

Leonardo Mendes Bezerra
Vanessa Nunes da Silva
Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA E COTIDIANO EDUCATIVO



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
TECNOLOGIA E COTIDIANO
EDUCATIVO**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Leonardo Mendes Bezerra
Vanessa Nunes da Silva
(Organizadores)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA E COTIDIANO EDUCATIVO

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Imagem da capa

Helloysa de Cirqueira Pereira

Revisão de texto

Autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

DOI: 10.46898/rfb.9b275cd5-86d4-42d4-abcd-91b1e26b062a

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

F723

Formação de professores, tecnologia e cotidiano educativo / Organizadores
Leonardo Mendes Bezerra, Vanessa Nunes da Silva. – Belém: RFB, 2023.

282 p., fotos.; 16 X 23 cm

ISBN 978-65-5889-526-8

1. Formação de professores. 2. Tecnologia educacional. I. Bezerra, Leonardo Mendes (Organizador). III. Silva, Vanessa Nunes da (Organizadora). III. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

À Universidade Estadual do Maranhão por nos proporcionar um ambiente fértil de formação humana/intelectual e de aprimoramento profissional.

Aos pesquisadores participantes desta obra, docentes e discentes, pela valorosa colaboração e ampliação dos saberes e fazeres como professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A todos os estudantes do curso de Pedagogia da UEMA, Campus Balsas, por nos estimular a sermos melhores professores.

A todos os leitores diletos que acreditam que a educação transforma pessoas e pessoas podem transformar a realidade.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: ANÁLISE SITUACIONAL	19
CAPÍTULO 2	
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BALSAS (CESBA/UEMA) PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	47
CAPÍTULO 3	
O ESTADO DA ARTE DAS METODOLOGIAS APLICADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO CURSO DE LETRAS.....	73
CAPÍTULO 4	
PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	99
CAPÍTULO 5	
O USO DAS TICs NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BALSAS-MA	125
CAPÍTULO 6	
TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEMA EM BALSAS - MA.....	149
CAPÍTULO 7	
A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM PROBLEMAS DE INDISCIPLINA ESCOLAR	175
CAPÍTULO 8	
(IN)DISCIPLINA ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO	201

CAPÍTULO 9

PEDAGOGO NO AMBIENTE NÃO ESCOLAR: AS NECESSIDADES DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR EM BALSAS..... 231

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA UEMA, CAMPUS BALSAS? 255

INDICE REMISSIVO..... 277

SOBRE OS ORGANIZADORES 279

PREFÁCIO

Este livro foi concebido e organizado no âmbito do Curso de Pedagogia do *Campus Balsas/UEMA* a partir de pesquisas de monografias (TCC), Projetos de Iniciação Científica (PIBIC) e Projetos de Extensão (PIBEX). A autoria deste livro – docentes e estudantes do Curso de Pedagogia bem como convidadas e convidados. Este texto evidencia o compromisso do grupo de autoras e autores com o estudo, a pesquisa e a práxis pedagógica em dois eixos de pesquisa: sendo a Formação docente e tecnologias o primeiro eixo, composto por seis capítulos com os Desafios da Educação (não) escolar com seus cinco capítulos compondo o segundo eixo. Neste sentido, a obra como um todo analisa e discute as vivências em cursos de formação de professores com uso tecnológico no cotidiano educativo dentro e fora da escola. E é esta reflexão que justifica o título desta obra.

O primeiro dos capítulos, intitulado **O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Letras: análise situacional**, foi organizado a partir de respostas dadas por egressos do curso. A pesquisa procurou traçar o perfil acadêmico do egresso de curso de Letras desde o início do período sócio-universitário até o início de sua atuação profissional. O texto procura reunir e agregar, segundo os autores, as percepções, as opiniões e as avaliações desses egressos a respeito da sua formação profissional em nível de graduação. Este estudo mostra o resultado subdividido em eixos que englobam desde características socioeconômicas e culturais às lembranças dos egressos do conjunto de atividades e ações durante seu curso.

No capítulo seguinte, com título **Contribuições e desafios do Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA/UEMA) para a formação inicial do professor alfabetizador**, os autores registram as percepções dos acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia do

CESBA buscando compreender o processo de formação do professor alfabetizador no âmbito das políticas educacionais brasileiras, discutir os saberes docentes necessários à prática do professor alfabetizador que atua/atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como investigar a formação do professor alfabetizador ofertada pelo curso supracitado na modalidade presencial. O estudo comprova que, mesmo os poderes públicos tendo o papel de estimularem, proporcionarem e ofertarem uma formação de qualidade aos professores, tal formação não tem sido vista como prioridade. Por outro lado, apesar dos muitos desafios enfrentados pelo curso (instituição, docentes, alunos), o mesmo, além da evidente necessidade premente, é de grande relevância para a formação de professores para atuarem na educação de Balsas e Região.

As pesquisas realizadas no curso de Letras nas produções da elaboração de uma monografia ou de uma proposta pedagógica como trabalho de conclusão de curso foram essenciais para dimensionar o capítulo que se segue, intitulado **O estado da arte das metodologias aplicadas nas produções científicas do curso de Letras**. Este capítulo, recorrendo a um criterioso estudo dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) de alunas e alunos do curso de Letras, visa evidenciar as transformações ocorridas como um todo na atuação da instituição, dos docentes e dos discentes, em função da mudança ocorrida quando da exigência da produção científica dos TCC. Cuidadosamente, os trabalhos apresentados foram estudados em seus aspectos analíticos, quanto aos levantamentos bibliográficos realizados, quanto à qualidade dos trabalhos produzidos e no tocante, também, a aspectos quantitativos, metodológicos e características de originalidade e coerência. Formalizados os instrumentos escolhidos para coletas de dados, para as escolhas de temas de relevância, para suas construções epistemológicas e para as conclusões finais. A referência do título deste capítulo

lo ao estado da arte das metodologias aplicadas justifica-se, portanto, dado o esforço exaustivo de levantamento da produção científica decorrente da introdução da exigência do TCC no Curso de Letras.

Os três capítulos que se seguem, descrevem analiticamente a importância das tecnologias digitais no ensino não presencial em cursos de formação de professores a partir de diferentes enfoques. No primeiro deles, intitulado **Pandemia do novo coronavírus e as tecnologias digitais**, as autoras relatam as dificuldades enfrentadas em todo país no contexto do ensino remoto e também expõem como a Covid-19 mudou a realidade do mundo inteiro e, portanto, de regiões, famílias e escolas. Este estudo confirmou que há uma necessidade urgente não só em termos da inclusão digital nas escolas, mas, também – e sobretudo – na oferta de qualificação para que docentes estejam motivados e preparados para trabalhar com as plataformas digitais (que estão em constante mudança evolutiva!). E, hoje, é necessário reconhecer que, em função das mudanças causadas pela pandemia, nunca mais o cenário educacional será o mesmo. O surto do Coronavírus afetou diretamente todo o mundo em diversos setores. Sendo assim, estratégias precisaram ser adotadas para impedir o avanço da doença e tentar amenizar um pouco desses prejuízos no contexto educacional. No capítulo **O uso das TICs no ensino remoto emergencial de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em Balsas-MA** o autor procura investigar como as TICs foram utilizadas no período do ensino remoto, especificamente nas aulas de língua portuguesa do 6º ano. O texto mostra a visão de professores sobre importância dos recursos digitais para que os mesmos pudessem continuar a exercer efetivamente a docência. Destaca ainda que as aulas remotas de língua portuguesa foram potencializadas com o uso das TICs contribuindo diretamente na aprendizagem dos alunos e possibilitando um processo de ensino de qualidade. Em **Tecnologias digitais e formação de**

professores: estudo de caso do curso de Pedagogia a distância da UEMA em Balsas - MA, as autoras discutem o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia à distância da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus Balsas* de modo a identificar as dificuldades referentes ao uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no referido curso. O texto procura trazer ao leitor discussões sobre a formação docente, levando em consideração a carência de professores especialmente para atuarem na educação básica, a má qualidade da internet na região prejudicando o acesso à plataforma e a pouca disponibilidade de tempo para a realização das atividades do curso. Essa falta de tempo se deve, também, às demais atividades remuneradas que esses docentes em formação exercem. As autoras destacam ainda as estratégias e os recursos pedagógicos e metodológicos que tutores presenciais utilizam objetivando minimizar as dificuldades desses discentes acadêmicos.

Na sequência, há dois capítulos que procuram apresentar uma visão analítica e crítica sobre a indisciplina escolar enquanto obstáculo vivido no cotidiano da escola, elemento considerado fundamental para o baixo aproveitamento no processo aprendizagem. Em **A educação socioemocional como instrumento de prevenção e intervenção em problemas de indisciplina escolar** discute-se como a educação socioemocional pode ser utilizada como recurso para prevenção e/ou solução dos problemas de indisciplina no ambiente escolar. Após a coleta de dados e sua análise, os autores concluíram que as escolas enfrentam dificuldades tanto em relação aos problemas de disciplina escolar, quanto, e principalmente, ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Ainda nessa linha de investigação, o capítulo intitulado **(In)disciplina escolar e o processo de aprendizagem nos anos iniciais em uma escola do campo** nos diz que a indisciplina escolar emerge das questões sociais, e tem a escola como o centro de manifestações seja de boas condutas, seja de atos indesejáveis. O texto

discute ainda como os maus comportamentos podem acarretar prejuízos e mesmos bloqueios de aprendizagem. Os autores buscam investigar aspectos distintos e diversos, pois, compreendendo suas causas, pode-se discutir e avaliar meios de fazer com que a escola seja um espaço saudável e de construção de valores para um convívio de diálogo, aprendizagem e cooperação.

O processo de formação também acontece em instituições não escolares como é apresentado no capítulo **Pedagogo no ambiente não escolar: as necessidades do Pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas** que busca discutir, analisar e compreender as necessidades do trabalho de um pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas. Além disso, descreve a atuação profissional do pedagogo nesse ambiente e mostra a importância da visão educadora e da prática profissional do pedagogo na vida do aluno hospitalizado. É importante esta compreensão do pedagogo em ambientes não escolares, como um hospital, pois esta visão é fundamental para que o pedagogo em formação compreenda como é mais do que justificável ampliar suas possibilidades de atuação, entendendo que seu fazer profissional não pode se resumir apenas às tradicionais práticas educacionais escolares.

No último dos capítulos, intitulado **Práticas pedagógicas por meio do ensino remoto na universidade: o que dizem os professores de Pedagogia da UEMA, Campus Balsas**, a autora procura evidenciar as práticas pedagógicas dos professores do curso de licenciatura em pedagogia por meio do ensino remoto na Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa traz reflexões e análises acerca da inserção dessa estratégia de ensino a distância em virtude da suspensão das aulas presenciais em todo o mundo. Após a discussão dessa análise dos dados o estudo revelou que professores do curso em questão estão enfrentando muitos desafios com inclusão do ensino remoto, especialmente relacionados aos recursos digitais, visto que parte dos alunos

não possuem domínio, nem computador nem sequer um acesso viável e confiável à internet.

Cabe, aqui, não só reafirmar a importância destes trabalhos reunidos neste esforço tão coerentemente formado, mas realçar a necessidade premente de trazer à luz de um público bem mais amplo estas reflexões, estas análises e, principalmente, as conclusões e as contribuições que explicitamente e implicitamente as autoras e os autores fazem, com admiráveis coragem e propriedade para a melhoria do ensino, da aprendizagem e da atuação discente e profissional em ambientes escolares e não escolares. E isto é feito com uma leitura agradável, objetiva e clara. Uma obra cuja leitura é, sim, necessária em nosso tempo e em nossos espaços acadêmicos.

Balsas, 23 de fevereiro de 2023.

Profa. Doutora Lourimara Farias Barros Alves

Campus Balsas/Universidade Estadual do Maranhão

APRESENTAÇÃO

No cotidiano é cada vez mais consensual a ideia das temáticas que envolvem a educação em várias vertentes no e fora do espaço escolar que demandam um intenso debate e socialização da produção acadêmica. Nesse contexto, é importante frisar que a educação contribui para a transformação social e a Universidade não pode perder de vista o objetivo último da formação docente, que é preparar o discente para o pleno exercício da cidadania.

Essa premissa supõe formar um aluno crítico, consciente e participativo, capaz de compreender a realidade na qual está inserido, intervir nela e participar do processo de construção para uma sociedade mais igualitária. Implica, acima de tudo, propiciar ao aluno situações de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento cognitivo e sua formação como sujeitos capazes de discernir, contextualizar e participar desse mundo contemporâneo enquanto seres éticos, autônomos e com poder de decisão.

A pensar no dinamismo das produções de conhecimentos e de saberes, este livro é fruto de estudos e pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e egressos da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas, por intermédio do Grupo de Pesquisa “DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade”.

Os capítulos que seguem são frutos de pesquisas desenvolvidas e apresentadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso; nas pesquisas de Iniciação Científica fomentado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão, ambos pelo Programa Bolsa de Iniciação Científica; e também de dois egressos dos cursos de formação inicial de professores da supracitada universidade.

Esperamos que este livro possa oferecer elementos de interesse, de análise, de reflexão, de debates e também de ações pedagógicas e políticas a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo e que possam usufruir das ideias aqui apresentadas. Neste sentido, convidamos o leitor a debruçar-se sobre os textos expostos nesta obra e ir além deles.

Boa leitura!

Prof. Dr. Leonardo Mendes Bezerra
Prof^a. Me. Vanessa Nunes da Silva

CAPÍTULO 1

O PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: ANÁLISE SITUACIONAL

THE PROFILE OF GRADUATES FROM THE LICENSE COURSE IN LITERATURE: SITUATIONAL ANALYSIS

Jaira Maria Carvalho dos Santos ¹

Leonardo Mendes Bezerra²

Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho³

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3039270866165882>

² Doutor em Educação pela UNISO. Professor Adjunto na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas – Departamento de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

³ Doutora em Literatura pela UFPB. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas – Departamento de Letras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0368206583976041>

RESUMO

Proporcionar uma sólida formação inicial de professores de línguas e literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, é sustentar melhorias para a educação básica e em outras áreas que se faça necessário os conhecimentos das linguagens e das literaturas. Estudar o perfil dos egressos é uma das formas de verificar as percepções, opiniões e avaliações a respeito da sua formação profissional em nível de graduação. A pesquisa traçou o perfil do egresso de curso de Letras desde o período acadêmico até sua atuação profissional. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de campo, exploratória e analítica com base na estatística descritiva e na análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 31% que se graduaram entre os anos de 2008 a 2017 respondendo os questionários. Os resultados apontaram seis eixos: 1. Apresentação das características socioeconômicas e culturais; 2. Considerações pedagógicas em relação ao curso de Letras; 3. Considerações pedagógicas em relação ao curso de Letras; 4. Apresentação em relação as atividades complementares durante o curso; 5. Apresentação referente ao egresso após a graduação e o 6. Apresentação das lembranças dos egressos diante do curso de Letras. Por fim, espera-se que com os resultados da pesquisa possam ser considerados pelo departamento de Letras da UEMA no momento para fazer o planejamento pedagógico com as informações originadas, discutidas nesta produção, para potencializar a formação inicial docente para a educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. UEMA. Linguagens.

ABSTRACT

Providing solid initial training for language and literature teachers, by the State University of Maranhão, is to support improvements in basic education and in other areas that require knowledge of languages and literature. Studying graduates is one of the ways to verify perceptions, opinions and evaluations regarding their professional training at the undergraduate level. The research traced the profile of the graduates of the Letters course from the academic period to their professional performance. Bibliographic, field, exploratory and analytical research was used as a methodology, based on descriptive statistics and content analysis. Participated in the survey 31% who graduated between 2008 and 2017, answering the questionnaires. The results pointed to six axes: 1. Presentation of socioeconomic and cultural characteristics; 2. Pedagogical considerations in relation to the Letters course; 3. Pedagogical considerations in relation to the Letters course; 4. Presentation regarding complementary activities during the course; 5. Presentation regarding the graduates after graduation and the 6. Presentation of the graduates' memories of the Literature course. Finally, it is expected that with the results of the research they can be considered by the Department of Letters of UEMA at the moment to make the pedagogical planning with the information originated, discussed in this production, to enhance the initial teacher training for basic education.

Keywords: Teacher training. Graduation. UEMA. Languages.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o projeto *Histórias da formação de professores: contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o Dinamismo da Microrregião dos Gerais de Balsas* que foi desenvolvido no período de 2018 a 2019 com bolsa do Programa de Iniciação Científica da FAPEMA, em 2018 e 2019. Esta produção é fruto dos resultados

investigativos tem como objetivo principal analisar o perfil dos egressos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, Campus Balsas), desde o período acadêmico até sua atuação profissional. Já os objetivos específicos permearam em: Analisar as características socioeconômicas dos egressos; Verificar a participação do egresso em pesquisa e extensão antes, durante e após a graduação; Avaliar a estrutura pedagógica para o funcionamento do curso; Analisar os fatores causadores de prazeres e incômodo gerados aos egressos decorrentes da vivência acadêmico-profissional.

A escolha do curso de Letras da UEMA é essencial para compreender como ocorreu a formação de professores em Balsas, uma vez que a referida universidade tem a sua vocação para os cursos de formação docente. Assim, o curso de Letras, que trabalha maciçamente com a língua, a “atividade complexa” presente no conceito acima se aplica a ela (língua) com todos os pormenores. É assim que o profissional, ajustado com a vocação da época – informação e comunicação –, tem de se apropriar de modos de ensinar muito mais abrangentes e práticos, que deem conta da língua como prática social.

É relevante conhecer “o perfil da universidade deve ser o de estimular a desafiar a razão, libertar a inteligência para plenitude de suas possibilidades” (BUARQUE, 1999, p. 12). Se tonando a missão do Curso de Letras, para atingir a qualidade, para se construir os parâmetros de avaliação e desempenho, fortalecer assim as diferentes identidades. Oferecer sustentação política e técnica, desenvolver programas de qualificação profissional, de educação continuada e de pesquisa, promover apoio técnico às instâncias estaduais e municipais de educação, além de advertir principalmente um processo de formação docente e discente pautados num compromisso com a crítica e o desenvolvimento social.

Apresentam-se como resultados os seis eixos a seguir: Eixo 1: Apresentação das características socioeconômicas e culturais ; Eixo 2: Apresentação das considerações pedagógicas em reação ao curso de Letras; Eixo 3: Apresentação das considerações pedagógicas em relação ao curso de Letras; Eixo 4: Apresentação em relação as atividades complementares durante o curso ; Eixo 5: Apresentação referente ao egresso após a graduação e o Eixo 6: Apresentação das lembranças dos egressos diante do curso de Letras.

2 O CURSO DE LETRAS

Os primeiros cursos de graduação em Letras, no Brasil se deu a partir da década de 1930, e organizaram-se em duas modalidades: Letras clássicas e português e Letras estrangeiras. A criação do curso de Letras trouxe para as universidades brasileiras a pesquisa na área da linguística e da literatura. Em 1934 se instala na Universidade de São Paulo; em 1935 na Universidade do Distrito Federal; em 1939 nas Universidades de Minas Gerais e Faculdade Nacional de Filosofia no Brasil. O curso de Letras clássicas e português tinha na sua matriz curricular as disciplinas: a Filologia grega e latina, Filologia portuguesa, Literatura lusa brasileira, Literatura grega e latina; o segundo curso era Letras estrangeiras com as disciplinas de Língua e Literatura francesa e de Língua e Literatura italiana. Em 1939 os cursos reorganizaram-se em Letras clássicas, Letras neolatinas e Letras anglo-germânicas, seguindo nesse sistema até 1962, com a orientação literária fundamentada na base gramatical e histórica. Apenas em 1940 adicionaram-se as disciplinas de Língua e Literatura inglesa e Língua e Literatura alemã (FREITAS; MACHADO, 2013; BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2016).

Ao seguir essa lógica, os cursos de línguas estrangeiras foram direcionados também para a compreensão literária. Percebe-se que a língua era utilizada como ferramenta para leitura, análise textual e

escrita, onde os textos eram utilizados para facilitar a aprendizagem. Com isso pode-se afirmar quão era importante os estudos da história da filosofia e da literatura para a formação do professor de línguas e literaturas (FIORIN, 2006; SILVA, 2013).

Fialho e Fideles (2008) e Bezerra, Carvalho e Lima (2016) concordam ao afirmar que o cursos destinados as diversas áreas do conhecimento foram concebidos uniformemente em primeiro a formação do bacharel (título de valor acadêmico) e seguido de uma ano suplementar para o título profissional para o magistério. Os setores de onde emanavam os professores de línguas foram decompostos em três modalidades: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, “incluindo-se na primeira o Português com objeto de habilitação específica. Finalmente, como as novas escolas a serem criadas deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional, os currículos passaram a ser os mesmos para todo o país” (FIALHO; FIDELES, 2008, p.1).

De 1962 a 1969, foram aprovadas normativas que ainda desempenham autoridade sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Letras (PAIVA, 2005, SILVA, 2013). Também o Parecer CFE4 nº283 de 19 de outubro de 1962 fixou o currículo mínimo do curso de graduação em Letra, cuja resolução estabeleceu a dupla habilitação. A Portaria MEC nº155 de 17 de maio de 1966, demarcou as áreas de licenciatura plena em língua e literatura vernácula e estrangeira. Destaca-se que a Resolução CFE nº9 de 10 de outubro de 1969, fixou a carga horária mínima de 1/8 das horas implantadas para a formação pedagógica, observando no artigo 1º as disciplinas de psicologia da educação, didática e estrutura e funcionamento de ensino de 1º e 2º graus (SILVA, 2013).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, as normas educacionais foram redefinidas.

Diante disto, a formação do licenciado constituiu foco central nas pesquisas educacionais, e, isso, de certo modo, lança a posição de considerar os docentes como profissionais que adquirem e potencializam vários saberes através da sua prática profissional. Assim, destaca-se a necessidade em formar profissionais qualificados para o exercício profissional docente para promover a qualidade na formação dos seres humanos e, conseqüentemente, potencializar o desenvolvimento econômico da região, melhorando assim o Índice de Desenvolvimento Humano do município de Balsas, pois, a formação docente de língua portuguesa “deve levar o acadêmico a construir competências que o habilitem ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista os objetos de conhecimento aí implicados como, por exemplo, a leitura e escrita de diferentes gêneros de discurso que circulam socialmente” (FONSECA, 2016, p. 2)

Não obstante, considerando as particularidades de cada curso de graduação, e no que concerne ao que é esperado com a formação do profissional do curso de Letras na UEMA o curso de Letras – habilitação em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas é uma graduação tradicional em toda região dos Gerais de Balsas e também do Sul do Maranhão por oferecer aos estudantes uma formação consistente, pedagógica, reflexiva e crítica, e “prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico” (UEMA, 2016, p. 20). A universidade forma professores de línguas e literaturas e de acordo com o exposto, o próximo capítulo apresenta de forma mais aprofundada o perfil dos egressos do curso de Letras (UEMA, 2001; 2015; 2016).

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica e focou-se na pesquisa de campo na UEMA, no Departamento de Letras, com os egressos por meio da aplicação de questionários composto por questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Do total de 310 egressos que corresponde a 100% da população, foram aplicados questionários a 98 egressos, correspondendo a 31%. A amostra escolhida foi aleatória simples, onde os candidatos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Mesmo obedecendo aos critérios mínimos de amostragem – 10% da população – ressalta-se haver dificuldade em aumentar a amostragem da pesquisa por três motivos: O primeiro deles é a não participação voluntária dos egressos do curso; o segundo é o fato de que não se conseguiu contato com alguns egressos, não sabendo o paradeiro; o terceiro é que também identificaram dez egressos que não estão residindo no Maranhão. Após a coleta de dados, os dados foram analisados de forma qualitativa conforme os preceitos de Bardin (2016) que ela trabalha o significado, a forma e a distribuição do conteúdo que consistira no recorte, agrupamento, elaboração das categorias iniciais e das categorias analíticas organizadas por eixos, que por vezes, apresentam alguns levantamentos quantitativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Eixo 1 - Considerações socioeconômicas e culturais

O público predominante entre os sujeitos que se formaram no Curso de Letras é do sexo feminino, representando um quantitativo de 81,6% dos participantes da pesquisa, ao passo que somente 15,3% eram do sexo masculino (3,1% dos egressos que colaboraram por meio

do questionário optaram por não responder/anular esta questão). O fato de a maioria dos egressos ser do sexo feminino reflete não apenas a realidade no referido curso da UEMA, município de Balsas, mas indica um quadro que se abrange pelo contexto da educação no país. Existe uma feminização na docência que diz respeito a um fenômeno não atual, tendo em vista que, desde as primeiras Escolas Normais, já havia a preferência pelas mulheres ao “magistério das primeiras letras” (GATTI, 2010, p. 1362). Telles (2014, p. 03) afirma que a escola contribuiu “[...] para que a mulher adentrasse no mercado de trabalho, ou seja, a creche e a escola são liberadoras de força produtiva”. Entendia-se que as mulheres eram ideais para a ocupação de cargos na educação infantil, pois se tinha a seguinte visão de “mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 02). A partir desse pressuposto, os dados do último Censo Escolar, realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2018, confirmam que a predominância feminina na educação permanece um fato comum no país, como também ilustram os números obtidos no Curso de Letras da UEMA através desta pesquisa. Segundo estas informações, de um total de 2.226.423 docentes que atuam na educação básica, o número de mulheres professoras predomina, com 1.780.000, enquanto que 446.423 dizem respeito aos profissionais do sexo masculino. Em percentuais, significa dizer que o quantitativo de docentes mulheres na educação básica do Brasil é de 79,9%, ao passo que somente 20,1% são homens.

