veiga (2008), Tardif (2012), among others, as they have published important studies regarding this subject-matter. Results suggest that researches concerning teacher preparation take into account the complexity of formative processes and the development of domain-specific knowledge. However, contrary to researches and updated trends, the current Brazilian government, through a package of reforms addressed to education, proposes the “notorious knowledge”, which enables a person with a bachelor's degree to work as a teacher, being required only to prove additional knowledge related to the subject even if the professional has not been licensed to be a teacher. The principle of flexibility within the teaching career was confirmed by Law 13.415/2017, which added to the art. 61 of National Educational Bases and Guidelines Law, the components related to the “notorious knowledge”. Even being

Enviado em: 18/04/2018
Aceito em: 19/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

restricted to technical education, its possibility is something to worry about, because such practice creates precedents to become common in other teaching areas. For this reason, we came to the conclusion that such situations corroborate to deprive teaching as a profession.

KEYWORDS: Teacher knowledge. Teacher professionalization. Teacher training

1 INTRODUÇÃO

A atual reforma da educação, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, tem causado polêmicas desde o momento em que foi proposta, dentre elas, ressaltamos a questão do “notório saber”, que provocou uma série de discussões entre os profissionais da educação. De acordo com medida provisória que posteriormente resultou na lei supracitada, uma mudança chamou a atenção: o artigo 6º da referida lei altera o artigo 61 da atual LDB, Lei nº 9.394/96, autorizando aos profissionais de outras áreas e especialistas que não tenham formação pedagógica, a ministrarem aulas nas escolas da educação básica brasileira. Os argumentos utilizados destacam que a medida ajudaria a preencher lacunas na educação básica. O texto enviado ao Congresso Nacional determinava que essa atuação deveria ser “reconhecida pelos respectivos sistemas de ensino” e restrita à formação técnica e profissional:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 61. (...);

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p. 1-3).

Após as repercussões iniciais, ficou esclarecido que a medida não interfere nas disciplinas convencionais e não vai prejudicar professores que se especializaram em áreas como Português, Matemática, Geografia e História. Essa situação nos leva, porém, a refletir sobre a docência enquanto ofício, profissão, visto que, durante séculos, esta vem sendo tratada como um ofício sem saberes específicos, não desfrutando, portanto, de um status como as demais profissões, isto é, não é vista ainda como um ofício que necessita de um repertório próprio, de um campo delimitado para poder ser exercido.

Nesse sentido, as discussões atuais no campo da pesquisa educacional apontam para o fato de que a docência constitui-se uma profissão de extrema complexidade, e os professores, seus saberes, suas práticas e sua formação têm sido alvo de estudos que demonstram como este ofício foi negligenciado ao longo dos séculos e a necessidade de se rever os paradigmas que consideram, a ele e aos profissionais que o

exercem, como mera prática de transmissão de conhecimentos.

Assim, toda essa problemática se configura como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim, alcançar o status de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra. As questões ora levantadas nos levam a uma reflexão sobre qual é realmente o desiderato da profissão professor e que elementos são essenciais à sua constituição. Eis o objetivo do presente artigo.

2 SABERES DOCENTES

A atual sociedade, dita do conhecimento, traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto é que vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Para Veiga e D’Ávila *et al*, os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque, pois: “(...) há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência” (2008, p. 20). Assim, o modelo da racionalidade técnica que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas pré-estabelecidas vem sendo questionado. Para eles os estudiosos citados, a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

A formação de professores, de maneira geral, é um campo que tem sido objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a docência compõe-se de diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que ao contrário do que se afirmava até bem pouco tempo, a atuação dos professores não se restringe ao domínio de um conjunto de técnicas, mas sim “(...) implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações” (MONTEIRO, 2007, p.12-13). Desse ponto de vista, os saberes docentes caracterizam-se por serem uma trama de extrema complexidade que não se resume à simples vocação ou aplicação de determinadas técnicas aprendidas em cursos de formação. A questão que se coloca atualmente nas pesquisas em educação é como se dá a constituição e mobilização desses saberes pelos professores.

Na perspectiva do paradigma da racionalidade técnica¹, o professor era visto como mero reproduzidor de

¹ O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de

problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (SCHÖN 1995). Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo

conhecimentos produzidos por outros, porém essa concepção tem sido questionada em virtude de sua simplificação, já que nega a subjetividade docente no processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor enquanto sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando assim o trabalho deste profissional.