Quando perguntados sobre sua situação conjugal, 41,8% dos questionados afirmaram ser “casados ou em união estável”, seguidos de “solteiros”, com 30,6%. O número de participantes que se declararam “divorciados” foi de 10,2%, ao passo que 1% destes egressos se

declarou “viúvo (a)”. O restante do público participante deste levantamento, isto é, 16,4%, preferiu não responder/anular a indagação. Também no que se refere à renda mensal, destaca-se que 37,8% dos egressos possuíam um salário entre 02 a 03 salários mínimos, enquanto que 32,7% deste público declararam uma renda de 04 a 05 salários mínimos por mês. É possível observar que esta é a média salarial entre professores da educação básica que trabalham entre 20 a 40 horas semanais no serviço público. Segundo Matijascic (2017), ainda que não signifique que os professores tenham uma boa condição de vida a partir dos salários que recebem, sua situação, juntamente com a de seu núcleo familiar, já é melhor que em relação à média brasileira. Por fim, a renda mensal dos outros participantes da pesquisa se dividiu da seguinte forma: 10,3% declararam receber uma média salarial de 06 a 07 salários mínimos, enquanto 5,2% recebiam até 01 salário mínimo. Somente 1,3% informou receber acima de 07 salários mínimos, sendo este o mesmo quantitativo dos que não possuíam renda (1,3%) e 11,3% não declararam a renda mensal.

Sobre a preparação para o vestibular do Curso de Letras da UEMA, constatou-se que 61,3% dos questionados não realizaram qualquer cursinho pré-vestibular. Em contrapartida, 35,8% informaram ter estudado em cursinhos antes do seu ingresso na universidade, ao passo que 2,9% dos participantes não responderam ou anularam a questão. O fato de a maioria dos egressos não ter participado de cursinho pré-vestibular é justificado porque há alguns anos ainda não existiam cursinhos preparatórios em Balsas. A história dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil teve início na década de 1940, de acordo com Castro (2005). Entretanto, estes cursinhos, ainda com número limitado, eram voltados às camadas sociais privilegiadas, que poderiam investir mais dinheiro e, portanto, os alunos destas classes poderiam ter melhor proveito nos processos seletivos, ocupando, assim, as vagas ofertadas

pelas universidades. Fortes (2005, p. 10) também explica, “os cursinhos, tradicionalmente, serviram às classes dominantes – herdeiros das disputas entre as facções de poder, pois atendiam, discricionariamente, a apenas parte do estrato social – as elites”. Atualmente, com a democratização do acesso ao Ensino Superior ocorrida recentemente em todo o país, bem como no Maranhão, é possível observar o aumento de cursinhos para vestibulares de diversas instituições de ensino. Em Balsas são oferecidos cursinhos pré-vestibulares por organizações com fins lucrativos, mas já existe curso preparatório do Campus Balsas para estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica que almejam estudar no referido campus.

Sobre o Curso de Letras ser eleito primeira opção dos então vestibulandos, 55,1% dos questionados informaram que “sim” e 35,8% apontaram que não tinham o referido curso como primeira opção. O restante dos egressos indagados (9,1%) optou não responder ou anular a pergunta. A partir destes dados, é importante destacar que o fato de a maioria dos egressos ter escolhido Letras para cursar é porque já atuavam como professores da Educação Básica na área de humanas, como informaram na pesquisa: para 43,1% dos interrogados, o motivo de escolha do Curso de Letras se deu porque já possuíam atuação na área; 19,7% dos participantes informaram que a “vocação” foi o principal critério de escolha, e, para 15,6%, o “mercado de trabalho” preponderou como motivação. Além disso, 13,8% dos informantes declararam “outros motivos” para a escolha do curso e 7,8% destes participantes preferiu não responder/anular ao questionamento. Também destaca-se que a atuação profissional da maioria (58,1%) está no serviço público. Os outros profissionais questionados informaram atuar no serviço privado (32,7%) e em outra área, com 7,2% das respostas. Destaca-se que o percentual de egressos que se declararam autônomos ou está em situação de desemprego foi de 1% para cada. É relevante des-

tacar que 80,6% do público participante, segundo a pesquisa, alegou não possuir dificuldade de encontrar emprego após a conclusão do Curso de Letras. Como detalhado anteriormente, os servidores públicos predominam entre os egressos, e uma razão pela qual grande parte dos formados em Letras ter encontrado emprego facilmente ocorreu pela baixa concorrência, há alguns anos, nos cargos de magistério em Balsas. Assim, os primeiros a concluírem o Ensino Superior em Letras conseguiram, com mais facilidade, adentrar no serviço público municipal.

4.2 Eixo 2 - Considerações pedagógicas em reação ao curso de Letras

Na visão dos egressos, 87,7% consideraram o curso de Letras satisfatório, 73,5% informaram que as aulas eram satisfatórias, 67,3% declaram que o acervo bibliográfico era precário e insatisfatório, 82,6% afirmaram que houveram relações satisfatórias entre professores e alunos, 74,4% relações satisfatórias entre direção e alunos, 75,1% afirmaram que a relação entre servidores administrativos e alunos foram satisfatórias, 72,4% falaram que os campos de estágios eram satisfatórios. E, 64,3% avaliaram o campus de Balsas com uma boa avaliação.

Em relação a suas satisfações, enquanto acadêmicos da instituição, é possível observar que o curso de Letras da UEMA, em Balsas, contribuiu significativamente para a formação moral, humanística e profissional de cada egresso; uma vez que a mesma disponibiliza de uma estrutura física de qualidade, docentes competentes e inovadores que buscam pela melhor qualidade do ensino-aprendizagem de seus acadêmicos. Os estudos de Mendes e Bezerra (2019, p. 11), destaca que a UEMA em Balsas “[...]contribuiu e contribui de forma valorosa na formação do profissional da área da educação, introduzindo no mercado, profissionais aptos para exercerem sua função de

professor formador de mentes pensantes”. Nesse sentido, 73,5 % dos egressos afirmaram que as aulas dispostas no seu período acadêmico foram satisfatórias, onde nessas aulas eles dispunham de professores competentes e qualificados, dentre eles doutores, mestres e especialistas na área de atuação; que se dispunham a trabalhar os conteúdos de forma inovadora, buscando sempre a aprendizagem dos alunos, utilizando-se trabalhos em equipe, dramatizações, avaliações e seminários, que tinham como propósito fazer com que os alunos aprendessem, mas também buscando a coletividade e interação de todos no mesmo meio, para que assim se tornassem profissionais humanistas. Nas aulas satisfatórias o planejamento didático, o conhecimento dos conteúdos das aulas e os recursos utilizados tornam-se a chave principal para favorecer aulas significativas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos recursos utilizados nesse processo, com o intuito de tornar mais eficaz/eficiente a construção dos saberes – pela interação na sala de aula. Martins (1985, p. 202 apud DINIZ, 2001, p. 53) destaca que “[...] é um elo entre o que o professor fala e a realidade que deseja transmitir, ou seja, substituir do melhor modo possível a realidade”

Quanto ao acervo bibliográfico, a insatisfação dos discentes é evidenciada 67,3%, e isso ocorreu justamente pela insuficiência do acervo da instituição, de acordo com os egressos poucos eram os livros voltados ao curso ou mesmo a inexistência de livros direcionados a sua área de atuação; naquela época alguns livros só podiam ser lidos na instituição momento em que ainda não havia o controle de saída dos livros, que por vezes os alunos não devolviam, só depois houve o controle mais efetivo de quem usava para consulta e assim os discentes poderiam levar para casa e depois devolver. Entretanto, destaca-se que a instituição ainda não dispunha de computadores pra seus alunos pesquisarem, atualmente a mesma disponibiliza computadores na

biblioteca e sala de informática; a biblioteca não funcionava em todos os turnos, funcionando apenas no noturno, e aqueles que quisessem utilizar os livros em outro horário teriam que fazer uma solicitação antes, todavia a partir de 2013 a biblioteca passou a funcionar em todos os turnos.

Sobre a relação entre professores e alunos (82,6%), a relação da direção com os alunos (74,4%) e a relação dos servidores administrativos com os alunos (75,1%) dos egressos apontou que essas relações na comunidade acadêmica eram satisfatórias. Os estudos de Mendes e Bezerra (2019, p. 19) também apontaram, de modo geral, o nível de satisfação positivo quanto às relações entre docentes/alunos, direção/discentes, funcionários administrativos/alunos.

Relação professor/aluno-Nível muito satisfeito para o curso de Matemática e nível satisfeito para os demais cursos;

Relação direção/aluno-Muito satisfeito para os cursos de Matemática e Pedagogia e satisfeito para os demais cursos;

Relação funcionário/aluno-Muito satisfeito para os cursos de Matemática, Letras e Química e satisfeito para os demais cursos.

Além da avaliação nas relações interpessoais que ocorreram na comunidade acadêmica, os egressos apontam uma boa avaliação do campus, representando a opinião de 63,4% dos egressos. Sobre a avaliação da universidade, Both (1999) destaca que a avaliação da universidade por egressos tem relevância por ter a perspectiva expressiva de referência para identificar otimizações e falhas. Portanto, no eixo 3 buscou-se conhecer o ponto de vista destes egressos sobre as aulas, materiais didáticos, qualificação docente e metodologia de ensino e avaliativa a partir de sua formação em Letras.

4.3 Eixo 3 – Considerações pedagógicas em relação ao curso de Letras

Os egressos consideraram a oferta das disciplinas do Curso de Letras como “satisfatória”, com um percentual de 70,4% da opinião dos participantes, ao passo que somente 4,1% julgaram “insatisfatória” e 19,4% se declararam “sem condições para responder” (6,1% dos colaboradores da pesquisa optaram por não responder/anular a questão). Esses resultados quantitativos conectam com os estudos de Mendes e Bezerra (2019, p. 17) ao informar que “à oferta de disciplinas informa-se que o desenvolvimento dos saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas estão voltados à articulação interdisciplinar, ou seja, a organização curricular oferecida pelos cursos de licenciatura.”

Em seguida, quando questionados sobre as aulas, 73,5% consideraram “aulas satisfatórias”, e 12,2% pontuaram-nas como “insatisfatórias”. Entre os demais interpelados, 6,1% não tiveram “condições para responder” e 8,2% não responderam/anularam a pergunta. A partir deste quesito, é importante considerar o que se entende por “satisfação acadêmica” e compreender a importância que ela possui para a qualidade dos cursos nas mais diversas instituições de ensino. A satisfação acadêmica está ligada a uma avaliação subjetiva que os estudantes fazem de toda sua experiência na realidade acadêmica. Para isso, leva-se em conta que “a qualidade do curso, relação teoria e prática, qualidade da instrução recebida, sistema de avaliação, contato com os professores e colegas, grade curricular, administração da universidade e suas instalações e recursos” (RAMOS et al., 2015, p. 188).

Sobre a qualificação do currículo do Curso de Letras da UEMA, 71,4% dos alunos egressos consideraram-no como “bom”. Apenas 19,4% dos questionados avaliaram o currículo como “regu-

lar”, enquanto os que preferiram não responder/anular a indagação formaram uma taxa de 9,2%. Entretanto, no que diz respeito aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, o “Eixo 3” destaca que 48,9% dos egressos declararam “bons”, e 39,9% descreveram apenas como “regular”. Entre o público que considerou os materiais didáticos “ruins”, a taxa alcançou 6,1%, enquanto 5,1% dos egressos optaram por não responder/anular o questionamento. É importante destacar que os materiais didáticos são recursos essenciais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Já Sousa (2015, p. 02) destaca que os materiais didáticos são “qualquer recurso que possa transformar a maneira de ver e entender determinado assunto, que auxilie e impulse o processo de ensino/aprendizagem”, como por exemplo, “jornais, revistas, músicas, figuras, tirinhas, apostilas, xerox de materiais, livros didáticos, dentre outros” (SOUSA, 2015, p. 02).

É possível observar a predominância de egressos que opinaram sobre a qualificação docente do Curso de Letras sendo “boa”, com 72,4% das respostas. Já entre os que consideraram “regular”, o percentual alcançou 24,5%, enquanto 3,1% dos sujeitos não responderam ou anularam a indagação. Isso se justifica que um dos principais motivos para a avaliação positiva dos egressos acerca da qualificação docente do referido curso é que todos os professores tinham uma formação mínima de Especialização e, a partir do ano de 2005, iniciaram com outras qualificações.

Quanto à percepção sobre a relação “teoria-prática” evidencia que 50% dos egressos avaliaram como “boa” a *práxis* pedagógica dos professores do Curso de Letras, ao passo que 42,8% opinaram que era “regular”. Os que qualificaram como “ruim” a relação “teoria-prática” somaram um quantitativo de 2,1% e 5,1% dos participantes do levantamento não responderam/anularam a pergunta. A avaliação dos

egressos é “boa” (65,3%) quanto à metodologia de ensino. Entre os que consideraram “regular”, há o percentual de 29,5% e “ruim” somente 1,1% na opinião dos demais questionados (a taxa dos participantes que não responderam/anularam foi de 4,1%). Sobre a metodologia aplicada, a de avaliação, buscou-se saber qual era a concepção dos egressos sobre os processos avaliativos. Para 75,5% dos formados em Letras, a metodologia avaliativa utilizada pelos professores era “satisfatória”, ao passo que 19,3% dos egressos consideraram-na “insatisfatória”. Entre os que preferiram neutralidade em suas respostas, ficou dividido do seguinte modo: 4,1% afirmaram não ter “condições para responder” e 1,1% não respondeu/anulou a questão. A forma de avaliação mais assinalada pelos egressos foi a “escrita/individual”, com 23,4% das respostas. Acerca do que seria uma boa metodologia de ensino, enfatiza-se que o professor possui papel primordial em transformá-la como tal, ainda que esta não seja de sua inteira atribuição. O professor assume o papel de mediador, “[...] que prepara e dirige as atividades, selecionando as melhores estratégias, objetivando o aprendizado dos alunos” (TEIXEIRA, [s.d.], p. 36). Nos dias atuais, aulas com caráter tradicional já não bastam para a compreensão da dinâmica do mundo atual. É preciso considerar o aluno como um sujeito particular e histórico, bem como um agente ativo, e não mais passivo como foi durante muito tempo no processo de ensino-aprendizagem.

Além do mais, buscou-se saber se os egressos consideravam que os planos das disciplinas eram cumpridos pelos docentes do Curso de Letras. A maioria dos questionados (60,2%) afirmou que sim, enquanto que 39,8% participantes da pesquisa não se sentiram capazes de responder à indagação.

4.4 Eixo 4 - Atividades complementares durante o curso

A participação dos egressos em atividades complementares no período em que cursavam Letras na UEMA. Entretanto, antes de se considerar os resultados obtidos, vale ressaltar o seguinte questionamento: o que se caracterizam enquanto atividades complementares? De acordo com o MEC ([s.d.]), as Atividades Complementares (AC) têm como objetivo principal enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, portanto, para o aperfeiçoamento da formação social e profissional do estudante (ABRAO, 2015, p. 116). A pesquisa apontou que 26% informaram não ter participado de atividades complementares durante seu curso. Os números também são consideráveis quando é levado em conta que 40% dos estudantes não fizeram algum tipo de aprimoramento durante seu período de graduação. Sobre a diversidade de atividades complementares existentes, a que se destacou foi a realização de trabalhos científicos, com 34% das afirmativas.

4.5 Eixo 5 - Referente ao egresso após a graduação

O eixo 5 apresenta os dados dos egressos sobre a facilidade de conseguir emprego (80,6% - afirmaram que não houveram dificuldades para se ingressarem no mercado de trabalho), a satisfação com o emprego (72,4% declaram que estão satisfeitos com o emprego, porque o salário não é ruim em relação aos de outros profissionais e tem direito a ter ferias no início do ano e recesso no mês de julho), a não de trabalhos científicos (47,9% informaram que não realizaram nenhum trabalho científico após a conclusão do curso de Letras), se ingressou e concluiu algum curso de especialização lato sensu - especialização (61,2% dos sujeitos da pesquisa possuem o título de especialistas)

e, por fim se a escolha do curso de Letras foi satisfatória (80,6% dos egressos destacaram acerto na escolha do curso).

Com a chegada da UEMA em Balsas, e com a oferta do curso de Letras, em especial, ampliou a possibilidade de melhor preparar os professores com a formação em nível de graduação. Assim, além do curso de Letras, outros cursos também marcou a origem da UEMA na cidade com os programas emergenciais de formação docente, em 1994. Nesse sentido, e com a gênese do ensino superior na região de Balsas, houve uma facilidade com o mercado de trabalho, isso aponta o motivo que 80,6% apontaram a facilidade em arrumar emprego na cidade e também os que já possuíam terem galgado outros patamares na educação, reforçando a satisfação com o emprego, conforme aponta o dado de 72,4%. Destaca-se também que 47,9% afirmaram que não realizaram e/ou realizam trabalhos científicos por dois motivos, o primeiro diz respeito às dificuldades em trabalhar com as normas estabelecidas pelas teorias da metodologia científica e a segunda pela falta de tempo/interesse em fazer trabalhos científicos pela ausência de tempo, por ter uma jornada dupla de trabalho (jornada profissional que vai além do tempo destinado às escolas, e a jornada doméstica com a família). Quanto às dificuldades em elaborar trabalhos científicos, cabe informar que para a sua realização é necessário haver um planejamento, uma execução e a escrita dos resultados.

Entretanto, de modo geral as atividades que os profissionais de Letras se estabelecem as atuações para o mercado de trabalho oferecendo uma grande oportunidade em escolas da educação básica e de idiomas, cursos preparatório para concurso e vestibulares, agências de publicidades, emissoras de TV e rádio, editoras, jornais e acessórias de imprensa. Muitos egressos apontaram que, pelo fato de já terem magistério, se qualificaram em nível de graduação, e dentre esses, 61,2% apontaram que continuaram se qualificando em nível de pós-gradua-

ção lato sensu (especialização) e também outro motivo é que gostam de trabalhar com a educação, alguns de certa forma, demonstraram certa paixão pela docência. E, sobre professores apaixonados Fortuna (2011) destaca que uma professora apaixonada é dinâmica e em um processo interno envolve a reflexão sobre si e sobre sua prática. Assim, esse processo também envolve outras pessoas e “[...] parece criar, à sua maneira e, antes de mais nada, para si mesmo, uma pedagogia livre e criativa, na qual não se posiciona como dona da verdade, mas, sim, com curiosidade e sem onipotência. Tal formação permite que surja nos alunos o desejo do saber” (FORTUNA, 2011, p. 305).

4.6 Eixo 6 - Lembranças dos egressos diante do curso de Letras

Os dados a respeito das memórias dos egressos sobre o curso de Letras da UEMA. Destaca-se que 42% dos egressos apontaram que tem como lembranças do tempo de graduação os professores que os marcaram e inspiraram, 28% salientaram que sempre ficarão nas suas lembranças as contribuições que o Campus Balsas da UEMA – curso de Letras – contribuíram para a conquista da formação qualificada de graduação, 13% apresentaram que as lembranças são em relação aos colegas da universidade, 9% apresentaram memórias negativas sobre a universidade e o curso, e 8% lembram da postura dos professores que demonstravam possuir domínio de conteúdo e paixão pelo ato de ensinar.

Os egressos em sua maioria apresentaram como características marcantes dos professores a postura desses profissionais ao lecionarem, sendo esta impecável; a didática trabalhada pelos docentes na transmissão de conhecimento como eficiente; o domínio de conteúdo desses professores na qual os mesmos davam aulas de maneira transparente, facilitando assim o entendimento dos alunos; a solidariedade

dos docentes, diante de questões conflituosas, onde prevalecia a afetividade dos professores na resolução dessas; e a responsabilidade dos professores com a formação humanista e profissional desses egressos, na qual sempre priorizou-se a aprendizagem dos discentes.

Os professores que possuíam domínio de conteúdo e paixão pelo ensino de destacaram na visão dos egressos, com 8%. De acordo com Arroyo (2013), cada um dos professores sabe o que se identifica com o magistério e como ocorreu o processo de identificação e de se tornar professor. Também se destaca que as atividades dos professores não é um sacerdócio ou uma ação voluntária e filantrópica e sim, a “tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1997, p. 9).

Agregado a isso, Day (2006) salienta, em seu livro *Paixão por ensinar: a identidade pessoal e profissional do docente e seus valores*, a existência de uma paixão agregada em todo o conjunto de ser, e não estar, professor – o que motiva a ciência da educação enquanto processo de ensino-aprendizagem. Entre as características dos professores marcantes, mencionado pelos egressos do curso, a que mais se destacou foi à paixão pela docência, onde os discentes destacaram a forma carismática, instrutiva e inovadora que os docentes utilizavam ao ministrar suas aulas, transformando as dificuldades e complexidades em algo simples e natural, demonstrando seu amor pela docência e como consequência despertando em seus alunos a curiosidade e criticidade acerca do conhecimento.

Entretanto, no meio das respostas obtidas com os egressos, sabe-se que algumas memórias negativas foram apresentadas. Durante o período como acadêmicos dessa instituição os alguns discentes vivenciaram situações na qual boa parte deles intitula como memórias

negativas, sendo elas: os estágios, nos quais os egressos reclamaram da estrutura física de algumas instituições que estagiaram; a relação com os colegas, onde comentaram que os colegas não eram muito afetivos; a relação com os professores, na qual os diversos egressos afirmam que alguns professores eram ruins, irresponsáveis, e que não lecionavam; a relação com direção/coordenação, onde apontaram um descaso por parte destes em relação ao curso; os eventos acadêmicos, onde os egressos reclamaram da falta de eventos voltados para sua área profissional; o diretório acadêmico, onde eles reclamaram da falta do mesmo na sua representação; o administrativo, tendo uma burocracia, na qual os secretários não conseguiam resolver as questões administrativas apresentadas pelos alunos eles tinham que recorrer aos professores; a biblioteca, que não tem material suficiente para que os acadêmicos pudessem pesquisar; e a estrutura física do prédio, que não disponibiliza de um restaurante universitário, de laboratórios para o curso de Letras, dentre outros.

Assim, os egressos destacaram que o curso proporcionou-lhes maiores oportunidades no mercado de trabalho, porém, segundo estes a maior contribuição está no âmbito pessoal, onde destaca-se o senso crítico, valores éticos e sociais. Assim o curso proporcionou uma sólida formação não apenas profissional, mas, humanística, ao término do curso os discentes devem estar aptos a desempenharem as funções de magistério das diversas etapas da educação básica, bem como da docência em um contexto geral. Agregado a isso, os egressos também apontaram as memórias positivas a relação com os colegas, nas quais relataram que muitos deles criaram laços de amizade que levaram além da faculdade. Durante o período acadêmico os egressos criaram uma afetividade na qual a união era totalmente pertinente em sala de aula, facilitando assim o trabalho em equipe nas atividades desenvolvidas em sala; como trabalhos em grupos, teatros e seminários;

e trabalhando o melhor condicionamento da comunicação. Esse bom relacionamento entre os discentes também colabora para permanência dos egressos no centro, pois um dos fatores da evasão estudantil nas universidades é a falta de comunicação entre os alunos.

Agregado as memórias positivas, pode-se dizer que o curso de Licenciatura em Letras é de suma importância para cada egresso que cursou ou está cursando o mesmo, todavia durante seu período como acadêmicos dessa instituição os discentes vivenciaram situações nas quais boa parte deles intitula como memórias negativas, sendo elas: os estágios, nos quais os egressos reclamaram da estrutura física de algumas instituições que estagiaram; a relação com os colegas, onde comentaram que os colegas não eram muito afetivos; a relação com os professores, na qual os diversos egressos afirmam que alguns professores eram ruins, irresponsáveis, e que não lecionavam; a relação com direção/coordenação, onde apontaram um descaso por parte destes em relação ao curso; os eventos acadêmicos, onde os egressos reclamaram da falta de eventos voltados para sua área profissional; o diretório acadêmico, onde eles reclamaram da falta do mesmo na sua representação; o administrativo, tendo uma burocracia, na qual os secretários não conseguiam resolver as questões administrativas apresentadas pelos alunos eles tinham que recorrer aos professores; a biblioteca, que não tem material suficientes para que os acadêmicos pudessem pesquisar; e a estrutura física do prédio, que não disponibiliza de um restaurante universitário, de laboratórios para o curso de Letras, dentre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo 1 apresentou a prevalência do sexo feminino entre os egressos do curso de Letras, com o estado civil de casado/a ou união estável. Também apresentou que economicamente recebem entre 2 a 3 salários mínimos. Antes de entrarem no curso da UEMA não fizeram

cursinho pré-vestibular. A maioria são servidores públicos e por já atuarem na área da educação optaram pelo curso de Letras. No eixo 2 expôs os dados a respeito dos egressos tais como um bom nível de satisfação em relação ao curso nos seus variados segmentos, locais onde realizaram estágio, as relações pessoais e interpessoais e com um acervo bibliográfico insatisfatório disponibilizado na biblioteca. Mesmo com uma biblioteca que poderia ser melhorada, a avaliação final do campus foi considerada boa.

O eixo 3 apontou considerações pedagógicas sobre o curso de Letras, destacando a qualidade das aulas e do processo de ensino-aprendizagem, com uma boa qualificação docente, bons métodos de ensino, boa prática pedagógica, boas formas de avaliarem os alunos (avaliação escrita e individual), isso aponta que ainda existe uma vocação para a pedagogia tradicional, mas sem desconsiderar as novas inovações no processo de ensino-aprendizagem. Também apontaram a existência de bons materiais didáticos (apostilas com textos selecionados), gostaram do currículo que o curso ofereceu com boa oferta de disciplinas. Já no eixo 4, ficou explícito os seguintes dados, que considero ainda insatisfatório para a formação de professores, pois foi apontado que alguns dos egressos não se recordam de terem participado as atividades complementares, não fizeram curso de aprimoramento, e o lado positivo é que muitos egressos falaram que fizeram trabalhos científicos como forma de complementar a carga horária das atividades complementares.

O eixo 5 expôs que os egressos tiveram facilidade em arrumar emprego e de ascender no mercado de trabalho, assim como de ascender na sua atuação profissional, pois alguns já estavam atuando na educação básica como professores, com apenas a formação de magistério. Também apontou que os professores são em sua maioria especialistas, mas uma pequena quantidade são mestres e doutores,

e com isso, de forma geral, acertaram com a escolha do curso. O eixo 6 apontou que as memórias que os egressos tem da universidade e do curso, em especial. As memórias que sobressaíram foram as positivas. Nelas destacaram-se os professores que foram marcantes na vida pessoal e profissional dos egressos, destacou-se também que o que encantou a turma de egressos foram o domínio de conteúdo dos professores e a magnífica paixão pela docência, pela arte/ciência do ensinar. Os egressos apontaram também a boa relação interpessoal com os colegas, e para muitos os tem como colega de profissão e amigos pessoais, e também, as contribuições que a UEMA proporcionou para a formação.

Contudo, e com base nos resultados discutidos e apresentados, constata-se que, de forma geral, que os egressos tiveram uma formação inicial de professores satisfatória, com poucos apontamentos insatisfatórios. Com todo esse resultado, a pretensão é apresentar essa monografia para o curso de Letras do Campus Balsas/UEMA para que o corpo docente juntamente com a direção de curso e a chefia de departamento possam refletir sobre todas as informações e que busque alternativas que se direcionem para o melhoramento na formação inicial dos estudantes do curso de Letras, a fim de que esses resultados possam sensibilizar a comunidade do curso de Letras da referida instituição amenizar e até mesmo solucionar um ou mais problemas abordados.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, M. **A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2016.

BEZERRA, L. M.; CARVALHO, A. C. T.B.; LIMA, T. J. M. Os saberes necessários para formação do professor: um olhar sob o prisma discente. **Anais do III CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2016.

BOTH, I. J. Avaliar a Universidade é preciso: agente de modernização administrativa e da educação. SOUZA, E. C. B. (org). **Avaliação Institucional**. Brasília: UnB, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: CN, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MEC. **Perguntas frequentes sobre a educação superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUARQUE, C. A. **Aventura da universidade**. São Paulo: Edunesp, 1994.

DAY, C. **Pasión por enseña: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2006.

DINIZ, S. N. de F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FIALHO, D.S; FIDELES, L.L. As primeiras faculdades de letras no Brasil. **Helb história do ensino de línguas no Brasil**. Ano 2-Nº2- 1/2008.

FIORIN, J. L. Criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. **Revista Línguas e Letras**, v. 7, n. 12, 2006.

FONSECA, L. A. **Novos Paradigmas nos Cursos de Letras e a Formação do Professor de Língua Portuguesa**. 2016 Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/04/08.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

FORTES, R. L. R. **O cursinho como unidade escolar de mediação entre o ensino médio e a Universidade: particularidades, sentidos e perspectivas**. 2005. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Minas, Belo Horizonte, 2005.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. 2011. 425 f. Tese (Doutorado), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, M. S; MACHADO, P.R.A. Os cursos de Letras e a formação profissional dos professores de letras em perspectiva histórica. **Helb história de línguas no Brasil**. Ano 7 n°7- 1/2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

MATIJASCIC, M. **Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: Ipea, 2017.

MENDES, G.; BEZERRA, L. M. Contribuições do Centro de Estudos Superiores de Balsas na formação inicial docente. **Res., Soc. Dev.** 2019, 8(6), p. 1-23.

OLIVEIRA, A. C. M. A história da mulher no Magistério no século XX: vocação e representação. In: IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 4., 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2017. p. 01-08.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. TOMICH, et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

RAMOS, A. M. et al. Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 01, p. 187-195, mar. 2015.

SILVA, D.J.A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.1): 73-92, jan./jun. 2013.

SOUSA, R. K. R. Reflexões sobre os materiais didáticos: qual a relação entre os professores e esses recursos em sala de aula? In: II CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 01-08.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do Ensino Superior**. Guarapuava: Unicentro, [s.d.].

TELLES, A. M. V. A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980). **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Anped-Sul, 2014. p. 1-17. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras – CESBA**. Balsas: CESBA, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Projeto político pedagógico do curso de matemática – CESBA**. Balsas: CESBA, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Projeto pedagógico do curso de letras – CESBA**. Balsas: CESBA, 2016.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BALSAS (CESBA/UEMA) PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

*THE CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES
OF THE CENTER FOR SUPERIOR STUDIES
OF BALSAS (CESBA/UEMA) FOR THE
INITIAL TRAINING OF LITERACY TEACHER*

Ângela Maria Dias Matos Brito¹

Vanessa Nunes da Silva²

¹ Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

² Professor orientador: Me. Vanessa Nunes da Silva, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar, de modo geral, as contribuições e desafios do Centro de Estudo Superiores de Balsas (CESBA/UEMA) para a formação de professores alfabetizadores e de forma específica compreender o processo de formação do professor alfabetizador no âmbito das políticas educacionais brasileiras, discutir sobre os saberes docentes necessários à prática do professor alfabetizador que atua/atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e investigar a formação do professor alfabetizador ofertada pelo Curso de Pedagogia na modalidade presencial do Centro de Estudos Superiores de Balsas. Seu objeto de estudo está centrado na análise das percepções dos acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia do CESBA, bem como nas entrevistas com professores alfabetizadores das escolas do Município de Balsas-MA. A pesquisa que aqui se apresenta foi bibliográfica, documental e de campo, de cunho descritivo, numa abordagem qualitativa, os dados coletados foram analisados tendo como base a análise de conteúdo. Constatou-se que embora os poderes públicos tenham o papel de ofertarem uma formação de qualidade aos professores, tal formação não tem sido vista como prioridade, o que compromete o desenvolvimento de competências e saberes indispensáveis à sua prática docente. A partir das entrevistas realizadas com os Acadêmicos e Professores do Curso de Pedagogia do Centro de Estudo Superiores de Balsas, constatou-se que apesar dos muitos desafios enfrentados pelo Curso, o mesmo é de grande relevância para a formação de professores para atuarem na educação de Balsas e Região.

Palavras-chave: Formação inicial. Professor alfabetizador. Saberes docentes.

ABSTRACT

This present paper aimed to analyze in general, the contributions and challenges of the Center for Superior Studies of Balsas (CESBA/UEMA) for the initial training of literacy teachers and specifically to understand the process of training literacy teachers in the context of educational Brazilian policies, to discuss about the teaching knowledge necessary for the practice of literacy teacher who works/will act in the early years of elementary school, and to investigate the training of literacy teachers offered by the Pedagogy Course in the classroom modality of the Center for Higher Studies of Balsas. Its object of study is centered on the analysis of the perceptions of academics and teachers of the Pedagogy Course at CESBA, as well as on interviews with literacy teachers from schools in the city of Balsas state of Maranhão. The research presented here was bibliographical, documental, and field, of descriptive nature, in a qualitative approach, the collected data were analyzed based on content analysis. It was found that although public authorities have the role of offering quality training to teachers, such training has not been seen as a priority, which compromises the development of skills and knowledge essential to their teaching practice. From the interviews carried out with Academics and Professors of the Pedagogy Course at the Center for Superior Studies of Balsas, it was found that despite the many challenges faced by the Course, it is of great relevance for the training of teachers to work in the education of Balsas and Region.

Keywords: Initial training. Literacy teacher. Teaching knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido alvo de grandes debates no âmbito das políticas educacionais. Apesar dos grandes avanços

nessa área, ainda há muito a ser conquistado. Sabe-se que muitos são os fatores responsáveis para o sucesso ou fracasso na Alfabetização, entre eles está a formação inicial dos professores alfabetizadores, que atuarão nos três primeiros anos do ensino fundamental, também chamado de ciclo da alfabetização.

Discutir sobre a formação do professor alfabetizador é um tema de grande relevância, com as mudanças propostas para a educação básica no Brasil é uma necessidade refletir sobre a formação desse profissional. Ser professor alfabetizador é um grande desafio, uma vez que este é responsável por mediar o processo de alfabetização e letramento. Por ser uma missão tão grandiosa, que exige muita dedicação e grandes responsabilidades por parte do professor alfabetizador, é imprescindível que as instituições lhes ofereçam uma formação consistente.

A motivação para a realização dessa pesquisa nasceu durante a Disciplina de Alfabetização e Letramento ofertada pelo Curso de Pedagogia do CESBA/UEMA¹, sobretudo à partir de algumas práticas realizadas em escolas da rede pública de Balsas, experiência que permitiu conhecer de perto a realidade de crianças que tinham saído recentemente do ciclo da alfabetização, sem estarem alfabetizadas, tal fato gerou muitas inquietações, e a busca por possíveis respostas despertou o interesse em pesquisar sobre a formação de professores alfabetizadores.

O presente trabalho teve por objetivo geral analisar as contribuições e os desafios do Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA/UEMA) para a formação de professores alfabetizadores. E de forma específica, compreender o processo de formação do professor alfabetizador no âmbito das políticas educacionais brasileiras, discutir

¹ Na atualidade utiliza-se o nome UEMA/Campus Balsas. Nesta pesquisa utiliza-se a nomenclatura Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA) que na época era o termo empregado.

os saberes docentes necessários à prática do professor alfabetizador que atua/atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e investigar a formação do professor alfabetizador ofertada pelo Curso de Pedagogia na modalidade presencial do Centro de Estudos Superiores de Balsas.

A pesquisa possui embasamento nas principais leis educacionais brasileiras, bem como nos autores Aranha (2006), Romanelli (1978), Scheibe (2007, 2011), Gatti (2019), Pimenta (1999), Saviani (2008), Nóvoa (1991), Freire (2001), dentre outros.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, é considerada a Lei educacional brasileira mais importante no que se refere à educação (BRASIL, 2019). Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ficou estabelecido que a formação do professor para exercer a docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (professor alfabetizador), deveria ser realizada na graduação em Pedagogia.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, em seu art. 62 dispõe que a formação de docentes para atuar na educação básica será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo permitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Embora a LDB, tenha proposto que a formação de todos os professores deveria ser realizada em nível superior, conforme Gatti (2011), a Lei que em um de seus capítulos trata de forma específica sobre a formação de professores, vem passando por modificações ao longo dos anos:

Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta. No entanto, em 2013, por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio. (GATTI, 2019, p. 27).

É inegável que esta Lei, em vigor até os dias atuais, representa um grande marco na formação de professores alfabetizadores no Brasil. Após a promulgação desta Lei, foram feitas diversas reformulações no curso de licenciatura em pedagogia.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação forneceu subsídios para elaboração de novas leis que orientariam a formação de professores, as quais convém aqui destacar a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a Formação de Professores, por meio do parecer CNE/CP 9/2001 e 27/2001, onde o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para cada Licenciatura:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2002, torna-se mais evidente as relações entre a teoria oferecida na formação e desempenho do professor em sala de aula, concentrando-se também na pesquisa, acerca do ensino e aprendizagem, determinando que a prática deve estar presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor.

Como a formação do professor alfabetizador constitui-se o cerne dessa pesquisa, é necessário dar ênfase às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, curso responsável em formar esse profissional.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu art. 4º dispõe que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para desempenhar funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos cursos de nível médio, na modalidade normal, em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE, 2006).

Cabe ressaltar que ao se falar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, especialmente para a formação de professores dos anos iniciais, não se pode esquecer de enfatizar as discussões acirradas em torno da identidade do curso que se intensificaram ainda mais com as determinações da LDB e das DCN's em relação à identidade principal do curso.

A identidade do professor alfabetizador hoje nos cursos de Pedagogia é considerada um pouco confusa, principalmente após as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de 2006, uma vez que esta insere muitas diversificações e fragmentações formativas para essa licenciatura.

De acordo com Gatti (2019, p.29) “a identificação como pedagogo se evidencia em detrimento da identificação como professor, esmaecendo a força social da classe de trabalhadores docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental”.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a formação docente é a base da formação nos cursos de Graduação em Pedagogia:

Assim, mesmo que a formação dos especialistas, a qual se refere o Art. 64 da LDB/96, (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), em nível de graduação, seja incorporada à formação do pedagogo, este pedagogo é um professor. Esta concepção foi garantida na Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o entendimento de que a base da formação do pedagogo é a docência foi um ganho que não poderemos retroceder. (ANFOPE, 2019, p. 04).

De acordo com Gatti (2019), além de formar o professor da educação infantil e o professor alfabetizador dos anos iniciais, as DCNCP trazem muitas outras funções:

Trata-se de ter a formação para a docência como eixo desse curso, mas deve-se considerar que é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas. Há peculiaridades que devem ser consideradas e estas não estiveram nas cogitações dos legisladores e nem presente nas propostas discutidas. (GATTI, 2019, p. 29).

A formação inicial do professor dos anos iniciais desperta grandes discussões tanto no campo acadêmico, como no âmbito de políticas públicas, prevalecendo a seguinte questão, formar professor para os primeiros anos da educação básica, ou formar um pedagogo de modo geral, ainda permanece. (GATTI, 2019).

No entanto, este estudo não tem como objetivo, tecer críticas as DCNPC, no que diz respeito a identidade do Pedagogo (docente ou área administrativa), mas destacar a importância de uma formação à altura de tudo que este profissional representa no cenário educacional, com vistas a atender todas as atribuições que lhe são conferidas, especialmente de professor alfabetizador, que é o foco dessa pesquisa.

3 FORMAÇÃO INICIAL E SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nos últimos anos muito se tem discutido a questão dos saberes e competências que o professor alfabetizador precisa desenvolver para o exercício de sua atividade docente. Em meio a tantos desafios impostos hoje, no ensino e aprendizagem, surgem vários questionamentos sobre quais seriam os saberes necessários a serem desenvolvidos por esses professores.

O desenvolvimento dos saberes docentes depende de uma série de fatores, desde as experiências escolares anteriores, uma formação universitária consistente, a profissionalização em sala de aula, e a influência das políticas educacionais. Embora os saberes docentes não se iniciem na universidade, Tardif (2014, p. 36) considera que “o tempo de formação inicial é um período significativo de aprendizagens para o docente”.

Atualmente a “formação inicial” do professor alfabetizador é conhecida como o período em que este inicia o curso de Pedagogia, no entanto, sua formação se inicia muito antes dele optar pela carreira docente. Tal formação tem como ponto de partida todas as suas experiências “anteriores” nos mais diversos contextos, sociais, culturais e políticos.

A formação do professor começa desde quando ele vivencia processos de socialização como aluno, mediante o seu ingresso na escola ou em práticas baseadas nos modelos escolares, em outros ambientes. Todas essas experiências anteriores irão refletir na sua futura atividade docente. Na visão de Pimenta (1999, p.17) tais saberes são considerados “saberes da experiência”.

De acordo com Tardif (2014, p.20), “antes mesmo de ensinarem esses professores, passaram muitos anos na escola - seu futuro lo-

cal de trabalho, experiência considerada formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor”.

Para Pimenta (1999, p. 20), “os desafios, postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é de construir a sua identidade de professor, para o que os saberes da experiência não bastam.”

A autora ressalta ainda que os saberes da experiência, também se referem aos saberes adquiridos ao longo da profissão, saberes que o professor adquire em sala de aula, através da reflexão de sua prática (PIMENTA, 1999). Para que o professor alfabetizador esteja preparado para lidar com os desafios da alfabetização, destaca-se a importância de uma formação inicial que contribua significativamente para a construção dos saberes necessários à sua prática docente, bem como para a construção da sua identidade.

Para Pimenta (1999, p. 17), “o curso de formação inicial não possui apenas a finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, mas de formar o professor ou colaborar no exercício de sua atividade docente”.

Dada a natureza do trabalho docente que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).

A Licenciatura em Pedagogia visa formar um profissional polivalente, ou seja, com competências para atuar em diversas áreas profissionais ligadas à prática pedagógica. Entre essas práticas está a atuação na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período

no qual se espera que o aluno seja alfabetizado. Desta forma, os conceitos teóricos apreendidos durante a formação do professor implicam em conhecimentos que os possibilitem estabelecer uma reflexão sobre a sua prática, respaldando-o e embasando-o para a atividade docente.

4 METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada foi bibliográfica, documental e de campo, de cunho descritivo, numa abordagem qualitativa.

O Centro de Estudos Superiores de Balsas (UEMA) foi escolhido como campo de pesquisa por ser esta uma Instituição que forma professores no Sul do Maranhão e a investigação teve como alvo principal a formação do professor alfabetizador ofertada pelo curso de Pedagogia, por este ser o curso que prepara este profissional para atuar no ciclo da alfabetização. Para melhor embasamento da pesquisa foi necessário analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do CESBA/UEMA.

Entretanto, para analisar as contribuições do CESBA/UEMA na formação do professor alfabetizador, foi necessário ir mais além, pois partindo da premissa de que o curso de Pedagogia na modalidade presencial é um curso recente no CESBA/UEMA, buscou-se investigar as contribuições dos CESBA, indo em busca de professores formados pela UEMA que hoje exercem atividades na alfabetização, bem como conhecer a realidade desses professores.

Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas com base em um roteiro, o instrumento de coleta foi testado antes de ser utilizado para assegurar seu grau de adequação e precisão. Os dados coletados foram analisados tendo como base a análise de conteúdo. Para Bardin (2011, p.48), o termo análise de conteúdo designa: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que

visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 A importância do Curso de Pedagogia na percepção dos acadêmicos e professores do curso

Na formação de professores alfabetizadores, as políticas educacionais expressam claramente que a base de todo o processo formativo está nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que confere a este profissional a legitimidade de alfabetizar. O curso de Pedagogia na modalidade presencial é recente no CESBA, e de acordo com o PPC do curso: “a sua implantação é de grande relevância local e regional, uma vez que o referido curso visa formar professores para atuarem na carreira educacional em âmbito formal escolar e não escolar (2020, p. 27) ”.

Nesse contexto perguntou-se aos acadêmicos e aos professores sobre a importância do curso para o Centro e obteve-se os seguintes depoimentos:

Pedagogia é nossa caçula, é um curso novo, completou quatro anos esse ano e o projeto pedagógico dele foi pensado justamente para atender o público que já procurava uma formação de licenciatura em Pedagogia presencial, mesmo a UEMANET oferecendo a modalidade à distância, ainda tínhamos um público que buscava essa formação presencial [...] o curso de Pedagogia foi criado para atender toda essa demanda, uma demanda que a população nos cobrava, que foi comprovado pela pesquisa de mercado e mesmo assim não atrapalhou o curso da UEMA NET, que é a pedagogia à distância. (PROFESSOR 1).

Bom, o curso de pedagogia no meu ponto de vista, ele é muito útil, primeiro porque, ele traz uma visão muito ampla do con-

texto não só escolar, mas do contexto do dia a dia da gente. Ele abrange vários estudos sobre a vida do ser humano e eu achei muito interessante, principalmente no tocante a questão do professor, ele habilita o professor a ser realmente um educador, porque professor não é apenas aquele que transmite um conteúdo, mas é aquele que através de um conteúdo, ele traz novas descobertas, um novo conhecimento, uma nova mentalidade, através do próprio aluno. É você também buscar do aluno, novas perspectivas de visão, através de determinado conteúdo. Paulo Freire diz assim que o professor é o mediador, eu vou mais além, além de mediador ele é o descobridor e o construtor de novos saberes, e o professor tem essa missão de construir conhecimentos. E saber o que eu quero construir, qual é o foco do meu ensino, em quais pilares eu vou construir. O curso de Pedagogia vem justamente para isso, para transformar o professor num descobridor de saberes. (ACADÊMICO 2)

É um curso muito importante, tem um leque de oportunidades para o mercado de trabalho, ele não se limita só a sala de aula como muitos acreditam. O curso oportuniza várias áreas da sociedade, várias áreas de conhecimento, de trabalho, então eu vejo o curso de Pedagogia do CESBA como um leque de oportunidades em tudo que você quer fazer, se você quer trabalhar na área da saúde, segurança, educação e outras mais. Ele te dá essa oportunidade, mais que outros cursos, que tem uma certa limitação e a Pedagogia não tem essa limitação. Foi justamente que eu optei por esse curso. (ACADÊMICO 3).

A fala do professor 1 destaca a relevância do curso de Pedagogia na modalidade presencial do CESBA para a educação local e regional, o que é confirmado quando os acadêmicos trazem a importância da Pedagogia para a educação de modo geral, para a formação de profissionais competentes, como um leque de oportunidades para ingressar no mercado de trabalho, por ter uma ampla formação que permite ao Pedagogo trabalhar em diversas áreas da educação formal e não formal e, sobretudo, por ser um curso presencial ofertado por uma Universidade pública, uma vez que havia uma demanda considerável de alunos que não se identificavam com o formato EAD, portanto, almejavam a formação em Pedagogia na modalidade presencial

e não possuíam recursos financeiros para ingressarem em uma faculdade particular.

De acordo com as DCNCP são exigidas do Licenciado em Pedagogia competências e habilidades para exercer a docência, partindo dessa premissa foi questionado aos professores e acadêmicos do curso suas percepções sobre o que é ser um professor alfabetizador, bem como as competências e habilidades que se espera desse profissional.

Na visão dos professores, o alfabetizador deve ser um profissional altamente capacitado que compreenda sobre afetividade, sobre sentimentos, sobre sensações e entenda de psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, psicologia da aprendizagem e que compreenda não só o lado técnico da alfabetização, codificação e da decodificação da escrita, que trabalhe também com o letramento, uma vez que alfabetização e letramento caminham juntos.

Além de todas as competências técnicas e científicas o professor que vai trabalhar com alfabetização, ele tem que estar capacitado, não só na parte técnica de alfabetizar, ele tem que compreender a realidade do aluno, ele tem que entender a realidade da escola, ele tem que compreender todas essas nuances sociais, antropológicas, psicológicas, porque tudo isso interfere no processo de alfabetizar, e como diz Paulo Freire, tem também que ter o princípio de amorosidade, tem que ter amor a profissão, ter amor aquilo que estar fazendo (PROFESSOR 1).

O professor alfabetizador necessita ter conhecimentos científicos e didáticos próprios da alfabetização, conhecimentos profundos das formas de aprender dos alunos, conhecer e compreender a criança, em seus aspectos psicológicos, sociais e afetivos e sobretudo possuírem amor pelo ato de alfabetizar. É necessário que o professor ame o que está fazendo, pois sem afeto, não há alfabetização. As falas dos acadêmicos confirmam as falas dos professores formadores no que diz respeito as competências necessárias ao professor alfabetizador.

O professor alfabetizador é aquele que tem realmente a preocupação de alfabetizar, não só alfabetizar, mas também letrar esse aluno, no sentido de que ele saia sabendo ler e compreender aquilo que ele está aprendendo, não só de texto, mas também de mundo, porque a alfabetização já parte daquilo que a criança conhece né, esse é o novo pensamento da alfabetização, ensinar a partir do conhecimento da própria criança, do conhecimento pré-existente, a criança não chega vazia, ela tem o conhecimento dela. (ACADÊMICO 3).

As falas expressam a preocupação que o professor alfabetizador precisa ter com a realidade do aluno, e com a importância de compreender que a criança não pode ser só alfabetizada ou letrada, mas que as duas coisas devem estar ligadas e acontecerem simultaneamente.

De modo geral, nas perspectivas dos acadêmicos, alfabetizar é uma grande responsabilidade, portanto o professor tem que ter muito compromisso, esforço, muita dedicação e ser um pesquisador que está sempre em busca de novos conhecimentos. “O mundo hoje se inova a cada dia e para ser professor, você precisa estar à frente, se preparando, se qualificando para exercer bem, a prática educativa” (Acadêmico 5).

Os acadêmicos entendem que o ensino tradicional não funciona mais na alfabetização de crianças e o que o professor precisa estar sempre inovando, buscando novas metodologias e recursos didáticos para alfabetizar seus alunos. As falas também enfatizam a importância do letramento na alfabetização concordando com Freire (2021, p.79) quando este expressa que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” e com Lagôa (1990, p.15):

[...] o alfabetizado é aquele que lê o que olha, enxerga o que vê, domina o que leu, é capaz de responder com maturidade as exigências da vida. Consegue expressar pela escrita seus anseios, sonhos e sentimentos ou pode compreender, através da leitura, pensamentos e mensagens expressos nos textos ou nos meios de comunicação, a fim de que possa exercer seu papel na sociedade

que, a cada dia mais, exige o esforço e a contribuição de todos.
(LAGÔA, 1990, p. 15).

Diante do exposto, ficou evidente que os acadêmicos compreenderam a alfabetização não apenas como um processo de codificação e decodificação de palavras, mas em um contexto mais amplo, que só tem sentido quando conduz o aluno à uma leitura de mundo, no contexto do letramento.

5.1.1 Os desafios do CESBA/UEMA na formação do professor alfabetizador

A formação do professor alfabetizador, conforme determinam as políticas educacionais deve ser realizada de forma teórica e prática, nesse contexto questionou-se aos alunos e professores se o curso de Pedagogia oferta uma formação teórica aliada à prática e obteve-se diferentes percepções.

A acadêmica 4 pontua que “o Curso prepara para alfabetizar, mas eu creio que faltou um pouquinho mais, a gente poderia ter tido mais experiência.” Tal percepção é confirmada pela fala da Acadêmica 5 ao destacar que: “teoricamente, aprendi muito, nesse sentido eu acho que o curso não deixa nada a desejar, os professores te dão boas referências literárias, te dão embasamento, mas... a prática, eu acho que falta um pouquinho”.

Entretanto, na percepção do professor formador 1, o projeto do Curso tem essa relação e a Universidade favorece essa relação, pois a mesma “oferece programas de monitoria, programas de iniciação científica, de extensão, tem também as atividades práticas, práticas curriculares, e tem disciplinas que o próprio professor também integra essa teoria com a prática” (Professor 1).

O PPC de Pedagogia, destaca que o CESBA “visa formar professores com graduação em Pedagogia com uma sólida formação teórica, prática, humanista e científica” (PPC, 2020, p. 26). Embora, muitas vezes os currículos das Universidades contemplem atividades práticas à serem desenvolvidas nas escolas, estas encontram-se tão sobrecarregadas com os problemas e lacunas existentes na educação brasileira, que não conseguem oferecer um maior espaço aos professores em formação.

Pelas falas dos acadêmicos, foi possível perceber que a Pandemia da COVID-19 potencializou os desafios do Curso de Pedagogia do CESBA para a formação de professores. A maioria dos acadêmicos destacam que a pandemia do Coronavírus também afetou principalmente realização dos estágios nas escolas, uma vez que elas estavam fechadas nesse período e uma parte considerável das práticas que deveriam ter ocorrido em sala de aula, foram realizadas de forma remota.