A concepção implícita no modelo da racionalidade técnica, de que o professor é apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros, é muito simplista, negando a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2007, p.21-22).

Gauthier (1998) aponta que durante muito tempo a docência foi vista como um “ofício sem saberes”, isto é, prevaleciam ideias preconcebidas de que para exercer o ofício docente requeria-se apenas o domínio do conteúdo de cada disciplina ou o talento, o bom senso, a intuição, a experiência, dentre outros, o que tornara a docência um ofício sem saberes específicos. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor também aponta que no outro polo considerava-se a docência um emaranhado de “saberes sem ofício”, ou seja, reduzia-se o ofício docente à aplicação de meras técnicas a serem utilizadas em sala de aula, porém sem levar em consideração o contexto concreto de exercício da profissão, negando assim a complexidade presente no ensino.

O contexto atual é ainda, segundo o autor, o de considerar a docência como um “ofício feito de saberes” e nesse sentido Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos apontam para o fato de que vários saberes são mobilizados pelos professores. Logo, “de fato é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências do ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28). Seguindo os passos de Gauthier, podemos identificar no que ele chama o “reservatório de saberes” dos professores, os seguintes saberes que são mobilizados no exercício da docência: o saber disciplinar – aquele que é produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular – o que sofre as modificações para se adaptar aos programas escolares; o saber das ciências da educação – o qual é adquirido durante a formação e o trabalho; o saber da tradição pedagógica – adquirido antes mesmo de se ter feito um curso de formação; o saber experiencial – aquele elaborado ao longo do tempo de carreira e o saber da ação pedagógica – saber constituído no ato de ensinar.

Dessa forma, a compreensão dos saberes docentes até bem pouco tempo era estreita demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam enquanto objeto de estudo, mas para Borges e Tardif:

Cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas (...). (2001, p. 18).

Portanto, o paradigma da racionalidade técnica tem suas bases questionadas, pois “trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p. 122). Assim, por desqualificar o trabalho desse profissional, é substituído por novos paradigmas, e a categoria saber docente surge como uma forma de se estudar a complexidade da relação dos professores com seus saberes e da própria ação pedagógica como um todo. Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo-se um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa visão, de acordo com Tardif (1999), supera a visão de que o professor é um “idiota cognitivo”, atribuindo-lhe o status de profissional dotado de autonomia. Essa linha de raciocínio corrobora com Sousa Santos (2010), quando este se refere a uma “ecologia de saberes” que é constituída por uma diversidade epistemológica e uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que se complementam e nem sempre são valorizados pela monocultura da ciência moderna.

Para Gauthier (1998), o ensino tardou a refletir sobre si mesmo, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram historicamente um *corpus* de saberes próprios. Ressalta ainda o autor que caímos no erro de manter o ensino em uma espécie de “cegueira conceitual”, o que colaborou para a desvalorização da docência enquanto profissão, característica ainda hoje marcante em nossa sociedade.

As reformas na educação no Brasil, sobretudo as realizadas a partir da vigência da atual LDB, são reflexos de um movimento internacional de mudança de paradigma, relacionado aos saberes docentes, logo:

As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de

dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (IDEM, p.14).

Nesse caso entendemos que a atual reforma educacional Lei nº. 13.415/2017 representa um retrocesso em relação ao que vinha sido construído até então. Assim, os saberes que compõem a docência são plurais e oriundos de diversas fontes de formação, oficiais e não oficiais. No entanto, não se pode cair no espontaneísmo nem no erro conceitual, pois estes são extremamente complexos, assim como a relação dos professores com eles, o que dá à docência uma característica própria como profissão, necessitando, portanto, de formação sólida e embasamento teórico-metodológico específico.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTES

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico, e cada vez mais esse profissional e seus saberes têm sido objeto de estudos. Essas investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e, embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um *background*, isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, seu processo de formação pessoal e profissional, formando assim uma relação rizomática com os saberes que ele leva para a sala de aula. Essa assertiva ratifica o pensamento de Rabelo (2015), quando afirma que

(...) o trabalho docente é algo instável à medida que a prática profissional do professor está atrelada a suas experiências durante a vida profissional, por isso, ao tratar do saber dos professores, não é possível entendê-lo se não pensarmos a própria identidade do docente como um ser que possui uma subjetividade, juízos e um discurso próprio (IDEM, 2015, p. 127).

O trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal conduz as marcas do que viveu, e por essas experiências é transformado, utilizando-se delas como elemento essencial no seu ofício, no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif (2012, p. 37) "(...) na formação de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor".

Entendemos que atua na constituição dos saberes docentes, a subjetividade do professor, um sujeito que está inserido no mundo e que, a partir dele, cria suas concepções, sendo transformado constantemente, pois não só está no mundo, mas também age nele e participa dele ativamente enquanto ator dotado de razão e personalidade própria. Os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto do qual participam, assim "a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor" (ESTEVES, 1987, p.25 apud FONSECA 2006, p. 23). O que nos vem "mostrar que a formação pode ocorrer a cada momento na malha dos dramas sociais em que se entretence a vida de cada um" (FONTOURA, 1992, p. 178-192 apud FONSECA, 2006, p. 33).

Assim não se podem negar as especificidades dos saberes tecidos inclusive nas práticas concretas do exercício da docência, na realidade escolar cotidiana, onde estes só podem ser compreendidos por meio do diálogo entre modelo e realidade devido às muitas formas que assumem o fazer pedagógico nos cotidianos escolares, nas redes de fazeres-saberes, valores múltiplos contraditórios e antagônicos que coabitam o espaço escolar (Oliveira, 2009). Dessa forma, interferências, criações, dinamismo concreto e realidade formam entre si um rizoma impossível de ser enquadrado em modelos preestabelecidos, o que nos leva a reafirmar a complexidade da docência enquanto profissão.

Fica evidente o caráter recriador dos saberes docentes que são, na realidade, uma mescla dos conhecimentos produzidos na academia a partir das ciências de referência, dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola, no ato de ensinar, e perpassados pelos conhecimentos adquiridos, forjados, (re)formulados e (re)significados durante a experiência de vida do professor. Logo entendemos e corroboramos com o pensamento de Fonseca e Couto (2008, p. 264) quando assim se pronunciam:

Os saberes docentes, dessa perspectiva, são vistos como algo que vai muito além da transmissão de informações canônicas e referendadas em planos externos à instituição escolar, sobretudo porque, nessa trama de saberes, interação sujeitos plurais, memórias, experiências e práticas escolares postas em movimento no interior de configurações institucionais peculiares e diferenciadas.

Gauthier (1998) enfatiza a necessidade de que as pesquisas sobre saber docente sejam realizadas a partir de investigações empíricas que sejam empreendidas tendo como objeto principal a ação do professor no cenário da sala de aula. Para tanto, o autor sugere o termo “*reservatório de saberes*” para englobar o conjunto de saberes que constituem a docência, e de modo mais específico, o termo “*repertório de conhecimentos*” para designar os saberes da ação pedagógica com enfoque no resultado de pesquisas no gerenciamento da classe e no gerenciamento do conteúdo pelo professor.

A constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, sugerido por Gauthier (1998), levaria os professores a gozarem de um profissionalismo, isto é, todos os docentes compartilhariam de um mesmo conjunto de saberes e de experiências e formariam uma comunidade profissional, como existe em outras profissões. Neste sentido, tomamos de Bourdoncle *apud* Gauthier o conceito de profissionalismo como o “processo de socialização profissional que se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional” (1998, p. 60). Sendo assim é preciso considerar a necessidade de afirmação do ensino como um campo específico de saberes e detentor de uma profissionalidade.

É importante ainda referir que a profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, sendo hoje exigida, na generalidade dos países, uma formação de nível superior como pré-requisito para lecionar. Essas transformações conduziram à emergência de um movimento de profissionalização. Para Morgado (2011), trata-se de um processo que visa ao desenvolvimento de competências profissionais. A profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, a qual irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional.

Em sintonia com Morgado (2011), Monteiro (2010, p. 49) advoga que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, “através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (ethos)”. Logo, nesta ordem de ideias, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas (TARDIF; FAUCHER, 2010).

Assim corroboramos com Borges e Tardif quando se referem à relação entre os saberes e o processo de profissionalização docente:

Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores.

Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas. (2001, p. 18).