De acordo com o PPC de Pedagogia a UEMA tem como convicção “tornar-se referência na produção de conhecimentos, tecnologia e inovação, de forma conectada com o contexto no qual está física ou virtualmente inserida” (UEMA, 2020, p.13), pela fala dos professores a pandemia veio para mostrar que o CESBA, precisa atualizar-se em relação a preparação de docentes e discentes para o manuseio das tecnologias digitais.

Considerando a importância das tecnologias digitais no cenário atual para o avanço da educação, a Universidade já deveria estar bem mais preparada para lidar com as mesmas, contudo cabe ressaltar que as iniciativas propostas pela UEMA frente ao período pandêmico foram bastante significativas.

Conforme é proposto nos documentos oficiais, a formação do professor alfabetizador deve ter todo um leque de saberes científicos, técnicos e sociais e este deverá estar apto a ensinar diversas disciplinas no ciclo da alfabetização, nesse contexto perguntou-se aos acadêmicos e professores se a matriz curricular do Curso de Pedagogia, contempla todas as disciplinas necessárias a formação do professor alfabetizador.

O professor 1 destaca que: “o curso de Pedagogia é um curso polivalente, onde aprendemos todas as metodologias de todas as áreas do ensino fundamental, metodologia do ensino de Língua Portuguesa, do ensino de artes, do ensino de história, de matemática, Ciências naturais, Geografia etc.”

Na visão do acadêmico 3, para que a formação do professor se dê de forma completa é necessário incluir as disciplinas de fonética e fonologia (ramos da linguística), uma vez que não se pode alfabetizar crianças se o professor não sabe trabalhar o som das letras, som das palavras e ressalta também a necessidade de inserir o Inglês básico na matriz curricular do curso de Pedagogia.

Os acadêmicos também pontuaram que algumas disciplinas deveriam ser trabalhadas com mais profundidade e algumas necessitariam de uma carga horária maior, como por exemplo as disciplinas de alfabetização e letramento, didática e educação especial.

A grade contempla sim, é bem recheada de conteúdo, mas é claro que ela nunca vai formar no quesito, formar um professor alfabetizador por completo, porque eu sempre acho que ela vai apontando os caminhos e você vai percorrer esses caminhos a partir daí, porque essa é minha visão de formação, porque é muito subjetivo, a Universidade não está aqui para te preparar e está pronto e acabado, ela está aqui para apontar caminhos e fazer você um crítico-reflexivo (ACADÊMICO 7).

Na fala do professor 1 encontramos um posicionamento semelhante ao da acadêmica 7, pois pontua que nenhum curso de graduação prepara o professor por completo:

Porque a sociedade do conhecimento tá mudando muito rápido, então encare o curso de graduação, como um grande diário acadêmico, porque ali é trabalhado o que é mais importante que seja trabalhado, que seja desenvolvido com os alunos, então ter uma noção boa, sólida, mas o aprofundamento, o desenvolvimento aí vem na formação continuada de professores, na prática, nos outros cursos de especialização tem a residência pedagógica hoje né, que é igual a residência médica que os médicos tem, também tem a residência na área da pedagogia que visa também integrar a formação do pedagogo através da prática, tem os cursos de extensão, tem os cursos de complementação pedagógica, tem os cursos de segunda licenciatura, tem mestrado e doutorado. (PROFESSOR 1).

De acordo com o PPC de Pedagogia, o professor “ao invés de dar o conhecimento pronto para o acadêmico, passa a ser mediador acadêmico, ajudando-o a construir sempre pela reflexão, problematização e interação” (PPC, 2020, p.22).

Nesse sentido, a Universidade precisa sim oferecer uma formação de qualidade, ter professores qualificados em seu quadro docente, buscar integrar a teoria à prática, mas os alunos também possuem uma grande parcela de contribuição nesse processo, indo em busca do conhecimento.

Nóvoa (1991) e Gatti (2009) defendem uma formação de professores construída dentro da profissão, tal formação não depende exclusivamente das Instituições formadoras, mas de políticas educacionais à nível de Brasil que se preocupem em integrar a formação de professores à profissão.

Por se tratar de um Curso recente no CESBA/UEMA, o Curso de Pedagogia, o Curso ainda necessita aprimorar-se em alguns aspectos, como suprir as deficiências em seu quadro docente, utilizar-se de metodologias cada vez mais eficazes, à fim de proporcionar cada vez mais uma formação teórica aliada à prática.

Acredita-se que dentro das suas possibilidades, o Curso de Pedagogia do CESBA tem buscado aliar essa teoria à prática, uma vez que seu currículo contempla disciplinas práticas, com vistas a inserir os formandos na realidade da escola e da sala de aula, além disso, a Instituição possui políticas de ensino, pesquisa e extensão que incentivam a participação dos formandos em diversas atividades complementares dentro da Instituição, instigando-os a pesquisa e visando o desenvolvimento de competências e habilidades dos mesmos.

5.1.2 Análise das falas dos professores alfabetizadores

Buscando conhecer a realidade dos professores alfabetizadores, bem como descobrir as contribuições da UEMA para a formação desses professores, aplicou-se entrevistas com professores que se graduaram pela UEMA e hoje trabalham na alfabetização. As professoras entrevistadas exercem a docência como professoras alfabetizadoras em média de 3 a 25 anos nas escolas da rede pública de Balsas. As mesmas graduaram-se nas seguintes áreas: Geografia, Ciências, História, Matemática e Letras.

Para saber a visão que as professoras alfabetizadoras possuem no que diz respeito à alfabetização, perguntou-se qual a concepção que estas possuem sobre alfabetização, e quando as mesmas consideram que o aluno está alfabetizado.

As professoras demonstraram que consideram o processo de alfabetização muito importante na vida do aluno, e sua importância para que ele consiga progredir nos anos posteriores, trazem a importância da alfabetização em contexto de letramento, entretanto suas falas revelaram muita preocupação com a transmissão de conteúdos, algumas ainda estão muito presas ao ensino tradicional, tendo uma perspectiva um pouco rasa em termos de desenvolver a autonomia e a criticidade do aluno.

Perguntou-se sobre qual foi a importância da sua graduação na UEMA para a atuação das mesmas hoje na alfabetização e se tiveram as disciplinas de Alfabetização/Letramento e Linguística. As entrevistadas destacaram que a formação da UEMA foi de grande relevância, porém a graduação realizada pelas mesmas não era voltada para as séries iniciais:

Foi bom, porque graças a Deus aprendi muita coisa. Porém, na parte que eu fiz de ciências a gente não ver muito a questão da alfabetização, porque não é o curso específico para atuar nessas séries, é mais é pedagogia, pedagogo, quem vai trabalhar com crianças tem que ter esse curso. A parte das disciplinas não tinha, o que agente trabalhou muito assim foi biologia, de trabalhar com as frutas, fazer vitaminas, essas coisas assim, verduras, legumes. Teve uma cadeira de Português, mas foi muito pouco, e já era voltado para o fundamental maior, meu curso não tinha nada a ver com alfabetização. (PROFESSOR 3).

Ponto igualmente destacado pela entrevistada 6: “eu me formei em Geografia, não tem muito a ver com alfabetização, porque é uma disciplina à parte, específica”, e pela entrevistada 9: “como eu me formei em Geografia, não teve essas disciplinas, eu acredito que alfabetização e letramento só tem em Pedagogia”.

Como citado anteriormente, as DCNCP dispõem que a formação de professores para trabalhar na educação infantil e séries iniciais é papel do Curso de Pedagogia, este profissional deve ser um professor pedagogo, levando em consideração que as professoras entrevistadas se formaram em áreas mais voltadas para o ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, as mesmas não tiveram durante à sua graduação disciplinas essenciais ao processo de alfabetização.

De modo geral, percebe-se que algumas delas ainda possuem dificuldades em romper com o ensino tradicional, mas por outro lado, outras estão despertando para novas metodologias. Embora muitas professoras se preocupem com a aprendizagem de seus alunos, há uma cobrança muito grande por parte dos órgãos gestores para que

a criança seja promovida para uma série posterior, e mesmo quando se encerra o ciclo da alfabetização muitas crianças passam de ano sem estarem completamente alfabetizadas.

Embora as professoras não tenham tido uma formação inicial direcionada para a alfabetização, percebe-se que as mesmas, por meio de suas experiências em sala de aula, adquiriram uma ampla visão sobre o que é a alfabetização, e sobre as competências e habilidades necessárias ao professor alfabetizador, e a principal delas a ser destacada é a busca por uma formação contínua.

O professor nunca vai estar preparado 100%, a sua busca por conhecimentos não se encerra após a sua formação inicial, embora esta deva ser consistente e desenvolver ao máximo as potencialidades dos futuros professores, esses profissionais devem estar sempre se aprimorando e compreenderem que sua formação nunca estará totalmente acabada, pois faz parte de um processo contínuo, o professor deve ser um eterno aprendiz, que estar sempre em processo de construção, e portanto sempre reconstruindo suas práticas pedagógicas, suas metodologias, sendo um eterno pesquisador, aberto para novas aprendizagens e sobretudo, não deve abaixar a cabeça diante dos desafios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os percalços das políticas educacionais para a formação de professores é essencial não apenas para conhecer a realidade, mas para buscar transformá-la. É perceptível que houveram mudanças na educação brasileira e conseqüentemente nas formações de professores ao longo da história, algumas positivas, porém ao contemplarmos a qualidade da educação, especialmente no que diz respeito a alfabetização, principalmente nas escolas públicas, ainda temos um longo caminho a percorrer.

A partir das entrevistas realizadas com os Acadêmicos e Professores do Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA), foi possível perceber que apesar dos muitos desafios enfrentados pelo Curso de Pedagogia do CESBA, dos seus erros e acertos, o mesmo é de grande relevância para a formação de professores para atuarem na educação de Balsas e Região, e essa importância acentua-se mais ainda ao nos depararmos com professores que estão atuando nas séries iniciais, sem serem habilitados pelo Curso de Pedagogia.

A maioria dos professores alfabetizadores entrevistados não são pedagogos, são formados em outras áreas, como Geografia, Matemática, História, Ciências e estão exercendo atividades na alfabetização, o que contraria o que se é discutido nas DCNCP, e até mesmo nos cursos de formação, que o professor habilitado para tal função é o Pedagogo.

Embora as professoras alfabetizadoras entrevistadas tenham sido formadas pela UEMA, e tal formação tenha contribuído significativamente para suas posições hoje no mercado de trabalho, uma vez que estas são professoras efetivas que contribuem com a educação de Balsas, prestando serviço na rede pública de ensino, fica evidente a necessidade do Curso de Pedagogia ofertado pelo CESBA para habilitar profissionais capacitados para atuarem na alfabetização.

Vivenciamos novos tempos, tempos esses que provocam constantes transformações no processo de ensino-aprendizagem, exigindo, portanto, uma nova postura do professor alfabetizador: um profissional que seja criativo, que esteja sempre em busca de novas metodologias e ferramentas adequadas para alfabetizar seus alunos e que acima de tudo tenha como missão de vida não apenas transmitir conteúdos, mas transformar a vida de seus alunos, despertando nos mesmos o que existe de mais precioso na educação, a capacidade de pensar por

si mesmo, de construir e transformar realidades, e assim aprendam a caminhar com as suas próprias pernas.

Nessa perspectiva, entende-se que as críticas dos acadêmicos são bastantes pertinentes, e os desafios não são nada mais que grandes oportunidades para as mudanças. Proporcionar uma formação de professores cada vez alinhada com as demandas da sociedade nunca foi e nem será fácil, ainda mais quando os ventos das políticas públicas sopram ao contrário, contudo, é plenamente possível, sem dúvidas há um longo caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação**. Disponível em: www.anfope.org.br. Acesso em 10 de jul. 2021.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Almedina, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 30 de Abril de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2006.

FREIRE, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**. Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAGÔA, Ana. Afinal, o que é alfabetizar? **Revista Nova Escola**, Abril, nº 41, agosto, 1990.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em 15 de abril de 2021.

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

RODRIGUES, Auro Jesus. **Metodologia Científica**. 4 ed. Aracaju: Unit, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Balsas-MA: CESBA, 2020.

CAPÍTULO 3

O ESTADO DA ARTE DAS METODOLOGIAS APLICADAS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DO CURSO DE LETRAS

THE STATE OF THE ART OF THE METHODOLOGIES APPLIED IN THE SCIENTIFIC PRODUCTIONS OF THE COURSE OF LITERATURE

Jakeline Oliveira Pires ¹

Leonardo Mendes Bezerra²

Laíra de Cassia Barros Ferreira Maldaner³

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3039270866165882>

2 Doutor em Educação pela Uniso. Professor Adjunto na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas - Departamento de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

3 Doutora em Letras pela UFT. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas - Departamento de Letras. Lattes:

RESUMO

O curso de Letras em Balsas tem o intuito em formar licenciados para atender a realidade socioeconômica do Maranhão. Com a implantação do curso de Letras no Centro de Estudos Superiores de Balsas campus da Universidade Estadual do Maranhão (CESBA/UEMA) tem explícito em seu Projeto Pedagógico do curso de Letras destacou a obrigatoriedade e a exigência da elaboração de uma monografia ou de uma proposta pedagógica como trabalho de conclusão de curso. Estudar o estado da arte na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso é uma das formas de se verificar as transformações ocorridas na proposta da realização da produção acadêmico/científica na universidade. O objetivo geral dessa pesquisa propõe analisar o estado da arte do curso de letras meio das produções monográficas nas suas diversas áreas de estudo. metodologicamente utilizou-se a pesquisa bibliográfica, analítica, qualitativa com alguns levantamentos quantitativos. Na revisão bibliográfica e no estado da arte, pesquisou-se sobre os tipos de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as forma de análise dos dados. Com a proposta metodológica de Bardin, foi possível mapear os trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos egressos e posteriormente discutir o que foi proposto nos objetivos específicos sob a luz das teorias da metodologia científica. Sendo assim, destacou-se que a maioria dos trabalhos elaborados é da área da língua portuguesa, na modalidade monografia, e também apresentou alguns procedimentos que foram realizados e não esclarecidos no texto dos trabalhos.

Palavras-chave: Formação profissional. Docência. Trabalho de conclusão de curso.

ABSTRACT:

The Letras Balsas course aims to train graduates to meet the socioeconomic reality of Maranhão. With the implementation of the Letters course at the Centro de Estudos Superiores de Balsas campus of the State University of Maranhão (CESBA/UEMA) it has explicitly highlighted in its Pedagogical Project of the Letters course the obligatoriness and requirement of the elaboration of a monograph or a proposal pedagogical work as a course conclusion work. Studying the state of the art in the elaboration of course conclusion works is one of the ways to verify the transformations that occurred in the proposal of carrying out academic/scientific production at the university. The general objective of this research proposes to analyze the state of the art of the course of letters through monographic productions in its various areas of study. methodologically, bibliographic, analytical and qualitative research was used with some quantitative surveys. In the bibliographic review and the state of the art, research was carried out on the types of research, the data collection instruments and the forms of data analysis. With Bardin's methodological proposal, it was possible to map the course conclusion works prepared by the graduates and later discuss what was proposed in the specific objectives in the light of the theories of scientific methodology. Thus, it was highlighted that most of the works elaborated are in the area of the Portuguese language, in the monograph modality, and also presented some procedures that were carried out and not explained in the text of the works.

Key words: Professional qualification. teaching. Completion of course work.

1 INTRODUÇÃO

A investigação ora apresentada é fruto do relatório de iniciação científica do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/

UEMA) fomentado pela Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PPG/UEMA) que se insere no projeto-mãe intitulado “*Histórias da formação de professores: contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o Dinamismo da Microrregião dos Gerais de Balsas*” que foi desenvolvido no período de 2018 a 2019.

Escolheu-se estudar a formação de professores por meio das produções dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) – que também pode ser monografia ou proposta pedagógica – pelo fato de que a formação inicial do professor de línguas e literatura tem como escopo os saberes de uma ciência própria e outras provenientes de outras ciências nas áreas de ciências humanas e sociais.

Para se graduar em Letras é necessário cursar algumas disciplinas nas áreas das ciências sociais, filosóficas e filosóficas, além das disciplinas específicas da Ciência da Linguagem. No final do curso exige-se a elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Na Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, Campus Balsas, a monografia e a proposta pedagógica são as modalidades de trabalhos de conclusão de curso – TCC são exigidas.

Para a elaboração dos TCCs exige-se um planejamento cuidadoso, orientado por um professor. Esse planejamento ocorre com a elaboração de um projeto de pesquisa. Para desenvolver um TCC é necessário que conheça o que já foi investigado em outros estudos e seus respectivos argumentos (DIAS; SILVA, 2009). Na investigação, é necessário descobrir aquilo que não está explícito e/ou descoberto pelos discentes. É fundamental definir alguns itens “o tema (motivação da pesquisa), a pergunta (objetivo da pesquisa) e a relevância acadêmica e prática do estudo a que estamos empreendendo. Como detalharemos adiante, os dados disponíveis assumem um papel importante nesse processo” (DIAS; SILVA, 2009, p. 9)

Entende-se, empiricamente, que é na pesquisa que os estudantes aprendem a utilizar metodologias para a produção dos saberes e dos conhecimentos. Assim, espera-se que a temática de pesquisa contribua com uma análise significativa da formação acadêmica, mais precisamente na formação inicial dos professores do curso de Letras, cujo o objetivo é a valorização da produção de conhecimento da área da língua, linguagens e literaturas.

Para atingir êxito na proposta de pesquisa, elaboraram-se com base no objetivo geral que é analisar o estado da arte do curso de Letras por meio das produções monográficas em suas diversas áreas de estudo – os seguintes objetivos específicos: Mapear as produções monográficas (TCCs) apresentadas no curso de Letras a fim de identificar a diversidade de temas desenvolvidos; Apontar os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração das monografias; Investigar o estado da arte dos conteúdos metodológicos oriundos das informações das monografias.

Assim, analisar os TCCs do curso de Letras é conhecer de modo específico o conjunto de temas investigados e dos saberes adquiridos no curso relacionado na desenvoltura de contextualizar um determinado assunto de interesse e desempenho profissional. Para tanto, ao pesquisar os TCCs, por meio do estado da arte, é essencial para a revisão da literatura sobre as várias temáticas estudadas. Nesse percurso, a finalidade é obter uma vista geral do conhecimento elaborado em um campo, área, tema, autores e conceitos, com o objetivo de identificar lacunas referentes a trabalhos não realizados; temas recorrentes ou já consolidados.

2 ALGUNS MÉTODOS CIENTÍFICOS

O método é um conjunto de normas que servem de referência na investigação e/ou explicação sobre os problemas específicos (OLIVEIRA, 2002). Considera-se pelo menos dois aspectos do método científico: o método geral (aplicação de modo generalizado) e o método específico (aplicação de forma particular). Diante disto, apresenta-se alguns métodos, técnicas de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, critérios de inclusão e exclusão, e forma de análise dos dados, que servirão para prosseguir com os estudos desta pesquisa.

Conforme os preceitos de Lakatos e Marconi (2007), o método responsável pela generalização que se inicia de uma questão particular para uma geral é chamado de *indutivo*. Já ao contrário, o que parte de princípios “reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica.” (GIL, 2008, p. 9) é o *método dedutivo*. O que tem como ocupação explicar os fenômenos e também permite aos pesquisadores analisar os dados concretos com o intuito de identificar similaridades e diferenças entre os indivíduos, fatos, fenômenos etc, é o *método comparativo* (LAKATOS; MARCONI, 2007). A proposta da *metodologia dialética* tem a intenção de interpretar a realidade, a partir do pressuposto de que todos os fenômenos tem características que se contradizem e que estão unidas e indissociáveis, já o *método monográfico* tem como escopo uma única escrita em que o estudo deve ser aprofundado para ser considerado representativo de um ou de mais casos semelhantes, e por último, o método estatístico favorece uma postura quantitativa do objeto estudado de modo organizado (GIL, 2008).

A *pesquisa bibliográfica* é apresentada por meio de material já analisado e publicado, constitui-se enquanto material os livros, periód-

dicos, artigos, e outros trabalhos acadêmicos e científicos, enquanto que, na *pesquisa documental* os dados são coletados dos materiais que ainda não receberam um tratamento analítico e que não foram ainda publicados nas modalidades textuais acadêmicas (GIL, 2008). A *pesquisa de campo* é uma modalidade investigativa que tem a intensão de coletar informações *in loco* sobre um objeto de estudo e/ou problema para encontrar uma resposta, validação ou não-validação de uma hipótese e até mesmo descobrir outros fenômenos e as suas relações, conforme preceitua Lakatos e Marconi (2007).

A *pesquisa quantitativa* é uma modalidade analítica de investigação que atua sobre um determinado problema, a sua proposta é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificáveis numericamente e analisadas estatisticamente, por ser uma pesquisa conectada com o empírico/descritivo e por procurar (re)classificar a relação entre as variáveis, as causas-efeitos entre os fenômenos singulares. Nela os dados apresentam-se em forma de tabelas, gráficos ou textos (KNECHTEL, 2014). Já a *pesquisa qualitativa* visa compreender os fenômenos e obter deles uma visão ampliada e complexa onde o pesquisador assume mais importância como instrumento do que na pesquisa quantitativa (TOZONI-REIS, 2017).

3 METODOLOGIA

Inicialmente trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o estudo do estado da arte dos dados levantados dos TCCs produzidos pelos egressos do curso de Letras, do CESBA/UEMA produzidos nos anos de 2008 a 2018 analisados. De 2008 a 2018 graduaram-se 234 acadêmicos, porém o total de TCCs produzidos foram 113, correspondendo 100%. Os TCCs foram analisados com auxílio do estado da arte que “[...] é também reconhecido por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo em relação às produções acadêmica

sobre o que busca investigar, dentro das quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

A proposta de Bardin (2016) consistiu na organização dos dados da pesquisa e na forma de análise prevalece: - Leitura seletiva dos seguintes elementos (título, orientador, ano, palavras-chave e os procedimentos metodológicos), com foco no resultado quantitativo da análise estatística descritiva.

Com base nessa leitura seletiva auxiliada com a análise quantitativa onde realizará a elaboração de um quadro categórico sistemático, com base nos preceitos metodológicos estabelecido pela teoria de Bardin (2016) que é a análise de conteúdo, no qual serão analisados qualitativamente e quantitativamente os procedimentos metodológicos de cada uma das monografias para fazer o mapeamento, conforme as categorias já estabelecidas que nomeiam cada um dos tópicos discutidos.

4 MAPEAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Para realizar o mapeamento dos trabalhos de conclusão de curso foi necessário selecionar todas as monografias encontradas na UEMA, Campus Balsas. Sabe-se que no período de recorte, graduaram-se 234 acadêmicos do curso de Letras. No entanto a população de trabalhos de conclusão realizados foram 113. Deste recorte, foram analisados todos os trabalhos, correspondendo um censo, ou seja, foram analisados 100% da população.

Destaca-se também que não foram elaborados 234 TCCs, pois também, conforme os Projetos Pedagógicos do curso de Letras, aceita-se a elaboração do TCC na modalidade de trabalho, Proposta Pedagógica, que pode ser preparado em equipes compostas por até três

integrantes. Após analisar a modalidade de trabalho que os egressos, a tabela 1 apresenta o quantitativo de trabalhos que foram elaborados e a sua modalidade.

Tabela 1 – Modalidades dos Trabalhos de Conclusão de Curso

Modalidade	Quantidade de TCCs	Percentual
Proposta Pedagógica	56	49,9%
Monografia	57	50,1%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Percebeu-se que a partir de 2014 houve um crescimento significativo da escolha da monografia enquanto trabalho de conclusão de curso, assim, percebe-se que a proposta pedagógica tem ficado como segunda opção.

De acordo com as normas gerais do ensino de graduação da UEMA (2012), em seu artigo 88 destaque sobre a elaboração do trabalho de conclusão de curso. O mesmo documento, no artigo 89, destaca que TCC enquanto trabalho acadêmico, poderá se constituir de Proposta Pedagógica, Projeto de Intervenção, Projeto Metodológico Integrados; Monografia entre outros.

Por questão de muita aproximação quantitativa dos dados tabulados, conforme a tabela 1, será apresentado o entendimento sobre monografia e proposta pedagógica. A respeito da monografia, etimologicamente, a palavra vem da língua grega que vem do termo “monos” que tem o significado de única e “graphein” que é grafia, escrita. Assim, a palavra monografia significa escrita única e é entendida como uma das modalidades do trabalho acadêmico (GOMES, 2006). Para se elaborar uma monografia deve-se seguir normas e padrões que são fornecidos pela instituição de ensino superior e sob orientação de um professor, e em caso de não haver normas institucionais, deve-

-se considerar o que estabelecem as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Considerando que os cursos de licenciatura proporcionam a formação inicial de professores para a educação básica, é oportuno que os graduandos possam também desenvolver os TCCs na modalidade de proposta pedagógica, também chamado por projeto pedagógico.

A respeito dele, Veiga e Resende (1998, p. 29) afirma que o Projeto Pedagógico “relaciona-se a organização do trabalho pedagógico da escola; plano de trabalho está ligado à organização da sala e as outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que Plano de Trabalho é o detalhamento da Proposta ou Projeto”.

Por considerar a importância de um trabalho dialogado e reflexivo, a proposta pedagógica, enquanto modalidade de TCC, é desenvolvido na UEMA em equipes compostas por até três acadêmicos que reúnem esforços para já ir exercendo uma das tantas atribuições dos professores. Ademais, no que se refere às áreas pesquisadas para a elaboração de monografia, a tabela 2 expressa os dados categorizados em conformidade com as monografias analisadas.

Tabela 2 - Áreas investigativas dos Trabalhos de Conclusão de Curso

Área de pesquisa	Quantidade de TCCs	Percentual
Língua Portuguesa	55	48,7%
Literatura Portuguesa e Brasileira	31	27,5%
Educação	16	14,1%
Língua Inglesa	05	4,4%
Multidisciplinar	04	3,5%
Literatura Inglesa	02	1,8%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

A área que mais se destaca com as investigações dos TCCs é Língua Portuguesa, não desmerecendo as demais áreas que são significativas para a formação acadêmica dos profissionais da educação básica. De acordo com o Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela[...] (BRASIL, 2001, p. 30).