Sendo o ensino um ofício que se inicia ainda na Antiguidade, este tardou a refletir sobre si mesmo, isto é, como ofício com saberes próprios, condição *sine qua non* para sua efetivação profissional. Talvez isto seja explicado pelo fato de as origens da função docente ter se dado ligado ao *corpus* religioso (principalmente no Brasil), em que os professores revestiram-se de uma atividade missionária e até mesmo escatológica², tendo como controladora de suas ações, a Igreja. Da gênese religiosa da função docente surgiram modelos educativos constituídos de saberes, técnicas, normas e valores que deveriam ser utilizados nas práticas pedagógicas e que se perpetuam até nossos dias. Um exemplo disso é o modelo jesuítico, que influenciou incisivamente o modelo educacional brasileiro desde os seus primórdios. Nas palavras de Nóvoa:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (1995, p. 15).

Após o total controle da educação e, conseqüentemente dos professores pela Igreja, a docência passou a ser uma atividade controlada pelo Estado, embora “o modelo do professor continuasse muito próximo do modelo do padre”, como assevera Julia *apud* Nóvoa, (1995, p. 15). Assim, embora fazendo parte do *corpus* estatal, os docentes continuavam tendo suas práticas ainda orientadas por princípios religiosos.

Com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos pedagógicos, a utilização de novas metodologias de ensino e novas abordagens curriculares ficou cada vez mais evidente que o ensino e os seus principais agentes, os professores, necessitavam dotar-se de um conjunto de práticas que os constituíssem como um ofício, uma profissão. Neste sentido, o Estado instituiu os professores como um corpo profissional desfazendo-se, assim, o ideário religioso da “vocação” e da “missão” de educar - conceitos tão amplamente estabelecidos pela Igreja.

A partir do século XVIII, começaram a serem criadas as licenças (autorizações) para que os professores pudessem lecionar. Essas referendavam um conjunto de competências técnicas para o recrutamento dos docentes. Assim,

à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal,

² Doutrina que trata do destino final do homem e do mundo. Tomamos esse termo da teologia para destacar a ideia difundida no início da história da educação em nosso país que

apresentava o professor como um ser que ao desenvolver o ofício de ensinar assemelhava-se a um missionário imbuído do princípio de salvação do seu próximo.

procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por esse empreendimento – os professores – encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Não é nossa intenção neste trabalho historicizar a profissão docente. Mas, enfatizar que a profissionalização dos professores, de modo geral e no caso específico brasileiro, deu-se através dos esforços dos próprios docentes em estabelecer elementos que conduzissem à profissionalização de suas práticas, além das iniciativas do Estado e de outros segmentos da sociedade.

Gauthier (1998) afirma que antes da preocupação de se estabelecer conhecimentos específicos da docência, o ofício de ensinar era determinado, pelo que o autor chama de “cegueira conceitual”, como já nos referimos anteriormente, que estabelecia ideias vagas sobre o ensino. Dentre essas ideias havia as que estabeleciam em linhas gerais que para ensinar bastava ao professor:

- Conhecer o conteúdo.

Ainda em voga atualmente, essa ideia admite que, para ensinar, o professor deve apenas conhecer bem a matéria de sua disciplina. O conceito de ensino aqui consiste em transmissão de conhecimento. Ao que Paulo Freire designou de “educação bancária”³. É inegável que, para ensinar, algo é imprescindível o conhecimento do conteúdo, mas não apenas isso. O professor precisa mobilizar outros saberes para desempenhar bem o seu ofício profissional.

- Ter talento.

É inegável que na prática de qualquer atividade profissional é necessário possuir certo talento. Mas não podemos concordar que o ato de ensinar seja exercido apenas pelos talentosos, pois esses podem ser raros. Precisamos que o talento seja acompanhado de um processo de reflexão da prática e de um corpo de saberes que possam ser repassados para outros, mesmo os que não sejam tão talentosos. No que se refere ao campo educacional, precisamos de professores que possuam habilidades e competências para o exercício da docência, mas essas características devem ser fruto de um trabalho sistematizado e refletido e não restrito a certos dons específicos.

- Ter bom senso.

Em um mundo dominado por conflitos de todas as naturezas, ter bom senso pode significar que a opinião de alguém tem que ser aceita em detrimento da dos outros. No caso da escola, como local de conflitos e de diversidade de crenças e opiniões o professor não deve tomar decisões baseadas apenas no discernimento (nas questões do tipo: eu acho que é

melhor assim...) e desprezar um corpo de conhecimentos e habilidades necessários à sua prática profissional.