Considerando essa informação supracitado Conselho, os vários profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos essenciais devem:

[...] estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. [...]. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001, p. 31).

Diante destas informações, referencia-se a importância do estudo da língua materna, fato este, que pode indicar a escolha dos TCCs serem direcionados para a língua portuguesa. Entre as áreas que mais foram trabalhadas nos TCCs dizem respeito Fonética, Sintaxe, Semântica e Teoria da Comunicação.

A respeito da fonética, Cristófaros-Silva (2001, p. 23) a define como uma “[...] ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Outra área da língua portuguesa que também foram encontradas nos TCCs foi a sintaxe, que etimologicamente vem do vocábulo grego e “dão conta “da estrutura interna de uma língua –aquilo que a distingue das outras línguas do

mundo, e que não decorre diretamente de condições da vida social ou do conhecimento do mundo” (PERINI, 1996, p. 50).

A respeito da semântica, a palavra se originou no grego que é *sema*, sinal, é a ciência da linguagem que tem como foco o estudo do significado. Isso implica em dizer que o estudo do significado incide sobre a relação entre os significantes, como por exemplo, as palavras, as frases, os sinais, os símbolos e o que eles representa, e também a sua denotação (CANÇADO, 2008). Já a teoria da comunicação também pode estudar o processo da informação, além da comunicação humana. Esses estudos ganharam amplitude com a popularização das tecnologias midiáticas.

As breves explicações sobre as áreas da língua portuguesa que foram abrangidas na elaboração dos TCCs – não desconsiderando a área da literatura portuguesa, brasileira, americana, inglesa e também a área pedagógica (educação e/ou ensino).

Tabela 3 – Tipo de estudo

Tipologia	Quantidade de TCCs	Percentual
Bibliográfico	57	50,1%
Pesquisa de campo	56	49,9%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

De todos os trabalhos analisados, 50,1% foram elaborados na postura bibliográfica, apenas. E, 49,9% desenvolveram estudos que visavam a coleta de dados em um determinado campo. Todas as modalidades de pesquisa precisa da revisão da literatura como porto essencial para gerar a discussão com as teorias e pensamentos dos autores que já foram publicados. Não existe a possibilidade de se fazer uma discussão sem o entendimento com os teóricos, encontrados nas produções bibliográficas.

A pesquisa de campo também carece da pesquisa bibliográfica, pois a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar. Neste sentido, Gonsalves (2001 apud PIANA, 2009, p. 169) destaca que a pesquisa de campo pode ser entendida como uma modalidade investigativa que procura “[...]a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (CONSALVES, 2001 apud PIANA, 2009, p. 169).

Considerando que uma quantidade significativa, 49,9%, apontaram que na elaboração do trabalho de conclusão de curso – diferente do dado prevalente, 50,1% que fizeram uma revisão bibliográfica – a tabela 4 apresenta os locais onde foram realizadas as pesquisas.

Tabela 4 – Local de estudo

Local	Quantidade de TCCs	Percentual
Escolas	45	80%
Comunidade /sociedade	3	5,4%
Universidade	1	1,9%
Estabelecimentos comerciais	1	1,9%
Não informado	6	10,8%
Total	56	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Do total de 56 TCCs, 80% apresentaram que as pesquisas foram realizadas nas escolas. Sabe-se que no percurso da história, a educação, e conseqüentemente, a escola tem sofrido várias transformações. E, a instituição escolar nem sempre existiu como é na atualidade, pois ela segue os contextos políticos, de força e poderes econômicos e ideológicos. Mas, não obstante, a escola tem um elo, que em todos os momentos históricos, que é a diversidade dos processos de ensino-aprendizagens.

A escola tem o “papel é formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa.(SILVA, 2022, p.196).

Na atualidade, o Brasil possui dificuldades no processo de ensino aprendizagem nas escolas e existem desafios para supera-los. De acordo com Aranha (1996, p. 73) aponta que o maior desafio é o da “[...] universalização de um ensino básico de qualidade: que prepare para o trabalho, para cidadania, cuidando da formação da personalidade nos aspectos afetivos e éticos”(ARANHA, 1996, p.73).

Considerando que as pesquisas de campo forma realizadas nas escolas, a tabela 5 apresenta a população e a amostra. O item que mais se destacou 50,5% refere-se aos TCCs que foram realizados com a pesquisa bibliográfica. No que concerne as pesquisas de campo realizadas, as monografias apresentaram uma população e amostra definidas, 26,5%. Entretanto, uma quantidade significativa 23% não mencionaram nem o quantitativo da população e amostra.

Tabela 5 - População e amostra

População e amostra	Quantidade de TCCs	Percentual
Não se aplica	57	50,5%
Definida	30	26,5%
Não definida	26	23%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

As pesquisas que envolvem quantidade, independentemente, e quantitativa e qualitativa, tem uma relevância definir a população e a amostra. Assim, é de fundamental importância identificar a população e delinear a amostra. A palavra população é entendida por Karnel e Polasek (1974, p. 118) “[...]é aqui apresentada em seu sentido técnico.

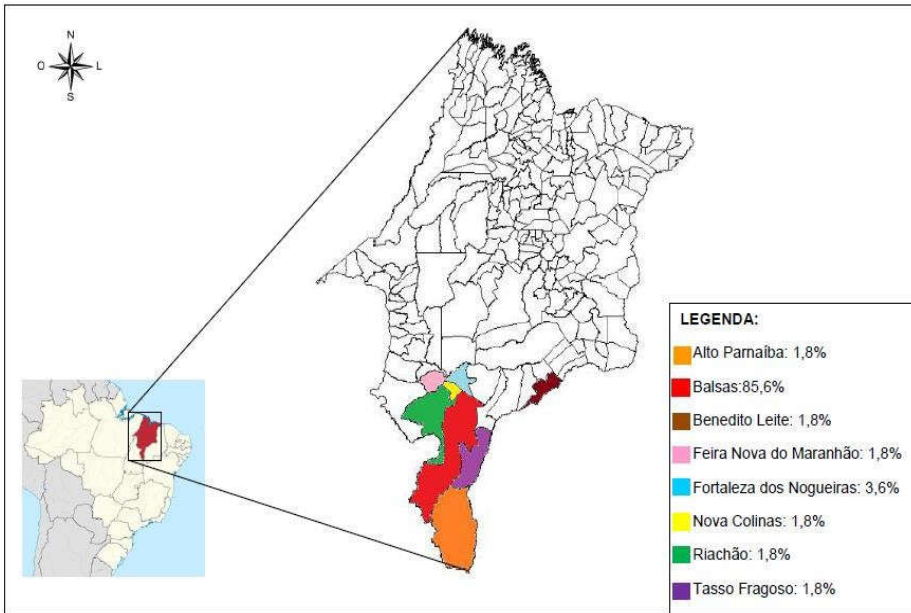
Ela refere-se ao “universo ou à totalidade das observações, da qual a amostra foi retirada”.

Webster (2006) destaca que para selecionar quantitativamente o público que será investigado nas pesquisas deve-se considerar: 1. População (conjunto de todos os elementos da pesquisa), 2. Parametro (é a característica que descreve os elementos, a população), 3. Amostra (parcela da população que será analisada – possui várias técnicas para escolher a amostra), 4. Variável (característica da população a ser analisada), 4. Dado (valor que surge com a coleta do estudo), 5. Estimador (amostra com característica numérica estabelecida) e 6. Observação (descrição dos dados).

Sobre a população, Spingel (1993, p. 215) , esclarece que existem a população finita (sem reposição da população) e infinita (com reposição da população). O mesmo autor cita que “Para fins práticos, a amostragem de uma população finita muito grande pode ser considerada como a de uma população infinita”. Entretanto, após definido o publico, identificado a população e selecionada a amostra, deve-se pensar na forma em que serão coletados os dados.

A tabela 6 apresenta os instrumentos que foram utilizados na elaboração dos TCCs. Existem uma variedade de instrumentos para a realização da coleta de dados para que se alcance existo na pesquisa. Assim, é de grande relevância que a escolha desse instrumento não pode ser feita de forma indiscriminada, impensada e aleatória. Os locais que foram realizadas as pesquisas apresenta-se na figura 1.

Figura 1 - Mapeamento dos locais onde foram realizadas as pesquisas de campo



Elaboração: Jakeline de Oliveira Pires e Leonardo Mendes Bezerra

Nesta pesquisa, foi possível destacar as seguintes cidades, conforme a figura 1, onde ocorreram as coletas de dados: 1. Balsas, 2. Fortaleza dos Nogueiras, 3. Benedito Leite, 4. Alto Parnaíba, 5. Feira Nova do Maranhão, 6. Riachão, 7. Tasso Fragoso, 8. Nova Colinas. Identificados os locais onde ocorreram as pesquisas, conforme os TCCs analisados, a tabela 6 apresenta os instrumentos que foram utilizados pelos egressos na coleta de dados.

Tabela 6 - Instrumento de coleta de dados

Instrumento	Quantidade de TCCs	Percentual
Não se aplica	57	50,5%
Questionário	31	27,5%
Não apresentou	12	10,7%
Entrevista	9	8,1%
Observação	4	3,2%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

O dado que sobressaiu foi 50,5% dos TCCs não utilizaram instrumentos de coleta de dados, isso, porque a maioria dos TCCs foram pesquisa bibliográfica. E, considerando aqueles que fizeram a pesquisa de campo, o questionário se destacou com 27,5%.

A respeito do questionário Gil (1999, p. 128) é um instrumento de coleta de dados que pode ser compreendida como uma técnica de “[...] de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Lakatos e Marconi (2010, p. 203) também o define como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.”

Dito isto, procede-se importante salientar a forma de análise dos dados, e a tabela 7 apresentam a forma como os dados foram analisados nos TCCs do curso de Letras.

Tabela 7 - Forma de análise dos dados

Método de análise	Quantidade de TCCs	Percentual
Não apresentou	48	42,4%
Quantitativa	38	33,7%
Qualitativa	4	3,5%
Total	113	100%

Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Dos 113 TCCs 42,4% não apresentam a forma como foram analisados os dados, sejam eles quantitativo, qualitativos ou bibliográficos. A análise dos dados pode ocorrer de forma quantitativa e qualitativa, pois qualitativamente pode ser realizado com base nas informações já publicadas e reinterpretadas, como, por exemplo, as propostas da diversidade das análises de conteúdos propostas por Bardin (2017). Já a análise quantitativa se fundamenta em transformar elementos quantitativos e numéricos em informações que possuem significados e que solucionam problemas. Analisar os dados qualitativos, segundo André e Lüdke (1986, p. 45), denota trabalhar com “[...] todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” Os estudos de Malhotra (2001, p.155) alertam que a pesquisa qualitativa “[...] proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística.” Já a análise quantitativa possui uma diversidade de procedimentos analíticos e testes que poderão ser escolhidos em conformidade com as teorias da estatística, por ser mais adequadas para polir opiniões e atitudes dos entrevistados e questionados. Desigualmente da forma de se pesquisar qualitativamente, os resultados da pesquisa que quantifica os resultados carecem de amostra. Fonseca

(2002, p. 20) explica que a pesquisa quantitativa recorre a matemática para “descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.”

No que concerne ao cenário da pesquisa, destaca-se na pesquisa de campo deve-se levar em consideração a população e a amostra, como já foi discutido anteriormente. No entanto, com a diversidade de pesquisas realizadas pelos alunos e expostas nos TCCs, cabe dizer que o curso de Letras possui dupla habilitação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assim, também estuda-se as respectivas literaturas das habilitações. Isso implica em dizer que o curso de Letras da UEMA/CESBA “[...] busca (re) construir uma formação com várias competências, onde tenha uma interconexão com o diálogo com as diversas línguas, via novas tecnologias de informação e comunicação” (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2016, p. 7).

Cabe então informar que tanto o curso de Letras como o CESBA/UEMA, atualmente UEMA-Câmpus Balsas, tem proporcionado a formação inicial de professores, e no que se refere ao curso de Letras “[...]oferece aos futuros docentes condições necessárias à construção identitária para desenvolver competências profissionais fundamentais para as ações reflexivas das atividades de ensino- aprendizagem” (BEZERRA; CARVALHO; MALDANER, 2019, p. 6).

Assim, a formação inicial dos professores do curso de Letras da UEMA, Câmpus Balsas, desde a década de 1990 tem contribuído de forma primorosa a formação de profissionais da educação e colocando no mercado de trabalho profissionais com competências e habilidades específicas, em conformidade com o seu projeto pedagógico do curso.

O supracitado curso e campus estão em consonância da filosofia educativa da UEMA, Lima et al (2016, p. 3) esclarece que “A filosofia educativa da Universidade Estadual do Maranhão reconhece a importância de contribuir com a melhoria da educação básica do Maranhão e visando expandir o ensino no Estado [...]” e os estudos de Mendes e Bezerra (2019) reforça a ideia da formação de professores com qualidade, e para alcançar altos níveis de educação na região, é necessário sempre potencializar a qualidade de ensino da educação básica, e para isso, “[...] é necessário investir na formação de professores, desenvolvendo e enriquecendo suas competências. Saberes que um indivíduo é capaz de construir, reconhecer e compreender, voltados para a área do curso” (MENDES; BEZERRA, 2019, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa percebeu-se que os egressos do curso de Letras optavam mais pela modalidade de proposta pedagógica e com o tempo, do ano de 2014 adiante esse quadro foi mudando e a modalidade de trabalho conhecida como monografia foi sendo mais desenvolvida com destaque na área da língua portuguesa. Diante dessas informações, destaca-se que os dados apresentaram uma aproximação significativa do quantitativo de monografias e propostas pedagógicas elaboradas como TCC. A maioria das pesquisas realizadas foram as bibliográficas. No entanto, entre os/as autores/as que elaboraram os TCCs com o auxílio da pesquisa de campo, tem-se que a maioria foram realizadas em escolas, por ser uma instituição em que, para muitos egressos, foram o primeiro contato enquanto estava se formando enquanto profissionais – sejam nas atividades práticas ou no estágio supervisionado.

Quanto os instrumentos de coleta de dados mais utilizados pelos egressos foram os questionários, que na maioria das vezes foram

analisados de forma quantiqualitativa, porém não deixando explícito no texto. Também, percebeu-se que a maioria dos trabalhos não apresenta, de forma clara e explicada, os procedimentos metodológicos. A existência de falhas na elaboração do item “procedimentos metodológicos” ou “metodologia”, como por exemplo: 1. Não explicitação do tipo de estudo/pesquisa, 2. Não apresentação da forma de análise dos dados, 3. Não apresentação e/ou confusão na hora da escolha dos instrumentos de coleta de dados, 4. A não apresentação da população e de amostragem significativa – e em muitos casos a não apresentação da amostragem para executar a pesquisa de campo.

Já entre os locais, mais especificadamente as cidades, onde realizaram-se as pesquisas, foram citadas a seguir: Balsas, Fortaleza dos Nogueiras, Benedito Leite, Alto Parnaíba, Feira Nova do Maranhão, Riachão, Tasso Fragoso e Nova Colinas.

Diante desses resultados, ficam as seguintes sugestões: 1. Verificar se está explícito a população e a amostra, no caso de pesquisas que se façam necessárias; 2. Explicitar o tipo de estudo e pesquisa, instrumento de coleta de dados. Outrossim, também salienta a importância de realizar o estudo da arte dos TCCs da demais graduações da UEMA/CESBA, a fim de que sejam realizadas ações em conjunto entre os cursos para que esses deslizos não se repitam e elevem a qualidade dos trabalhos produzidos pelos novos concluintes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo : Moderna, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-PT: Edições 70, 2016.

BEUREN, I. M. et al. (Org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: Teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas. 2006.

BEZERRA, Leonardo Mendes Bezerra; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Terezinha de Jesus Maia. Os saberes necessários para a formação do professor: um olhar sob o prisma discendente **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4322_15082016112210.pdf Acesso em: 8 de março de 2019.

BEZERRA, Leonardo Mendes; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; Laíra de Cássia Barros Ferreira. A filosofia da educação como problematizadora e reflexiva na formação docente. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(2):e1782612.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 04 de março de 2019.

CANÇADO, Marcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CARVALHO, Lucirene da Silva. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/ Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí –UESPI. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 2002.

CHRIZOSTIMO, Miriam Marinho; BRANDÃO, André Augusto Pereira. A formação profissional do enfermeiro: „estado da arte“. **Enfer-**

magem Global, revista eletrônica trimestral de enfermagem nº 40, ISSN 1695-6141, outubro/2015. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n40/pt_revision5.pdf>. Acesso em: 23/08/2018.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP**, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>>. Acesso em: 24 junho. 2019.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Monica Ferreira da. **Como escrever uma monografia**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2009.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro:1974.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In:**Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 79, agosto/2002. p. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 16/09/2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (coord). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Regina Maria de Almeida. **A escola na elaboração da proposta pedagógica**. Monografia do curso Pós-graduação Lato sensu - Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/regina%20maria%20de%20almeida%20gomes.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

KARMEL, P.H.; POLASEK, M. **Estatística Geral e Aplicada para Economistas**. São Paulo: Atlas/MEC, 1974.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimento básico, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Terezinha de Jesus Maia; BEZERRA, Leonardo Mendes; SILVA, Vanessa Nunes da; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito. **Anais do III CONEDU**. 2016. Disponível em: <http://www.editorarea->

lize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID9485_12082016143509.pdf. Acesso em 04 de julho de 2019.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARSHALL, C. e ROSSMAN, G. B. **Projetando pesquisa qualitativa**. 2. ed. Thousand Oaks: CA. Publicações Sage, 1995.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MENDES, Geane Martins; BEZERRA, Leonardo Mendes. Contribuições do Centro de Estudos Superiores de Balsas na formação inicial docente. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(6).

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed São Paulo : HUCITEC, 1996.

MORAES, Ana Maria de; MONT“ALVÃO, Claudia. **Ergonomia: conceitos e aplicações**. 3ª ed., Rio de Janeiro: 2AB, 2003.

NASCIMENTO, Leidylenne Porcina Alves; BEZERRA, Leonardo Mendes. Produções científicas e formação do enfermeiro: uma abordagem metodológica do estado da arte das monografias. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(5).

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo: Nacional: EDUSP, 1968.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **Discursos sobre a Masculinidade**. v. 6, n. 1.2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12036>>. Acesso em: 11/11/2018.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINHEIRO, Daíse Cristina de Sá. **O papel do plano de comunicação preventivo em momento de crise na organização**. (Monografia - Curso de Graduação em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo) Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2005.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; FAQUIM, J. P. S. As investigações sobre a formação de professores na América Latina: uma análise dos estudos do estado da arte (1985-2003). **Rev. Unisinos**, v. 9, n. 3: 221-230, 2005.

SILVA, Aida M. Monteiro. Da Didática em Questão às Questões da Didática. CANDAU, Vera Maria (org) **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.187-197.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SPIEGEL, Murray R.. **Estatística**. São Paulo: McGraw-Hill, 3ª edição, 1993.

CAPÍTULO 4

PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

THE NEW CORONAVIRUS PANDEMICS AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Suzana Pinheiro de Sousa¹
Vanessa Nunes da Silva²

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas.

² Orientadora. Professora Assistente na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Balsas.

RESUMO

O trabalho tem como tema pandemia do novo coronavírus e as tecnologias digitais: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos pais no contexto do ensino remoto, e discorre sobre a Covid-19 que veio para mudar a realidade do mundo inteiro, das escolas e famílias. A partir de então se iniciou uma batalha com muita dificuldade para que se continuasse levando conhecimento para os alunos e buscando entender quais as dificuldades encontradas por pais nesse “novo normal” no acompanhamento dos filhos durante o ensino remoto. O objetivo da pesquisa foi compreender as dificuldades enfrentadas pelos pais no acompanhamento do ensino escolar na modalidade remota. A escolha do tema deu-se após a pandemia, onde a rotina das escolas mudou, e nesse contexto, os pais vêm tentando se adaptar a esse novo modelo de ensino: as aulas remotas. A pesquisa que aqui se apresenta foi bibliográfica e de campo, com o intuito de aperfeiçoar os conhecimentos com indagações através de obras já publicadas e conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta. Ao final da pesquisa ficou claro que muitas famílias sentiram diversas dificuldades para encarar o ensino remoto e que a tecnologia está presente em nosso dia a dia, porém não sabemos verdadeiramente aproveitá-la. Ficou perceptível também a necessidade da inclusão digital dentro das escolas e principalmente uma formação para qualificar os professores para trabalhar com as plataformas digitais, até porque de agora em diante o cenário educacional Brasileiro com certeza nunca mais será o mesmo.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Aulas remotas. Pandemia.

ABSTRACT

The paper has as its theme the new coronavirus pandemics and digital technologies: an analysis of the difficulties faced by parents in the context of remote education, and discusses that came to change the reality of the whole world, of schools and families. From then onwards, a battle began with great difficulty in order to continue bringing knowledge to students and trying to understand the difficulties encountered by parents in this “new normal” in monitoring their children during remote education. From then onwards, a battle began with great difficulty in order to continue bringing knowledge to students and trying to understand the difficulties encountered by parents in this “new normal” in monitoring their children during remote education. The research presented here was bibliographical and field research, with the aim of improving knowledge with inquiries through published works and obtaining information and/or knowledge about a problem, for which an answer is looking for. At the end of the survey, it was clear that many families felt different difficulties in facing remote learning and that technology is present in our daily lives, but we do not really know how to take advantage of it. It was also noticeable the need for digital inclusion within schools and especially training to qualify teachers to work with digital platforms, because from now on the Brazilian educational scenario will certainly never be the same.

Key words: Teaching and learning. Remote classes. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O mundo enfrenta desde 2019 uma pandemia causada pelo novo Coronavírus. O mesmo é um vírus que pertence à família *Coronaviridae*, são conhecidos desde os anos de 1960 e estão espalhados

por toda parte. São considerados o segundo causador principal dos resfriados comuns, causando também diarreias nos seres humanos. Contudo, até então, não eram considerados problemas graves à saúde.

O Covid-19 começou a se espalhar em dezembro de 2019 em pessoas que visitaram o mercado de peixes e frutos do mar em Wuhan onde também eram vendidos alguns tipos de animais silvestres vivos, como cobras, morcegos e castores, que provavelmente estiveram doentes e transmitiram o vírus para as pessoas.

Ainda no início do ano letivo de 2020, a população mundial foi surpreendida com essa notícia bombástica que viria a mudar a rotina de todas as famílias do mundo inteiro e as escolas não ficaram de fora dessa realidade: suspensão das aulas presenciais onde os profissionais da educação tiveram que se reinventar para que seus alunos não ficassem desamparados em relação à educação.

Esta pesquisa tem como justificativa compreender as dificuldades vividas por parte dos pais durante o período das aulas remotas e do distanciamento dos alunos e professores, entender as dificuldades vividas por eles, sendo que os pais não estavam preparados para serem “professores” de seus filhos. .

O tema “pandemia do novo coronavírus e as tecnologias digitais” foi escolhido após a pandemia do Covid-19, onde a rotina das escolas mudou incomparavelmente e os pais vêm tentando se adaptar a esse novo modelo de ensino: as aulas remotas.

Nessa pesquisa foram abordadas as dificuldades vividas por pais ou responsáveis nesse período de pandemia com as aulas remotas, acesso a internet e plataformas digitais, dificuldades de compreensão para resolução de atividades propostas, entre outros. Tendo como objetivo geral compreender as dificuldades enfrentadas pelos pais no acompanhamento do ensino escolar na modalidade remota e os obje-

tivos específicos: discorrer sobre a importância da interação família e escola no processo ensino e aprendizagem do aluno; descrever quais as dificuldades que as famílias estão enfrentando no contexto das aulas remotas e apresentar as dificuldades dos pais de escolas públicas e privadas no acompanhamento dos filhos no período pandêmico.

2 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO

A educação é um direito que todo ser humano tem e é através dela que buscamos não só o nosso desenvolvimento, mas também o do país em que vivemos. Ela nos prepara para a vida e é através dela que garantimos o nosso desenvolvimento. A educação é essencial para a construção de todo cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96 nos diz que:

Art. 2 °A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É através da educação que os pais transmitem aos filhos todos os seus conceitos, suas ideias, seus pontos de vista, mas também é através dela que servirão como modelo para as crianças. A partir do momento em que a família disponibiliza um local favorável para a criança, ela se desenvolverá com facilidade, mas se o contrário acontecer, essa criança provavelmente terá seu desempenho arruinado.

A troca de conhecimentos entre professores e alunos é muito importante, pois assim os educandos terão uma visão mais aperfeiçoada e um melhor senso crítico sendo que o contato direto da criança com um adulto lhe fará ter um entendimento mais aguçado.

Sabe-se que não só no ambiente escolar se dá a aprendizagem, e a criança possui outras referências que não podem ser esquecidas ou menosprezadas neste processo. A escola consiste no espaço em que acontece a interação entre professores e alunos, possibilitando o acesso ao conhecimento formal de dado contexto cultural, sendo um instrumento necessário ao processo educativo (SILVA, 2019, p. 05).

Essa troca de conhecimento é constante e acaba exigindo mais do educador, porque a cada dia que passa os alunos estão mais centradas a novas informações e com isso fica evidente que não adianta apenas ir para a sala de aula e ficar sentado simplesmente, é preciso dinâmica, e que essa ocorra dos dois lados, pois tanto professores como aluno aprendem juntos.

2.1 Dificuldades encontradas pelas famílias durante as aulas remotas

Desde março de 2020, a rotina das famílias mudou bastante. Distanciamento social, aulas remotas, uso de máscaras, trabalhar em casa ou em dias e horários alternados. Isso fez com que a vida das famílias virasse do avesso.

A rotina das escolas também mudou incomparavelmente, não apenas no Brasil, mas no mundo inteiro, e os pais vêm tentando se adaptar a esse novo modelo de aulas, as aulas remotas. Aulas estas que se tornaram realidade na vida de todos, mesmo que muitas famílias ainda no século XXI não estejam adaptadas a essa nova realidade.

A pandemia reforçou que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. Vivemos num momento de muitas incertezas, em que escola e família precisam mais do que nunca estar afinadas e alinhadas no processo educativo, formativo e emocional de todos os envolvidos. Mais do que nunca é preciso que o aluno tenha autonomia, protagonismo, engajamento e equilíbrio emocional diante de tantas incertezas. São novos tempos, que exigem novas posturas e atitudes de todos. E a escola no meio desse processo readaptou-se rapidamente, mostrando agi-

lidade e flexibilidade. (BORSTEL; FIORENTIN; MAYER, 2020, p. 42)

Com as aulas suspensas devido ao coronavírus e por ainda não se saber ao certo o que iria ser feito, na maioria das escolas as férias foram antecipadas para o mês de abril. Ao retornar, as aulas passaram a ser realizadas de maneira remota, só que os alunos não estavam acostumados a usar as tecnologias digitais para estudo e com isso acabaram confundindo esse momento de pandemia com férias prolongadas, dificultando ainda mais a rotina dos pais que passaram a ter que conciliar trabalho, escola dos filhos, afazeres domésticos, entre outros.

A vida desses pais passou a ser repleta de dificuldades, muitos sem acesso à internet ou mesmo sem aparelhos para que seus filhos assistissem as aulas. Trabalhar em casa já não foi nada fácil, ainda mais com as crianças correndo de um lado para o outro, com isso vieram muitos estresses e conflitos familiares.

É notório que os pais precisam apoiar ainda mais seus filhos nesse momento de pandemia, mesmo sendo difícil é preciso manter o contato com os professores e com a escola, sem deixar as atividades por fazer. Nunca esquecendo que, para que haja uma boa aprendizagem é necessário que as crianças estejam concentradas e que não percam o foco nos estudos já que com as aulas remotas, por estarem assistindo-as em casa acham que não têm obrigações como tinham dentro da sala de aula.

Através do ensino híbrido a criança poderia ir para a escola em dias alternados onde foi feito um rodízio de aulas entre os alunos, ou seja, um dia ia para a escola e no outro ficaria fazendo suas atividades em casa com o uso da combinação de aulas presenciais com aulas transmitidas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Não podemos esperar que todos se adaptem repentinamente a estes novos tempos. Sabemos dos inúmeros problemas de conexão à Internet, mas é um ótimo momento para nos reinventarmos e criarmos coragem de testar o uso de ferramentas tecnológicas já disponíveis para estruturarmos alternativas no formato de educação a distância. Pensar fora da caixa pode ajudar a mitigar o problema momentâneo, como também colaborar para fortalecer a cultura digital e avançar rumo à uma nova educação, como há bastante tempo já temos discutido. (ALLAN, 2020, p.02).

Para Nildo Lage (2020, p.37), “adotar o ensino híbrido é acender uma janela para o amanhã, pois proporciona envolvimento, convertendo-se num portal de interação”. Porém, os professores devem participar de formações para inovar nessa prática pedagógica, pois quando se fala de conteúdo, principalmente a transmissão do mesmo remotamente, esse sim deixou a desejar, pois havia muitos professores que não sabiam nem ligar um computador, ainda mais preparar aulas para chamar a atenção do aluno através das plataformas digitais.

Em casa, as crianças não têm apenas o ambiente para o estudo *on-line*, ela também tem a família, os vizinhos, os animais de estimação, os brinquedos, os videogames, e tudo isso acaba tirando sua concentração, pois estudar arrodado daquilo que ele mais gosta dificulta muito a atenção.

Os pais não estão disponíveis o tempo todo para acompanhar seus filhos. Os que têm uma condição melhor acabaram pagando aulas de reforço para ajudar na aprendizagem da criança, mas é sabido que a maioria não tem essa condição e essas famílias são exatamente aquelas que trabalham o dia inteiro e já chegam em casa cansadas, sem condições psicológicas para ajudar os filhos.

Devemos enfatizar que de agora em diante será difícil pensar em aulas tradicionais, pois o que mais se espera nesse momento pós-pandemia é que a volta às aulas venham acompanhadas de muitas

novidades e que o sistema educacional sofra diversas mudanças, mas que sejam mudanças positivas.

Os recursos tecnológicos possibilitam um aprendizado mais personalizado, permitindo que o professor acompanhe o itinerário formativo de cada aluno e ofereça um suporte direcionado. Sem contar a facilidade de acessar conteúdos a qualquer hora e de qualquer lugar, que garantem uma rotina de estudos com mais flexibilidade e autonomia. (EQUIPE LYCEUM, 2020, p. 04)

O modelo de aula remota, por mais difícil que tenha sido, trouxe consigo muito aprendizado e nota-se que professores podem está renovando seu modo de ensino mesmo com o retorno das aulas 100% presencial, gravando vídeos explicativos para que os alunos possam recorrer aos mesmos na hora de possíveis dúvidas.

3 METODOLOGIA

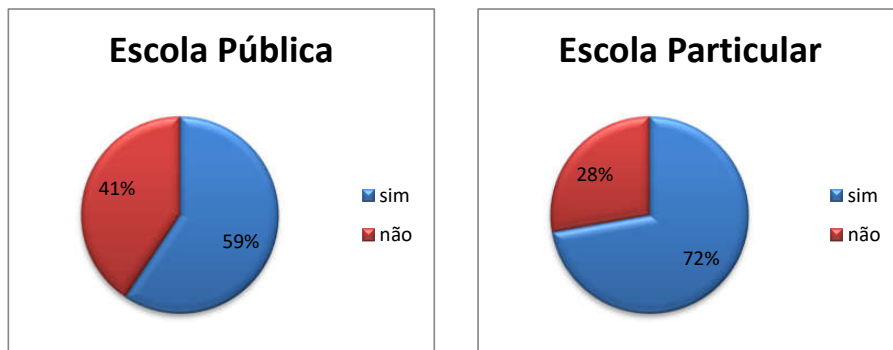
A pesquisa que aqui se apresenta foi bibliográfica e de campo numa abordagem quantitativa.

A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto a outubro de 2021 com 50 pais que têm seus filhos estudando em escolas públicas e particulares da rede de ensino de Balsas-Maranhão. A mesma foi realizada através de um questionário com dez (10) questões elaboradas no aplicativo Google Forms onde os pais poderiam respondê-lo sem necessidade de contato físico, já que o momento não era propício para tal por conta das restrições impostas pela pandemia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A volta às aulas gerou grande expectativa entre pais, alunos e professores. Um sentimento de alegria, angústia e medo tomaram conta de todos, porém muitas famílias já não estão mais conseguindo lidar com esse “novo normal”. O gráfico 1 apresenta a frequência dos alunos durante a pandemia Covid-19.

Gráficos 1 - Frequência dos alunos durante a pandemia



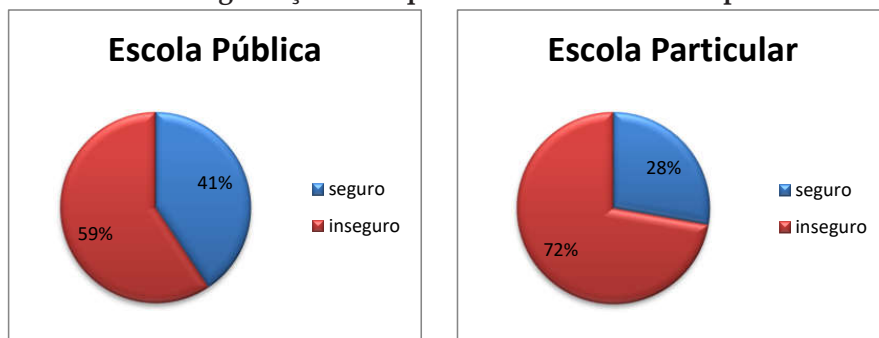
Fonte: Pesquisa de Campo

Muitos pais são criticados por quererem mandar seus filhos para a escola, ouvem que não estão se preocupando com a saúde dos filhos nem dos professores. Outros já são criticados por não quererem que os filhos frequentem a escola nesse período pandêmico, que não estão preocupados com a aprendizagem de seus filhos.

De acordo com a Fundação, podemos perceber que, mesmo com as medidas de segurança sendo cumpridas é notório o risco de contágio, pois mesmo que os estudantes sejam assintomáticos, o risco de contagiar os idosos é muito grande.

Fazendo o comparativo entre escola pública e particular notamos que ambos estão frequentando a escola, mas também sabemos que o contexto de cada família é bem diferente, o primeiro grupo frequenta a escola por não ter com quem ficar ou por conta da insegurança alimentar, por outro lado, o segundo grupo frequenta a escola por saberem que ela está de fato seguindo todas as normas de higiene.

Gráficos 2 - Segurança em frequentar a escola durante a pandemia.



Fonte: pesquisa de campo

Algumas escolas já estão voltando aos poucos as suas aulas presenciais para alunos das turmas maiores e com elas voltam também o medo do contágio da doença aumentar, muitos pais ainda não concordam com essa volta, já para outros a volta às aulas é necessária, até porque os mesmos muitas vezes não têm com quem deixar seus filhos que antes ficavam “seguros” nas escolas.

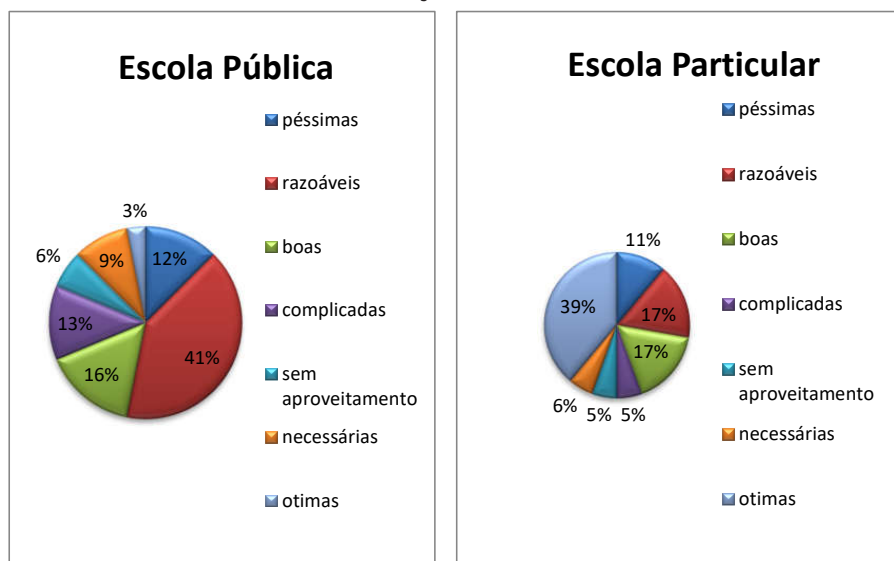
Não que os pais quisessem “se livrar” dos filhos, longe disso, mas foram 16 meses de sufoco para famílias que tinham que pagar para alguém ficar com os pequenos para os pais poderem trabalhar. Um gasto que não estava previsto no orçamento, além de toda a preocupação. (BRASIL; ARRUDA, 2021, p. 01).

De acordo com Brasil e Arruda podemos perceber que grande parte dos pais, mesmo sem se sentirem seguros, acaba aceitando que seus filhos voltem às aulas por não saber ensiná-los ou mesmo por não ter com quem deixá-los. Para eles, a escola é como se fosse a segunda casa das crianças e sabemos também que muitas crianças tinham suas refeições feitas nas escolas, devido à falta de condição das famílias. Devemos enfatizar que também há aqueles pais que não tinham condições de pagar ninguém para ficar com seus filhos.

De acordo com a pesquisa, a maioria dos pais, tanto da rede pública como da privada acham que o momento ainda não está adequado, pois o vírus ainda está muito ativo e as crianças e adolescentes

não vão se adaptar a usar máscara com facilidade igual aos adultos, e que por esse motivo o risco de aumento de contágio torna-se ainda maior.

Gráficos 3 - Satisfação com as aulas remotas



Fonte: pesquisa de campo

Em relação à satisfação com as aulas remotas podemos perceber que a maioria dos pais que têm seus filhos na rede municipal de ensino afirmou que as aulas foram razoáveis. Entendem que esse modelo de ensino remoto era de fato para suprir a necessidade que retrata o momento em que vivenciamos, mas que infelizmente muitos professores deixam a desejar na sua forma de transmitir o assunto pelas redes sociais e plataformas.

Muitos docentes (não generalizando) não preparam adequadamente suas aulas, acreditam que aula remota significa jogar qualquer vídeo ou qualquer página dos livros sem preparo nenhum nos grupos de estudos e esperam que os alunos aprendam.

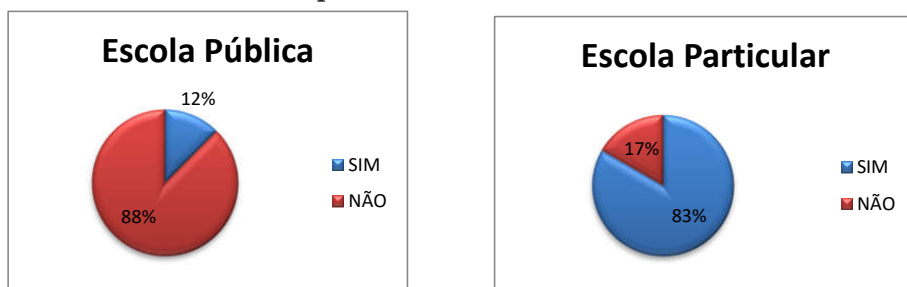
Com a falta de capacitação dos professores acaba sobrando para a família o papel de explicar para seus filhos conteúdos que muitos deles nunca viram, não sabe nem sobre o que se trata, enquanto o

papel dos pais devia ser cobrar e auxiliar para que seus filhos façam suas atividades, dando suporte, mas infelizmente não é isso o que está acontecendo, alguns professores jogam conteúdos de qualquer jeito sem nenhuma explicação e ainda se incomodam quando são exigidas explicações mais claras.

[...] Os responsáveis que além das atividades domésticas, “home office”, estão acumulando também o papel de professores dos seus filhos. Muitos não estão conseguindo acompanhar o volume de atividades educacionais propostas pela escola, outros, não conseguem se adaptar as tecnologias dos meios digitas. Quem sofre com tudo isso é o aluno, que está recebendo esta carga de tensão vinda dos responsáveis e a cobrança de resultados pela escola. [...]. (MACHADO, 2020, p. 04)

Como Machado citou, os alunos estão perdendo muito com esse novo modelo de aulas, pois a carência em relação a explicação de conteúdos esta demais, os professores deixaram a desejar e os pais não tem o devido conhecimento para tal. Pudemos perceber que 39% dos pais de alunos da escola particular entrevistados acham que as aulas remotas são ótimas, já os da rede pública, apenas 3% concordam com essa afirmativa, isso devido a realidade que ambos têm com o uso de tecnologias que é completamente diferente.

Gráficos 4 - Aprendizado através das aulas remotas



Fonte: pesquisa de campo

Mesmo sabendo que as tecnologias já fazem parte do nosso dia a dia a muito tempo, ninguém estava preparado para que essas viessem tomar conta das escolas, das salas de aulas e, muito menos

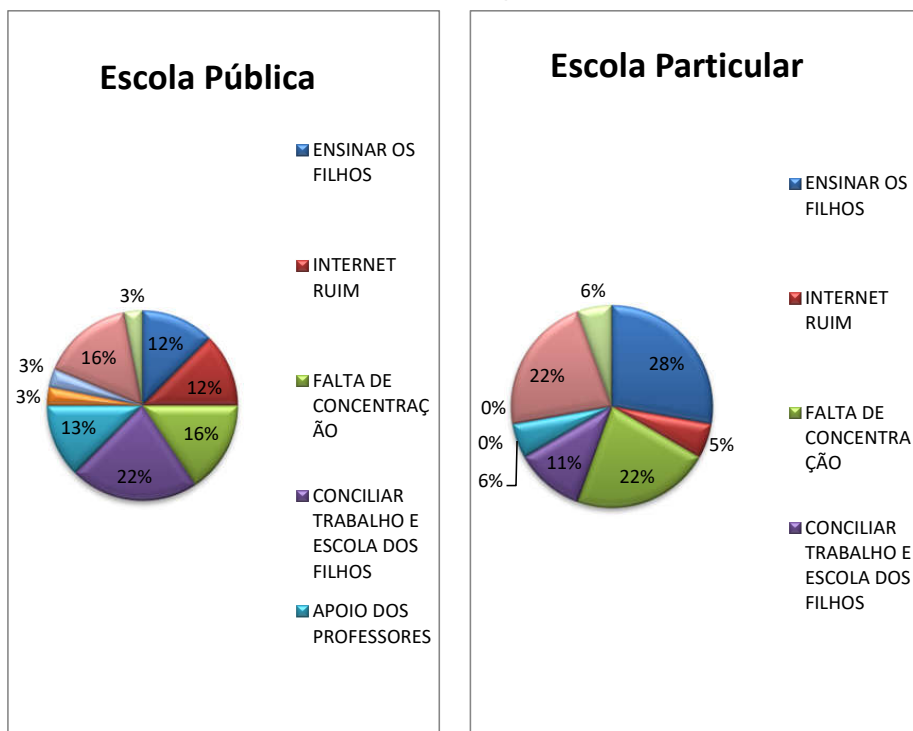
que em algum dia as aulas de ensino Infantil e Fundamental viessem a acontecer através de uma tela de computador ou celular.

Ficou bem claro que as famílias da rede municipal têm muito menos suporte para esse novo modelo de aula. Temos um longo caminho a percorrer para que essas famílias consigam acompanhar essa nova educação, também conhecida como educação 4.0, pois percebe-se que, se 88% das famílias acham que seus filhos não aprenderam com as aulas remotas e isso significa que não tiveram nenhum suporte ou mesmo um acompanhamento básico.

Já na escola privada, 83% dos pais afirmam que os filhos estão aprendendo com as aulas remotas. Contudo, devemos lembrar que as escolas particulares nunca pararam suas aulas “presenciais”, que seriam as aulas *on-line*, em tempo real, no mesmo horário que os alunos iam para as escolas. Os professores estavam ali para sanar qualquer dúvida que surgisse, e no contra turno, muitos desses alunos ainda participavam de aulas particulares, com isso, o aprendizado ficaria bem mais fácil.

Para que haja de fato uma educação que faz uso das tecnologias digitais é necessário que toda a escola esteja envolvida e aberta a novos conhecimentos. Com isso a implementação das tecnologias dentro da sala de aula e no dia a dia dos alunos facilitará bastante para o desenvolvimento dos mesmos. Através das metodologias ativas o professor passará a caminhar lado a lado com o seu aluno e não a frente como estamos acostumados a ver no ensino tradicional.

Gráficos 5 - Dificuldades vividas no período de quarentena em relação ao ensino/aprendizagem



Fonte: pesquisa de campo

As dificuldades vividas pelos pais durante a quarentena são inúmeras. Dentre as mais comentadas estão o ensino dos filhos em casa, a má qualidade da internet, conciliar trabalho e escola das crianças.

Na escola pública podemos perceber que 22% dos pais não conseguem conciliar trabalho e escola dos filhos, fica muito complicado trabalhar e ensiná-los ao mesmo tempo, ou fazer isso ao chegar em casa após um dia duro de serviço. A falta de acompanhamento presencial ficou com 16%. Maior parte desses pais não conhece o conteúdo para poder ajudar seus filhos e isso faz com que eles sintam falta do acompanhamento que os filhos tinham durante as aulas presenciais.

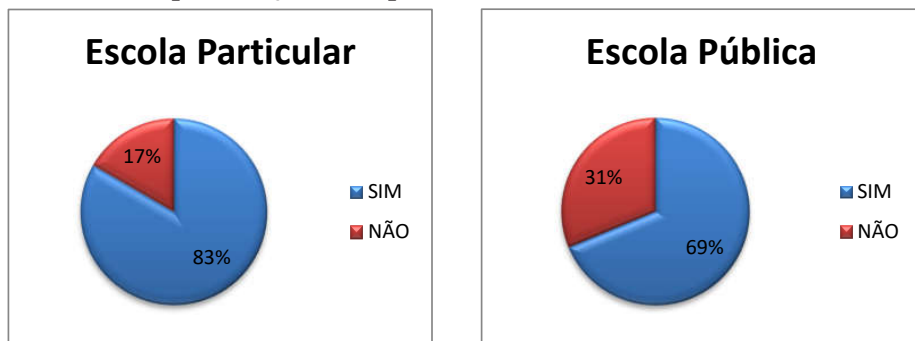
A falta de concentração também dificulta muito o aprendizado dos alunos, pois muitos acabam não prestando atenção aos vídeos encaminhados pelos docentes, muitas vezes por acharem desinteressantes ou até mesmo devido ao tamanho dos mesmos e com isso acabam ficando sem entender a explicação passada.

Observando o gráfico da escola particular, os dados são voltados mais para o ensino dos filhos. 28% desses pais sentem dificuldade em ensinar seus filhos, pois infelizmente sabemos que alguns pais colocam seus filhos nas redes particulares para não precisarem se dá ao trabalho de ensiná-los, já que pagam uma escola “boa” para que os professores o façam e com as aulas a distância muitos pais tiveram que ajudar os filhos nas atividades e com isso veio a grande dificuldade, já que não precisavam se preocupar com tal coisa. E com 22% temos a falta de concentração e a falta de acompanhamento presencial.

Como citado acima, a falta do acompanhamento presencial se dá exatamente por não estar acostumado a ter que ensinar seus filhos, isso era trabalho único e exclusivamente dos professores, fossem ele o da escola ou o particular. Já a falta de concentração se dá porque essas crianças estavam acostumadas a jogar, brincar em seus aparelhos tecnológicos e não usavam com a finalidade de estudar ainda mais estando em casa, ambiente que para eles era de descanso e lazer.

Enfatizando também que a comunicação com alguns professores da rede pública ficou muito difícil, pois a mesma, de acordo com alguns professores (não todos), eles só estariam disponíveis para sanar alguma dúvida que surgisse no horário da aula, porém muitos pais trabalham e levam consigo o único aparelho celular que têm em casa deixando assim os filhos sem acesso as aulas no horário estipulado e quando chegam em casa e tentam falar com alguns professores acabam não recebendo nenhuma resposta, pois “o horário da aula já havia acabado”.

Gráficos 6 - Aproximação entre pais e filhos durante o distanciamento social



Fonte: Pesquisa de Campo

Com o distanciamento social as famílias passam mais tempo dentro de suas casas, mesmo que não fosse por opção. Com a carga horária de trabalho reduzida ou mesmo tendo que trabalhar de casa fez com que pais e filhos passassem mais tempo juntos.

Para alguns pais algo diferente em sua rotina, pois muitos, antes do distanciamento social quase nem viam seus filhos, quando saíam eles ainda estavam dormindo e, algumas vezes, quando voltavam também. Por isso muitos disseram que houve sim, uma aproximação com os filhos, pois agora estavam passando maior parte do tempo com eles em casa.

Para outros, ter que ficar em casa com os filhos o dia inteiro estava deixando-os enlouquecidos sendo que tinham muitas coisas para fazer. Não conseguiam conciliar trabalho, escola, família, casa entre outros. O estresse tomou conta da vida de muitos.

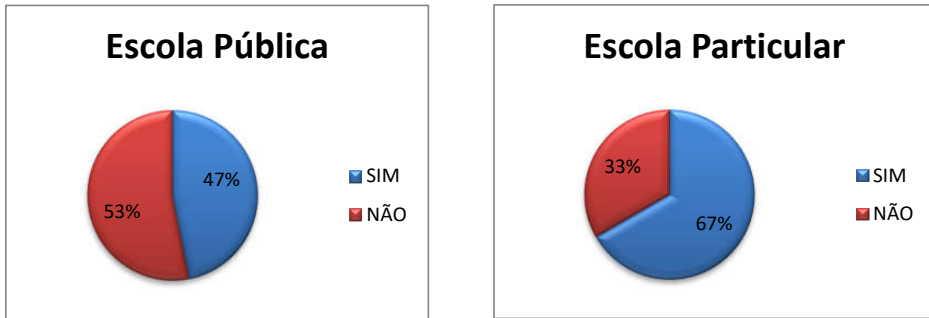
A família é de suma importância na vida da criança, é a base, é ela que educa, ensina os primeiros passos, as primeiras palavras, insere a criança na sociedade. Para Pereira (2008, p. 43).

A Família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, refere a Famí-

lia como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros.

Muitos pais haviam esquecido o que é realmente o significado de família, não tinham mais o hábito de estarem juntos e com o distanciamento social esse contato voltou a acontecer, o que para a maioria foi muito importante. Família, a base de tudo.

Gráficos 7 - Metodologias utilizada pelos professores nas aulas



Fonte: pesquisa de campo

De acordo com os dados da pesquisa podemos perceber que grande parte dos pais avaliou como boa a forma que os professores trabalharam durante as aulas remotas. Contudo, ao analisarmos os dados da pesquisa se nota que quem realmente aprovou esse modelo de ensino foram às famílias das escolas particulares, pois na verdade, esses alunos continuaram tendo suas aulas diariamente sendo explicada *on-line* por seus professores.