Cada vez mais tem se tornado necessário que os professores possam ser mediadores de conflitos em sala de aula. Para isto, precisam qualificar-se e incorporar aos seus saberes profissionais técnicas de mediação de conflitos que possam proporcionar-lhes trabalharem em um ambiente harmônico em que se respeitem as especificidades de cada um.

- Seguir a intuição

Nesse caso, seguir a intuição significa agir sob o impulso de algo interno, fruto de um pensamento, do inconsciente que desconhecemos o que é. A prática profissional do professor ou de qualquer outro profissional não pode estar baseada em intuições, mas sim em elementos concretos que constituem os saberes e que definem sua própria profissionalidade.

- Ter experiência.

É evidente que a experiência é um mecanismo que possibilita uma prática profissional mais eficiente em qualquer área de trabalho. No campo do ensino, isso também se aplica. Professores com maior tempo de experiência em sala de aula possuem maiores condições de fazer um trabalho, em linhas gerais, com mais qualidade. No entanto, o saber docente não pode ser reduzido unicamente ao saber da experiência, que deve vir acompanhada de um *corpus* de conhecimentos necessários à prática do magistério. Acreditamos assim, ser a formação (tanto a inicial quanto a continuada) que deverá aproveitar muito da experiência e do cotidiano dos professores que já exercem o ofício para, em conjunto com outros saberes, formarem novos professores aptos a enfrentar os desafios dessa profissão.

- Ter cultura.

Por muito tempo vigorou a ideia que, para ensinar bem, bastava que o professor tivesse um bom arcabouço cultural. Em outras palavras, ele deveria ser uma pessoa culta, de saber notório, reconhecida por toda uma sociedade. Uma espécie de enciclopédia ambulante. Não podemos dizer que o conhecimento da cultura de um povo ou mesmo da produção cultural da humanidade não seja importante para a prática profissional. Ela o é, inegavelmente. Porém, assim como as demais ideias preconcebidas sobre o saber docente, ter cultura, de forma isolada de outros saberes não é suficiente para constituir a prática profissional do professor.

Em síntese, todas as ideias apresentadas anteriormente eram utilizadas para definir, cada uma de forma isolada, o saber necessário para a docência. Concordamos com Gauthier quando esclarece que essas “ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (1998, p. 25), e fazendo da docência um ofício sem saberes.

³ Grosso modo, o termo educação bancária remete a ideia que o professor, considerado o único detentor do saber, transmite (deposita) o conhecimento ao aluno, este considerado como alguém desprovido de saberes, assim como numa operação

bancária em que se transferem valores de uma conta para a outra. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a problemática levantada nesta escrita, configura-se como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim, alcançar o *status* de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra.

Dessa forma, ratificamos as ideias expressas pelos autores que nos serviram de base para essa discussão. Reiteramos, portanto, ser a docência um ofício extremamente complexo, formado por uma teia de saberes provenientes de diferentes fontes, oficiais e não oficiais. Neste sentido, o processo de formação dos profissionais da educação é composto por vários momentos que perpassam sua história enquanto sujeito. A complexidade intrínseca ao processo formativo, muitas vezes não são absorvidas pelos cursos responsáveis pela formação de professores, visto que não conseguem dar conta da diversidade da formação e do ofício de professor.

Para além dos muros das instituições formadoras dos futuros formadores, constatamos que ainda hoje, por razões diversas que não podemos aprofundar no momento, a docência continua sendo vista e exercida, na maioria das vezes, como ofício baseado no espontaneísmo, daí a polêmica gerada em torno da questão do “notório saber”, proposto pela atual reforma da educação, que apenas reforça uma realidade que infelizmente ainda persiste na sociedade brasileira, a pouca valorização e compreensão sobre o real estatuto da profissão professor no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9394/96 que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1-3.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. J. Trilhas Percorridas na Formação de Professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MIRANDA, S. R. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Orgs.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MONTEIRO, A. M. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

_____. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. 2. ed, Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, A. M. P. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX. **Cadernos PENESB**, v. 8, p. 36-72, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: Veiga, I. P. A.; D'AVILLA, C. (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Sonia Maria Soares de Oliveira
Secretaria de Educação do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9019-8556>

Mestre em Educação pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE.

E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Brasil

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2017). Atualmente integra a equipe de formação de professores da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME.

E-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é Professora Associada do Curso de Graduação em História e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MHIL e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

E-mail: fatima.leitao@uece.br