Para a Equipe Lyceum (2020, p. 5):

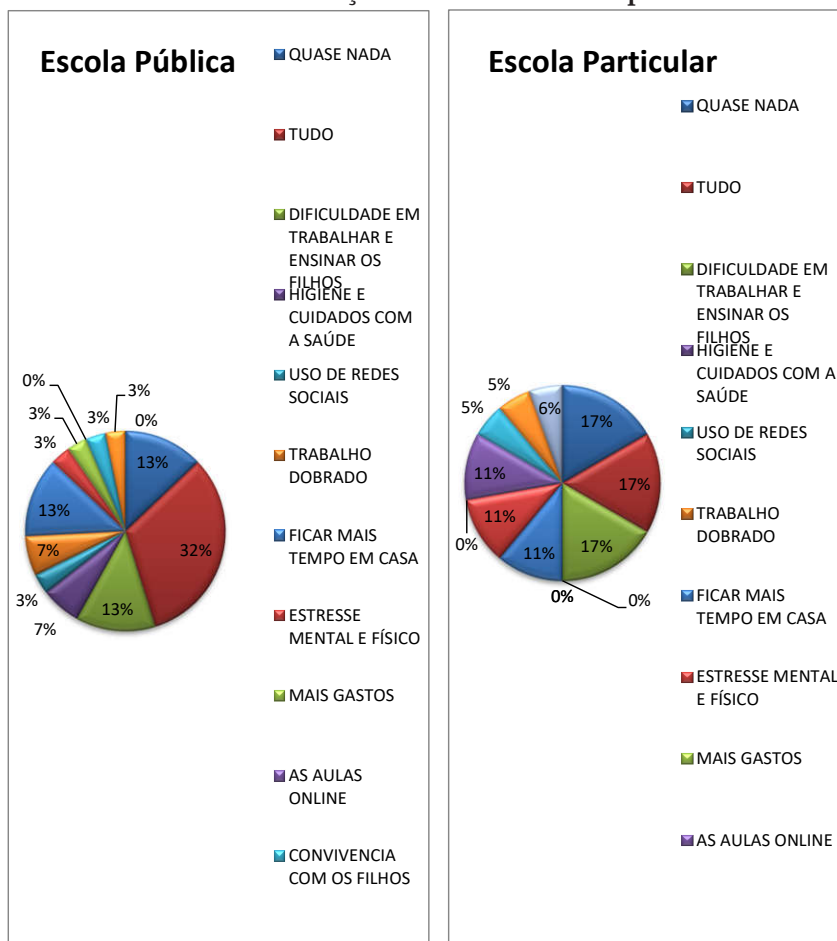
A vantagem de investir em tecnologia é realmente viabilizar e facilitar todas as mudanças. O ensino híbrido é uma alternativa interessante por combinar os benefícios do ensino presencial e de EAD. O desafio é fazer com que isso seja o mais atraente e interativo possível para engajar os alunos.

Já para as famílias da rede pública a realidade não é a mesma, para 53% alguns professores não se empenharam como realmente deveriam. Docentes que simplesmente não passava explicação nenhuma

para seus alunos colocavam vídeos nos grupos de WhatsApp dizendo ser explicação do conteúdo, porém, muitas vezes, o vídeo não tinha a explicação correta de acordo com a turma.

Mas também é preciso lembrar que a pandemia pegou todos de surpresa e que a maior parte dos professores nem sabia como manusear computadores ou trabalhar com plataformas digitais. Então, por mais difícil que esteja sendo, a pandemia nos trouxe ensinamentos que ficarão para a vida inteira, principalmente para docentes e discentes (juntamente com a família, claro).

Gráficos 8 - Mudanças na rotina durante a pandemia



Fonte: Pesquisa de Campo

Ao se referir às mudanças na rotina após a pandemia, nota-se que foram diversas respostas diferentes. Alguns relataram não ter mudado quase nada em suas rotinas.

Já a maior parte dos pais (32%) que têm os filhos em escolas públicas disse que tudo mudou que tiveram que se reinventar para poder conseguir acompanhar principalmente as atividades dos filhos. 13% disseram que trabalhar e ensinar os filhos foram o que mais mudou para eles, pois havia famílias que acabavam indo buscar as atividades impressas na escola toda segunda feira, com isso a atividade acumulava, já que pegavam todas de uma vez. Outros 13% relataram que a mudança maior foi ter que ficar em casa por mais tempo, já que antes não tinham esse habito e 13% acham que quase nada mudou após a pandemia.

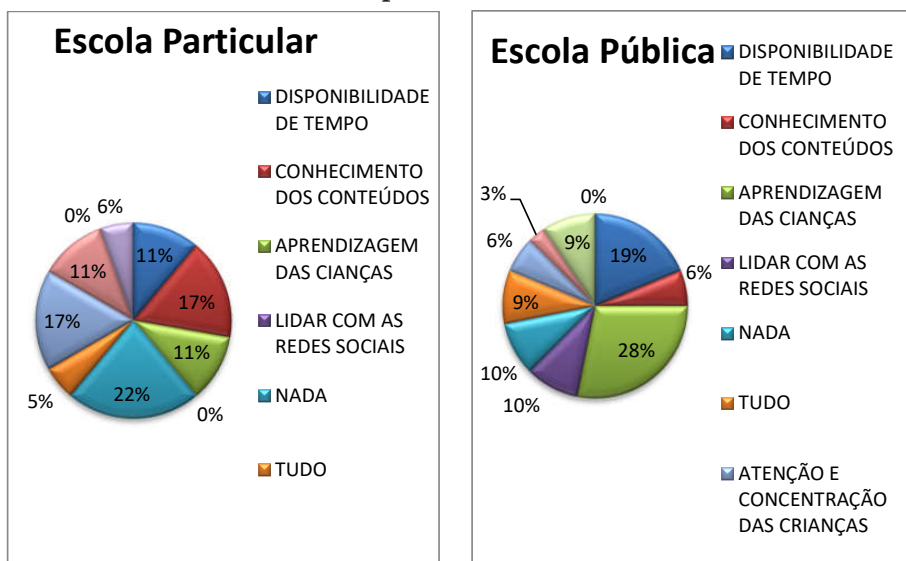
Na rede particular, para 17% das famílias o que mudou foi ter que ensinar os filhos, pois alguns deles acabavam não assimilando o conteúdo ou já estavam acostumados a responder as atividades em sala com os professores. Houve 17% que acham que tudo mudou e para outros 17% nada mudou, tudo continua como antes. 11% desses pais acham que a forma das aulas, ou seja, as aulas *on-line* foi o que mudou.

Alguns pais dizem que passaram a ter um maior habito de higiene e limpeza, que aprenderam a usar as redes sociais que antes não o faziam, passaram a trabalhar dobrado e a ficar mais tempo em casa. Houve também aqueles que relataram o aumento do estresse mental e físico devido a correria que suas vidas viraram, que houve mais gastos.

Há também pais que passaram a conviver mais com seus filhos, adaptando-se a mudanças de horário e, por fim e uma grande minoria disse ter passado a valorizar mais o trabalho do professor,

pois muitos sentiram na pele o que passa um professor em sala de aula.

Gráficos 9 - Acompanhamento das aulas remotas



Fonte: pesquisa de campo

As dificuldades no acompanhamento dos filhos são diversas, até porque as famílias estavam acostumadas a deixar toda essa responsabilidade para os professores. Com o distanciamento social viram-se obrigados a fazer o que antes cobravam apenas dos docentes.

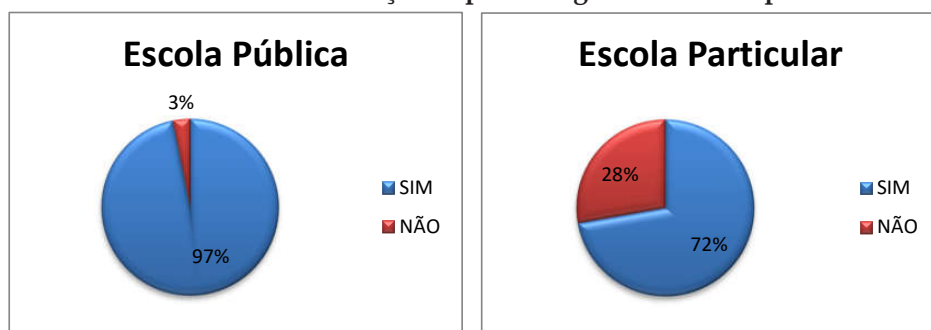
Nota-se aqui que 28% dos pais de alunos das escolas públicas reforçam que os filhos não estão aprendendo com as aulas a distância, mas podemos perceber que a falta de tempo relatada por 19% dos pais também dificulta nesse aprendizado, pois sem o apoio dos professores, a criança só tem os pais a recorrer, e os mesmo, na maioria das vezes, não estão disponíveis para ajudar os filhos em suas necessidades escolares.

Há também aqueles que não têm conhecimento dos conteúdos ou não se aperfeiçoaram com as redes sociais, nesse caso 10%, ficando assim impossibilitados de ajudar os filhos no que é necessário.

Uma boa parte também relatou a má qualidade da internet, já que as aulas *on-line* necessitam de uma internet de qualidade.

Na rede particular, 22% das famílias afirmam que não há nenhuma dificuldade nesse acompanhamento. Já para 17% o que dificulta é a falta de conhecimento dos conteúdos, pois assim não conseguem auxiliá-los e outros 17% acham que a maior dificuldade é a falta de atenção e concentração por parte das crianças.

Gráficos 10 - Danos em relação à aprendizagem ao final da pandemia.



Fonte: pesquisa de campo

Nessa última pergunta da entrevista, percebemos que houve uma pequena contradição em relação à questão de número 07, pois nela perguntou-se sobre a forma que os professores estavam ministrando suas aulas, se os alunos estavam tirando algum proveito das mesmas, e boa parte dos pais confirmaram que seus filhos estavam aprendendo, porém, nesta última questão, mais de 80% dos pais, em geral concordam que seus filhos estarão prejudicados em relação ao ensino/aprendizagem.

Ainda de acordo com os dados coletados, 97% das famílias das escolas públicas afirmam que haverá sim danos em relação a aprendizagem das crianças, pois é sabido que a maior parte dos alunos não tem o devido acompanhamento para que realmente aprendam ao menos o essencial, já na rede privada 72% das famílias também acreditam que haverá danos na aprendizagem dos filhos e para 28% não haverá

nenhuma perda, acreditam que os filhos continuam aprendendo da mesma forma que aprendiam antes da pandemia.

Na verdade, as crianças não conseguem se concentrar assistindo aulas por meio de aparelhos tecnológicos, pois não foram acostumados a tal. Contudo, podemos acreditar que, para os alunos da Educação Infantil, que passaram por tudo isso ainda bem pequenos, se as escolas aderirem esse modelo de ensino, não terão tanta dificuldade quanto aos mais velhos, que já estavam acostumados a usar seus celulares e computadores para única e exclusivamente acessar redes sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa pesquisa e analisar os dados coletados, é perceptível que muitas famílias sentiram diversas dificuldades para encarar o ensino remoto. Notamos que a tecnologia está presente em nosso dia a dia, porém não sabemos verdadeiramente aproveitá-la, usam-na simplesmente para a comunicação ou o acesso redes sociais.

Ficou perceptível a necessidade da inclusão digital dentro das escolas e principalmente uma formação para qualificar os professores para trabalhar com as plataformas digitais, até porque de agora em diante o cenário educacional brasileiro com certeza nunca mais será o mesmo.

A pandemia veio para nos mostrar o quão a tecnologia pode nos ajudar em nosso dia a dia e a importância que ela tem no processo de ensino/aprendizagem em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até a faculdade. Mas para que isso seja possível, devemos lembrar que é de fundamental importância a interação entre escola-família-aluno, já que esse momento pandêmico acabou acelerando a era digital na vida da população em geral.

Observando tudo o que foi relatado ficou claro que os professores necessitam está sempre preparados para qualquer mudança que possa ocorrer nas aulas, já que estavam acostumados a trabalhar apenas dentro das salas de aula. Entretanto, temos um longo caminho a percorrer.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. **Sua escola nunca mais será a mesma.** Disponível em: <https://porvir.org/sua-escola-nunca-mais-sera-a-mesma/> Acesso em: 23/09/2020

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BORSTEL, V.V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em Tempos de Pandemia: Constatções da Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga. In: **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta, 2020.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 10/09/2021.

BRASIL, Paula Maciulevicius; ARRUDA, Cristiano. **Aliviados, pais agradecem retorno das aulas nas escolas de educação infantil.** Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/aliviados-pais-agradecem-retorno-das-aulas-nas-escolas-de-educacao-infantil>. Acesso em: 09/09/2021.

LAGE, Nildo. **Ensino Híbrido:** é hora de encararmos a realidade. Construir Notícias, Recife-PE, v. 114, p. 35-42, setembro/outubro 2020.

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

MACHADO, Patricia Lopes Pimenta. **Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia> acesso em: 25/08/2021.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Universidade de Málaga: 2017.

SILVA, Gabriele. **A importância da parceria entre família e escola: A escola e os pais devem atuar em sintonia para promover o desenvolvimento infantil.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-da-parceria-entre-familia-e-escola>. Acesso em: 03/08/2021.

CAPÍTULO 5

O USO DAS TICs NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BALSAS-MA

THE USE OF ICTs IN THE EMERGENCIAL REMOTE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE BALSAS-MA FUNDAMENTAL EDUCATION

José Gustavo Martins¹

¹ Mestre em Letras - Área de Concentração: Linguagem, Memória e Ensino - pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL.. CV: <https://lattes.cnpq.br/5697045327276382>

RESUMO

O surto do Coronavírus afetou diretamente todo o mundo com proporções globais implicando em prejuízos em setores como econômico, social, educacional e outros. Diante disso, estratégias foram adotadas para impedir o avanço da doença como isolamento social, uso de máscaras de proteção facial e outras. De modo geral, o uso das mídias para o mediar o ensino de milhões de aluno em todo o mundo levou as instituições de ensino a adotarem, em modo emergencial, o uso das TICs como para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa linha de pensamento, os recursos da internet tornaram-se fundamentais para a continuidade, de modo remoto, do ensino de milhares de alunos, na rede pública ou privada, na educação básica ou superior. Assim, este estudo teve como objetivo investigar o uso das TICs no ensino remoto de língua portuguesa no ensino remoto nas aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública da rede municipal de Balsas, Maranhão. Nesse sentido, o estudo desenvolvido partiu de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, utilizando um questionário de 5 (cinco) perguntas aplicado aos docentes selecionados. Por fim, a realização da pesquisa permitiu perceber como os recursos digitais tornaram-se fundamentais para que o professor continuasse exercendo seu trabalho. Concluiu-se, assim, as aulas remotas de língua portuguesa foram potencializadas com o uso das TICs durante o período da pandemia implicando diretamente na aprendizagem dos alunos e possibilitando um processo de ensino de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Remoto. TICs. Língua portuguesa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The Coronavirus outbreak directly affected the entire world with global proportions implying damage to entail losses in sectors such as economic, social, educational and others. In light of this, strategies have been adopted to prevent the advance of the disease such as social isolation, the use of face masks, and others. And this was the main strategy adopted during the pandemic period. In general, the use of media to mediate the teaching of millions of students around the world has led educational institutions to adopt, in an emergency mode, the use of Information and Communication Technologies (ICTs) as a way to continue the teaching and learning process of the students. In this line of thought, the Internet resources have become fundamental for the continuity, in a remote way, of the teaching of thousands of students, in the public or private network, in basic or higher education. Thus, this study aimed to investigate the use of ICTs in the remote teaching of Portuguese language classes in the 6th grade of elementary school in a public school of the municipal network of Balsas, Maranhão. In this sense, the study developed started from a bibliographic research of qualitative approach, using a questionnaire of 5 (five) questions applied to the selected teachers. Finally, the research allowed us to realize how digital resources have become fundamental for teachers to continue doing their work. It was concluded that the remote classes of Portuguese language were enhanced with the use of ICTs during the pandemic period, implying directly in student learning and enabling a quality teaching process.

Keywords: Remote Teaching. TICs. Portuguese Language. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 pode ser considerado um grande marco na história da humanidade. Com o surgimento do novo coronavírus em dezembro de 2019 e sua disseminação em massa para todo o mundo a partir do começo de 2020 tem-se, assim, uma transformação abrupta e radical em muitos setores das mais diversas sociedades.

O novo cenário provocado pela pandemia exigiu mudanças de atitudes e de comportamentos e todos tiveram que buscar maneiras de se adequar ao “novo normal”. As incertezas e os longos meses de pandemia trouxeram inúmeras consequências. As pessoas tiveram que se reinventar e adotar novas estratégias para continuarem a exercer suas atividades sem maiores comprometimentos.

Todos os profissionais tiveram que buscar novas formas de garantir a continuidade de seus serviços e para isso recorreram aos recursos tecnológicos digitais. Nessa conjuntura, os profissionais da educação sentiram a necessidade de criar novos modelos de ensino e novas formas de mediar a aprendizagem para crianças e adolescentes que se encontravam em isolamento social e fora do contexto escolar.

A sociedade atual, tecnológica e digitalizada, contribui para o acesso a todo e qualquer tipo de informação. Além disso, favorece o acesso aos mais diversos tipos de conhecimentos fazendo com que os reflexos dessa realidade midiaticizada perpassassem os muros da escola e chegue até a sala de aula. Com isso, passa-se a exigir dos professores atitudes críticas, ativas e reflexivas no que corresponde à inserção das tecnologias digitais no espaço escolar.

Diante dessa situação, a utilização de recursos tecnológicos digitais para o ensino remoto nas aulas de Língua Portuguesa permite aos discentes o acesso aos conteúdos abordados na disciplina, além de

conscientizá-los sobre o uso funcional dos recursos tecnológico-digitais para a apreensão de determinados conhecimentos. Dessa forma, esta pesquisa teve como propósito investigar o papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na mediação do ensino remoto das aulas de Língua Portuguesa. Afinal, necessitava-se responder: como os recursos tecnológicos digitais, já empregados no ensino a distância, podem contribuir para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto de ensino remoto?

Para dar sustentação teórica a esta pesquisa recorreu-se a autores como Garcia (2000), Gil (2002), Almeida (2003), Martins (2020), Sampaio (2020) entre outros que dissertam sobre esta temática.

Dessa forma, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na seção 2, apresenta-se o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa; na seção 3, discute-se o ensino remoto no contexto escolar; na seção 4, faz-se uma abordagem sobre as TICs no ensino de língua portuguesa e a presença das redes sociais digitais na mediação do ensino remoto; na seção 5, são apresentados os resultados da pesquisa e suas discussões; e, por fim, trazem-se as considerações finais do artigo e as referências que serviram de sustentação teórica a este trabalho.

2 METODOLOGIA

O processo de construção do conhecimento torna-se exequível a partir das atividades que envolvem a produção, a disseminação e uso da informação que começa com a ideia inicial e se estende até os resultados obtidos com a realização da pesquisa. Seguindo esse raciocínio, Fonseca (2002, p.32) vê a metodologia como “[...] um estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo”. Infere-se, assim, que o percurso metodológico é inerente a toda e qualquer pesquisa científica.

Este estudo pauta-se numa abordagem qualitativa. E no que refere aos procedimentos técnicos, trata-se de uma revisão bibliográfica associada a um estudo de caso.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador parte de uma análise subjetiva com o propósito de compreender atitudes e comportamentos de um grupo a partir de suas particularidades e experiências individuais. Nesse sentido, conforme Beuren e Raupp (2004, p. 97) esse tipo de pesquisa busca “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Esta pesquisa insere-se como qualitativa por compreender a relação indissociável dos sujeitos da escola e o mundo real, um processo interacional entre o mundo escola e a subjetividade dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, se faz “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos” (FONSECA, 2002, p. 32). A pesquisa bibliográfica, dessa forma, tem como propósito investigar os conhecimentos já publicados com o objetivo de recolher e sistematizar informações ou conhecimentos sobre um determinado tema já estudado.

Este trabalho recorre ainda à estratégia de investigação qualitativa do estudo de caso. Para Creswell (2010, p. 38), “os estudos de caso são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos”. Em outras palavras, consiste na técnica prolongada de investigação de um ou mais fenômenos por parte do pesquisador. Neste sentido, o estudo de caso orienta-se pela lógica das sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, levando em consideração o estudo intensivo de um ou poucos casos a depender da escolha do pesquisador.

Durante a realização da pesquisa, fez-se uso de instrumentos como a observação não participante (aulas no grupo de *WhatsApp*) e a aplicação de questionários ao público-alvo da pesquisa. O questionário elaborado com 05 (cinco) perguntas (abertas e fechadas) foi aplicado a dois professores de língua portuguesa – com os pseudônimos Ana e Suzana – dos 6º anos “A” e B de forma remota haja vista a situação pandêmica do novo coronavírus. Para Moresi (2003), esse tipo de instrumento de coleta de dados deve ser objetivo, delimitado e seguido de instruções esclarecedoras. As observações das aulas também aconteceram de forma remota levando em consideração o contexto atual.

3 ENSINO REMOTO NO CONTEXTO ESCOLAR

No atual contexto pandêmico, as escolas tiveram que se reinventar para dar continuidade ao ensino dos alunos que, devido à situação por que passa o país, tornou impossível a presença física de alunos e professores na sala de aula física por questões de saúde pública. Emerge, assim, o ensino remoto como uma “nova” forma de ensinar. Com a adesão a esse tipo de ensino pelas instituições educacionais do país fez-se necessária a elaboração de novas estratégias para a mediação da aprendizagem, o que, para Arruda (2020, p.9-10), consiste em no

Uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise[...] A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives* (ARRUDA, 2020, p.9-10).

Diante do que foi apresentado pelo autor, para a concretização desse modelo de ensino faz-se uso dos mesmos recursos tecnológicos já utilizados na modalidade do ensino a distância. Nesse contexto, destacam-se, por exemplo o uso de ferramentas síncronas como

bate-papos virtuais (*chats*), a *web* conferência, audioconferências, *lives*, redes sociais; e de ferramentas assíncronas como *fóruns* virtuais, *blogs*, vídeoaulas gravadas ou ao vivo, *wikis* e outras. Nessa perspectiva, conforme sugere Dotta et al (2013), para se ter um ensino completo, o ideal é associar a mediação da aprendizagem combinando ferramentas síncronas e assíncronas.

Os professores, por sua vez, devem estar atentos para o fato de que o ensino remoto não se configura como a simples transposição da modelo educacional presencial para o virtual e que a presença de um não substitui o outro, exceto em caráter de emergência. Dessa forma, exige-se dos docentes um planejamento prévio não só dos materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos, mas até mesmo do próprio espaço-tempo de que o aluno dispõe para assistir à aula.

A simples transposição de conteúdo do meio físico para o meio digital sem o devido planejamento reflete a fragilidade da formação docente para atuar de forma produtiva em contextos educacionais midiáticos. E nesse caso, Pimentel (2014) pontua que a apropriação de conhecimentos teóricos associados a uma prática pedagógica consistente é o que traz um diferencial ao trabalho do professor. Ou seja, há a necessidade de se aliar teoria e prática, buscando, além disso, uma formação continuada permanente para que possa atuar de maneira competente diante de cenários que requeiram reinvenção de práticas didático-pedagógicas.

Nesse sentido, Pimenta (1999) alerta para o fato de que, no que concerne à formação continuada para o exercício da docência, vê-se muitas contradições ainda, uma vez que boa parte da formação oferecida não instrumentaliza, de fato, o professor para o exercício de sua profissão. E essa situação tornou-se evidente no atual momento pelo qual todos os profissionais da educação tiveram que se reinventar diante do novo em que os professores se viram obrigados a adotar

atitudes pedagógicas com as quais ainda não haviam lidado. Porém, reforça-se que se esses profissionais tivessem tido em seus currículos uma sólida formação para atuar de forma competente em contextos educacionais além do tradicional, o ensino e aprendizagem tornar-se-ia mais significativo, produtivo e funcional na vida escolar dos alunos.

4 O USO DAS TICS NO ENSINO REMOTO NAS AULAS LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas da educação básica tem sido alvo de intensas discussões de professores e pesquisadores que defendem um ensino pautado no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Um dos objetivos das aulas de língua portuguesa é proporcionar ao aluno um contato direto com a língua para que, dessa forma, aproprie-se de recursos comunicativos considerados indispensáveis ao exercício de sua competência comunicativa nos ambientes em que tem de atuar usando a língua. Para Kenski (2004), a escola deve pautar-se em um ensino que seja inovador e para isso faz-se necessário a presença de recursos tecnológicos no contexto escolar.

Com a popularização da internet a partir dos anos 90, o professor de Língua Portuguesa não pode mais atuar sem levar em consideração esse fenômeno que nas duas últimas décadas adentrou aos espaços escolares contribuindo para reconfigurar as práticas docentes pedagógicas. O aluno, nesse novo contexto, precisa tornar-se competente não só no uso produtivo da língua, mas saber usar a língua nos mais diversos contextos e dentre esses encontra-se o tecnológico.

Com a rede mundial de computadores, expandiu-se ainda mais o uso massivo das redes sociais e, assim como a internet, esse evento ganhou força nos ambientes formais de ensino e aprendiza-

gem. Diante dessas considerações, o professor de língua portuguesa não pode manter-se alheio a essa revolução tecnológica que chegou à escola o que, de fato, possibilitou uma reconfiguração dos espaços escolares e, especificamente, da sala de aula. Para Almeida (2003), as tecnologias digitais surgiram, *a priori*, com o propósito de atender às necessidades administrativas, mas com o crescimento significativo dessas mídias, elas chegaram aos espaços das salas de aula.

E diante do contexto provocado pela pandemia da Covid-19, a utilização de recursos digitais trazidos pela internet, como redes sociais, *Youtube*, *e-mails*, vídeo chamadas, tem encurtado a distância entre o professor, o aluno e o conhecimento. Nessa perspectiva, acredita-se que

Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. [...]. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p. 15).

Vê-se assim que, o uso das ferramentas tecnológicas nas aulas de Língua Portuguesa facilita a apreensão dos conteúdos da disciplina, uma vez que o uso de novas alternativas no processo de mediação pedagógica dos saberes historicamente construídos desperta o interesse dos alunos e dinamiza o ensino na sala aula. A ruptura com um ensino pautado num modelo padrão em que o professor é visto como o único dono do conhecimento passa a ter uma nova configuração a partir do momento em que o docente faz uso das TICs nesses processos formais de ensino e aprendizagem.

No contexto da escola pesquisada, pôde-se constatar que os professores usam rotineiramente as ferramentas (síncronas e assíncronas) tecnológicas digitais para mediar as aulas de língua portuguesa. Usam por exemplo, *e-mail*, sala de aula virtual, *videochamadas*, *podcasts*. No

entanto, o que mais se sobressai são os grupos de *WhatsApp* criados única e exclusivamente para fins didático-pedagógicos. Nesse raciocínio, é notória a mudança no processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia provocada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que incorporadas às práticas pedagógicas docentes, tem contribuindo para a construção do saber.

A inserção das TICs no ensino de língua portuguesa possibilita a mediação dos conteúdos curriculares de forma dinâmica, plural e não linear, numa perspectiva multidirecional. O aluno, nesse contexto, torna-se o responsável pelo seu próprio aprendizado. “O ensino via redes pode ser uma ação dinâmica e motivadora. Mesclam-se nas redes informáticas - na própria situação de produção e aquisição de conhecimentos - autores e leitores, professores e alunos”. (KENSKI, 2004, p. 74). Com base no pensamento do autor, reforça-se a ideia de um ensino pautado nas tecnologias que contribui para desenvolver o pensamento autônomo e crítico do aluno habilitando-o para a construção responsável de um saber sistematizado.

A escola sentiu a necessidade de se reinventar para que, dessa forma, continuasse a oferecer a seus alunos o acesso à educação e aos saberes indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena. Por fim, assegura-se que as aulas de língua Portuguesa se revelam como ambiente potencializador no que concerne ao uso das TICs na mediação do ensino e aprendizagem no contexto remoto, pois o professor, diante das habilidades apresentadas pelos alunos, pode inseri-los em um contexto mais amplo de ensino e aprendizagem. Com isso, os discentes passam a usar a língua em situações reais de comunicação e com um diferencial, fazendo esse uso de maneira competente, em contextos informatizados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta dos dados desta pesquisa partiu da aplicação de um questionário a 02 (dois) professores de língua portuguesa com o propósito de se investigar o papel das ferramentas tecnológicas digitais como recursos didático-pedagógicos na mediação do ensino remoto das aulas de Língua Portuguesa. O formulário foi elaborado com 05 perguntas semiestruturadas e aplicado às professoras de forma remota pelo *google formulários*.

A quantidade de participantes representa os professores regentes da disciplina de Língua Portuguesa da escola pesquisada. Para tanto, o trabalho voltou-se para os professores de Língua Portuguesa dos 6º anos “A” e “B” do turno vespertino buscando uma representatividade significativa do número de professores, os dois que lecionam essa disciplina, para que, dessa forma, tornasse-se possível responder ao problema levantado e aos objetivos propostos.

Em primeiro lugar, buscou-se conhecer sobre o tempo de atuação docente dos professores participantes da pesquisa. Ambos os professores responderam que possuem mais de 10 anos de experiência na sala de aula como professores de Língua Portuguesa. Diante disso, inferiu-se que os docentes possuem uma larga experiência docente no que corresponde à disciplina em discussão. A professora Ana julga extremamente importante a experiência do professor na sala de aula, pois para a pesquisa,

(A01) “O contato com o aluno potencializa o papel do professor e ajuda no processo de autoconhecimento desse discente o que tem um papel indiscutível no que concerne na superação de dificuldades em relação a quais conteúdos estes alunos têm mais facilidade. Além disso, a experiência figura-se no amálgama ideal entre o ensino e o processo de aprendizagem da criança”.

De forma semelhante posicionou-se a professora Suzana:

(S01) “a experiência profissional é crucial para o exercício de qualquer profissão. Nós professores estamos avaliando nossa prática todo dia, tanto na sala de aula como fora dela. Então, desse modo, eu vejo o tempo de experiência para o professor de muita significância, pois só assim passamos a perceber com maior discernimento os desafios, as dificuldades dos alunos, aqueles que aprendem mais rápido e etc.”

Em (A01), o tempo de atuação docente é visto diretamente atrelado às ações pedagógicas do professor no dia a dia de sua prática. De maneira análoga, em (S01) o tempo de experiência docente apontado como de fundamental importância para a atuação do professor, inclusive para melhorar o processo avaliativo. Tanto em (A01) como em (S01) vê-se associado ao tempo de experiência do docente a facilidade com a qual este passa a lidar com as dificuldades de seus alunos no dia a dia. O conhecimento da realidade, associado aos saberes experienciais, curriculares e das abordagens pedagógicas facilitam o trabalho desses profissionais. E nesse sentido, Pimentel (2014) pontua que os conhecimentos precisam ser úteis e significativos para que possam concretizar a relação entre a teoria docente e as ações cotidianas. O tempo de experiência docente é fundamental para a formação da identidade do professor bem como para a construção de sua prática didático-pedagógica. Nesse sentido, Pimenta (1999) reitera que a identidade profissional se trata de um processo construído historicamente no seu contexto de atuação profissional.

Em segundo lugar, foi questionado sobre a maneira como se dá o acesso à internet pelas docentes. Este questionamento teve como propósito investigar o comportamento dos docentes diante dos usos dos recursos tecnológicos de que fazem uso. A professora Ana alega que possui conexão o que facilita muito no momento de elaboração das atividades para os alunos.

(A02) “O acesso à internet, muitas vezes, é limitado tanto pela parte do aluno como pela parte do professor. Os alunos dispõem geralmente de um smartphone com acesso à internet a qual em muitas circunstâncias não é suficiente para atender a demanda exigida pela escola.

Os professores passam por situação similar uma vez que a escola não disponibiliza uma internet de boa qualidade comprometendo assim a execução de nossas tarefas o que compromete ainda o processo e ensino de aprendizagem dos alunos.No entanto, para a mediação das aulas e disponibilização das atividades para os alunos nós, professores, fazemos uso de internet pessoal, o que facilita bastante o nosso trabalho. Apesar desses entraves, acredito que o acesso à rede continua sendo um ponto crucial para a mediação das aulas de língua portuguesa nesse contexto de pandemia”.

De modo similar, a professora Suzana alega que faz uso de aparelhos como celular e computador para acessar à internet e que dispõe, a exemplo da professora Ana, de uma conexão que atende de certa forma suas necessidades.

(S02) “Acesso pelo computador ou pelo celular mesmo. Sempre estou conectada à internet, até pelo fato de estar sempre dando feedback das aulas para os alunos. Como é tudo remoto, chego a ficar até umas 18h por dia conectada. E em tempos de pandemia parecer que tudo se converteu para o virtual, desde a execução de simples tarefas, como a explicação de uma atividade que o aluno não compreendeu até a realização de atividades mais complexas , como a realização de avaliações e simulados”.

Além disso, a professora Suzana (S03) argumenta que os resultados de um ensino mediado pelas TICs “Nem sempre são satisfatórios como se pensa, pois, cada aluno aprende diferente do outro [...]. E o uso não orientado da internet pode acabar por alienar o aluno”. No entanto, quando esse ensino é orientado por um profissional preparado para isso pode, para Kenski (2004), revestir de um caráter dinâmico e inovador, uma vez que professores e alunos passam a ser produtores do próprio conhecimento. A partir do momento que o professor se conscientiza do papel produtivo que a internet pode desempenhar num contexto didático-pedagógico, o processo de ensino aprendizagem certamente se reveste de novas configurações.

Em terceiro lugar, levantou-se o questionamento sobre quais ferramentas são utilizadas para o planejamento e a mediação das suas aulas no contexto do ensino remoto. As docentes alegam que, para

mediar suas aulas, usam, na maioria das vezes, ou o celular ou o *notebook*. A professora Ana afirma que:

(A03) “As dificuldades são inerentes ao contexto e à situação na qual nos encontramos inseridos. Todos os professores, uma vez ou outra, tiveram dificuldades. Porém, a partir de um apoio colaborativo entre os professores, a coordenadora e a gestão da escola, essas dificuldades passaram a ser minimizadas. Os desafios para inserir as TICs na prática pedagógica foram enormes. Muitos professores mostraram-se relutantes, seja pelo medo de alterar sua rotina, ou seja, pelo desconhecimento de como fazer uso de recursos do celular ou computador, por exemplo. Apesar disso, o computador e o celular são os nossos principais recursos, pois estamos familiarizados com essas mídias”.

Por outro lado, a professora Suzana demonstra uma maior familiaridade com as tecnologias digitais e, segundo a docente, sempre busca recursos para dinamizar suas aulas:

(S03) “Busco aplicativos e programas que possam me ajudar na elaboração das aulas. Uso, por exemplo, o google formulários, o youtube, o tik-tok, o Instagram e um mais recente que é para vídeos interativos, o ‘super recorder’. [...] Além disso, os alunos mostram-se mais interessados durante a aula quando têm a liberdade de realizar pesquisas na internet sobre o assunto trabalhado fazendo uso de aplicativos educacionais”

Outro recurso explorado para a mediação das aulas são as redes sociais. Além das redes sociais tradicionais como *facebook* e *WhatsApp*, a professora Suzana em (S03) afirma fazer o uso de mídias com as quais os alunos têm familiaridade e mantém uma alta interatividade, como o *tik-tok*, por exemplo.

As redes sociais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e professores e no momento atual adquiriram uma função para além do entretenimento. Nessa perspectiva, Garcia (2000, p. 5), argumenta que:

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, a chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo, ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse (GARCIA, 2000, p.5).

As professoras pesquisadas reconhecem as dificuldades com as quais se deparam no que concerne ao uso das TICs na sala de aula, no entanto reconhecem a potencialidade dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para a professora Suzana (S03), é extremamente importante, no atual momento, tanto os alunos como os professores saberem usar esses novos recursos.

(S03) “É importante diversificar o uso dessas ferramentas [TICs] para o planejamento das aulas, mas o professor precisa dispor de conhecimentos para usar de forma adequada o recurso. O professor, muitas vezes, possui um bom conhecimento pedagógico de conteúdo, no entanto encontra dificuldade em transpor esse saber para o meio digital o que acaba comprometendo a qualidade do material elaborado o que influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.”

No que se refere ao conhecimento pedagógico tecnológico do conteúdo segundo Mishra e Koehler (2006)

Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK) é o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem, e vice-versa, sabendo como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p.1028, tradução nossa).

Conforme o pensamento dos estudiosos, para que o professor logre êxito na sua tarefa de se trabalhar conteúdos pedagógicos aliados a recursos tecnológicos tornar-se necessário a esse profissional a proficiência de ambos os saberes: o tecnológico e o pedagógico. A professora Suzana nessa discussão alega que

(S03) “Todo recurso pedagógico, qualquer que seja, como por exemplo, giz, quadro negro, mesa digitalizadora e outros assim como a quando alinhados a um bom planejamento e uma execução profícua desses recursos, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos torna-se enriquecido uma vez quando bem utilizado traz inúmeros benefícios ao ensino e aprendizagem dos alunos”.

O pensamento da professora Suzana vai ao encontro do que argumenta Almeida (2003) sobre o papel das TICs na educação. Para o estudioso, o uso das TICs:

[...] contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade (ALMEIDA, 2003, p.114).

No que concerne ao papel das ferramentas digitais, inclusive das redes sociais no ensino remoto, pontua-se que esses recursos têm contribuído significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas aulas de língua portuguesa, uma vez que os alunos passaram a explorar outras fontes até então desconhecidas para a construção dos conhecimentos. Os alunos tornam-se autônomos com a orientação do professor no uso das TICs e com isso passam a fazer buscas em sites de pesquisas, a construir texto colaborativos fazendo uso do celular e, além disso, usam com frequência dicionários *on-line* quando se deparam com alguma palavra desconhecida.

Em quarto lugar, foi questionado às docentes participantes da pesquisa se elas receberam alguma formação que as preparassem para o uso pedagógico das TICs nesse momento de ensino remoto. Este questionamento teve como propósito investigar se a formação docente naquele momento atendia às novas exigências requeridas pelo novo contexto educacional. A formação docente, inicial e continuada, é um tema bastante discutido que suscita inúmeras reflexões, pois trata-se de um processo que vai além da sala de aula e reflete diretamente na qualidade do ensino ministrado pelo professor.

As professoras pesquisadas alegam fragilidade em suas formações, principalmente na formação inicial. Em (A04) percebe-se que

essa fragilidade na formação ainda se reflete de forma negativa na prática pedagógica da docente.

(A04) *“O que eu aprendi nessa pandemia foi que tive que me virar sozinha. Ou seja, muitos aplicativos educacionais que poderia ser mais bem explorado se a gente tivesse tido uma formação, eu aprendi mesmo só o básico com tutoriais no youtube”.*

Por outro lado, em (S04) percebe-se que a professora busca suprir a carência de sua formação a partir da realização de cursos de curta duração.

(S04) *“Eu não tive na minha formação inicial capacitação para usar as TICs num contexto de ensino. Mas sempre tive curiosidade sobre o assunto. Além disso, busco tutoriais, e sempre faço cursos sobre as TICs de forma online de curta duração. E isso tem me ajudado bastante”.*

A falta de qualificação para o gerenciamento pedagógico de determinada mídia pode acarretar sérios prejuízos no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno. Com o crescimento significativo das TICs na escola, faz-se necessário que se estabeleçam novas relações com o conhecimento, indo além do tradicional, como argumenta Almeida (2003).

Em quinto e último lugar, foi questionado às professoras sobre os principais desafios encontrados no que concerne à aplicação dos recursos das tecnologias da informação e comunicação na mediação do ensino remoto. Este questionamento teve como propósito conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo de transição de um modelo de ensino pautado na presencialidade para um ensino totalmente remoto. A maneira abrupta como professores, alunos, pais, gestores e demais membros da comunidade escolar tiveram que se adaptar diante da pandemia causada pela Covid-19 desencadeou uma série de desafios.

Um desafio apontado pelas docentes diz respeito à falta de apoio e qualificação profissional para poder fazer uso desses recursos

tecnológicos. A professora Ana (A05) assegura que os desafios e as dificuldades foram inúmeros, principalmente nos primeiros meses da pandemia. A docente aponta, por exemplo, que:

(A05) “O maior desafio foi ter que aprender, em tempo recorde, a usar vários recursos tecnológicos para que as aulas continuassem a acontecer e dessa maneira não compromettesse o ensino dos alunos. Foi um momento muito difícil, pois tudo era novo, inusitado, e nenhum de nós professores estávamos 100% preparados para lidar com isso”.

A professora Suzana (S05), por sua vez, também fala dos seus desafios e suas dificuldades, no ensino remoto, para mediar suas aulas:

(S05) “A escola abriu as portas, disponibilizou internet e computadores para fazermos o nosso trabalho, mas a maioria dos nossos colegas não sabem nem ligar um computador”. [...] a dificuldade em lidar com as mídias digitais, no começo da pandemia, foi algo assustador, pois tínhamos medo de que não conseguíssemos realizar o trabalho que nos propusemos a fazer”.

O excerto (S05) acima ratifica o que vem sendo evidenciado pela pesquisa, que dentre os maiores desafios está a falta de qualificação dos professores para atuação competente quanto ao uso das TICs no ensino remoto.

Em (A05), o desinteresse dos alunos em participar das aulas associado à dificuldade de alguns professores em lidar com as TICs revelaram-se como os grandes vilões da educação nesse contexto de ensino remoto. Para Martins (2020), as instituições de ensino tiveram de lidar de maneira drástica e repentina com um modelo de ensino até então desconhecido por boa parte dos profissionais da educação. A escola não estava preparada para, de imediato, dar conta das novas exigências que passaram a ser cobradas.

Por fim, com esta pesquisa tornou-se evidente as inúmeras disparidades sociais e educacionais as quais estavam submetidos alunos e professores, como por exemplo, a fragilidade das escolas em lidar

com o ensino remoto e a deficiência da formação docente. Soma-se a isso ainda desafios como baixo rendimento escolar dos discentes, além de inúmeros casos de abandono e evasão escolar.

Com este estudo foi possível confirmar lacunas por parte dos docentes no uso de recursos digitais um vez que alegam terem se deparado com inúmeros desafios durante as práticas pedagógicas fazendo uso das TICs". Alegam ainda que não tiveram, em suas formações acadêmicas, disciplinas que as qualificassem para fazerem uso das TICs em contextos formais de aprendizagem. Nesse raciocínio, Pimenta (1999) afirma que em tempo de revolução industrial e tecnológica e com os novos acontecimentos do mundo contemporâneo faz-se necessário uma renovação didática para uma leitura crítica das novas formas de ensinar. Urge-se investimento em formação docente para, posteriormente, elevar a qualidade do ensino, seja remoto ou presencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a responder como os recursos tecnológicos digitais empregados podem contribuir para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem neste contexto de ensino remoto, importa reafirmar que o uso de TICs tornou-se indispensável para o ensino e a aprendizagem como recursos pedagógicos na mediação dos conteúdos curriculares das disciplinas como, por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, a inserção das TICs no ambiente escolar contribui para despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo tornando o processo de ensino aprendizagem atrativo, dinâmico, interativo e adequado à realidade de cada um.

No contexto atual, o professor necessita adotar uma postura que atenda às exigências da nova realidade o que implica mudanças

de atitudes e comportamentos no que concerne às suas práticas didáticas e pedagógicas. O professor não necessita ser um especialista em tecnologia, mas deve, no mínimo, saber usá-la para, de forma produtiva, fazer a mediação de suas aulas no contexto de ensino remoto.

As docentes Ana e Suzana revelam insegurança quando se deparam com situações no tocante à inserção das ferramentas digitais tecnológicas nos processos de ensino aprendizagem, seja remoto ou presencial, alegando fragilidade na formação e que isso pode comprometer sua prática docente naquele contexto. Atrelados à fragilidade da formação, as professoras apontam inúmeros desafios como a adaptação abrupta ao novo contexto, desinteresse dos alunos o que culmina com o abandono e evasão escolar e admitem que tudo isso deve-se à fragilidade em suas formações para atuarem de forma competente no ensino remoto fazendo uso das TICs, o que para eles, compromete, de uma certa forma, a própria aprendizagem dos alunos.

Diante dos prós e contras, acredita-se que as TICs constituem recursos facilitadores da aprendizagem, embora ainda se revelem verdadeiro desafio metodológico para os professores. Apesar de existir um interesse por parte dos docentes em lidar de forma competente com esses recursos, nessa nova realidade, ainda existem barreiras a serem superadas, como as lacunas encontradas em formações acadêmicas, o que para eles limitam suas ações para o uso produtivo no ensino com essas tecnologias.

Os resultados alcançados por esta pesquisa mostraram que os professores fazem uso das TICs para as mais diversas atividades didático-pedagógicas realizadas, como pesquisa, visualização de material de estudos, compartilhamento de informações e materiais didáticos com seus alunos, realização de atividades e avaliações remota, além de buscarem manter uma vivência e interação, mesmo remota, en-

tre os sujeitos envolvidos fazendo uma transposição de modalidades (presencial para virtual).

Pôde-se concluir que a inserção das tecnologias da informação e comunicação nos processos formais de ensino tem provocado mudanças significativas, exigindo, dessa forma, um ambiente de aprendizagem em que o conhecimento é construído coletivamente, por alunos e professores, de maneira contínua, persistente, autônoma, crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VIEIRA, A. T. ALONSO, M. (Orgs). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. V.7, n.1,2020, p257-275.

BEUREN, I. M; RAUPP, F. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 3ª Edição. 2010.

DOTTA, S. C. et al. **Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência**. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013, Belém. Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém: Unirede/UFPA, 2013.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Sousa-PB, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, P. S. **Qualidade e informática: a escola pública do ano 2000**. Congresso Nacional de Informática Pública (CONIP), 1995.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MARTINS, R. X. "A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio". **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, 2020.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge**. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054, 2006.

MORESI, E. A. D. **Apostila de metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, E. F. **A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares**. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTUDO DE CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UEMA EM BALSAS - MA

*DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHER
TRAINING: a case study of the distance-learning
Pedagogy Course from UEMA in Balsas - MA*

Maria de Fátima Costa Ramos¹

Vanessa Nunes da Silva²

¹ Graduanda em Letras, Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas. Bolsista PIBIC/FAPEMA.
² Orientadora. Professora Assistente Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas.

RESUMO

A educação mediada por tecnologias digitais representa, pois, o novo paradigma educacional baseado no conhecimento e no aprender a aprender ao longo da vida. Entretanto, não basta inserir as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, é fundamental que elas favoreçam a interação e produzam aprendizado. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi compreender o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia à distância da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus Balsas* bem como identificar as dificuldades referentes ao uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no referido curso. A pesquisa que aqui se apresenta foi bibliográfica, documental e de campo de cunho descritivo numa abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo. Discutir a formação docente se torna crucial, levando em conta que o sistema educacional brasileiro ainda padece da carência de professores principalmente na educação básica. Um dos problemas apontados pelos acadêmicos diz respeito a qualidade da internet na região de Balsas, o que prejudica o acesso ao AVA. Alegam ainda dispor de pouco tempo para a realização das atividades do curso em função das atividades remuneradas que exercem. Nesse contexto, os tutores presenciais utilizam diversas estratégias metodológicas objetivando minimizar as dificuldades dos acadêmicos. Finalizando, pode-se afirmar que apesar desses entraves, a UEMA em Balsas tem ofertado uma sólida formação aos futuros pedagogos, cumprindo assim sua missão de formar educadores que atuarão na educação básica.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação docente. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Education mediated by digital technologies represents, therefore, the new educational paradigm based on knowledge and learning to learn throughout life. However, it is not enough to insert digital technologies in the teaching and learning processes; it is fundamental that they favor interaction and produce learning. In this sense, the objective of this article was to understand the profile of the academics of the distance learning Pedagogy Course of the Maranhão State University, Balsas Campus, as well as to identify the difficulties related to the use of technological tools available in the course. The research presented here was bibliographic, documental and field research of descriptive nature in a qualitative approach, the instrument for data collection was the semi-structured interview. For the analysis of the data collected, we opted for content analysis. Discussing teacher training becomes crucial, taking into account that the Brazilian educational system still suffers from a lack of teachers, especially in basic education. One of the problems pointed out by the academics is the quality of the internet in the region of Balsas, which hinders their access to the Virtual Learning Environment-VLE. They also claim to have little time to perform the course activities because of their paid activities. In this context, the on-site tutors use several methodological strategies aiming at minimizing the students' difficulties. In conclusion, it can be said that despite these obstacles, UEMA in Balsas has offered a solid formation to future pedagogues, thus fulfilling its mission of forming educators who will work in basic education.

Keywords: Distance education. Teacher education. Digital Technologies.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação a distância (EaD) tem conquistando importante espaço ao permitir que milhares de indivíduos tenham acesso ao saber sistematizado. Os alunos dessa modalidade de ensino, na maioria, são adultos que, por razões diversas, como distanciamento dos grandes centros, de incompatibilidade de horários, dentre outras, optaram em frequentar um curso superior nesta modalidade.

A oferta de cursos na modalidade a distância, no cenário educacional brasileiro, tem sido um dos principais temas que nortearam as discussões no âmbito das políticas públicas no país com vistas à expansão do ensino superior no Brasil. Como resultado, esse crescimento tem sido visível graças aos amplos incentivos do governo em todos os níveis com destaque para as políticas públicas no âmbito federal (ALVES et al, 2007).

Essas ações visam estabelecer um processo de sincronia com a dinâmica social contemporânea moderna e com o avanço da globalização impulsionado pelas novas tecnologias digitais, por meio da formação inicial e continuada dos professores. As rápidas evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações, no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento.

Dessa maneira, o paradigma educacional emergente requer a inserção de novas práticas curriculares e metodologias inovadoras, para fazer frente às necessidades de uma sociedade globalizada que altera padrões de vida das pessoas, seja na maneira de se comunicar, seja nas habilidades profissionais de atuação ou na forma de aquisição do conhecimento e do pensar.

Esse estudo se justifica pelo fato de que ao se pensar em formação de professores na modalidade mediada pelas tecnologias digitais, deve-se ficar atento para não correr o risco da alienação, depositando nos recursos tecnológicos a solução para todos os problemas. Isso significa assumir as tecnologias como fundamento do currículo; pressupõe compreender a educação a distância como um processo de aprendizagem ativo, em que o sujeito desenvolve sua capacidade de autonomia, de posicionar-se frente às questões que estão postas pela sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa que ora se apresenta buscou investigar: quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos no referido curso? A pesquisa teve como objetivos: compreender o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia à distância UEMA/Balsas; identificar as dificuldades referentes ao uso das ferramentas tecnológicas disponíveis no curso de Pedagogia a distância; e, analisar se a UEMA tem oferecido uma formação inicial satisfatória, priorizando a qualidade do ensino e possibilitando ao aluno a apropriação de conhecimentos na perspectiva da interação e da partilha de saberes.

Assim, esperamos que este trabalho venha contribuir com a temática em estudo, uma vez que neste artigo expomos alguns aspectos que permeiam o uso das tecnologias digitais na educação a distância, no âmbito dos cursos de formação de professores, no sentido de possibilitar a partilha e a construção de novos conhecimentos.

2 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O cerne da transformação que a sociedade do conhecimento está vivendo não pode ser comparado a outras revoluções vivenciadas pela humanidade. Essa revolução refere-se às tecnologias digitais, que

assumem a mesma importância que as fontes de energia tiveram para as revoluções anteriores.

Mas, o que é tecnologia? Castells (1999, p. 67, grifos do autor) a define como sendo “o uso de conhecimentos científicos para fazer as coisas de uma maneira reproduzível”. São exemplos de tecnologia digital o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações, radiodifusão, optoeletrônica, a engenharia genética e um crescente número de desenvolvimento e aplicações, razão pela qual se pode dizer que a sociedade vive atualmente em um mundo digital.

Uma das características da atual revolução tecnológica em relação às outras revoluções é que estas últimas ocorreram em lugares geograficamente limitados, ou seja, apenas em algumas sociedades, existindo uma grande defasagem de tempo entre as descobertas e as transformações das sociedades.

A revolução tecnológica, por sua vez, se propagou pelo mundo inteiro em menos de duas décadas, no século passado, e continua exponencialmente neste, embora existam, no mundo, povos e sociedades que ainda não têm acesso a essas tecnologias. A revolução provocada pelas tecnologias digitais é similar aos efeitos que a utilização das fontes de energia representou para as revoluções anteriores.

Segundo Castells (1999, p. 69), “o ciclo de retroalimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios torna-se muito mais rápido no novo paradigma tecnológico”. As tecnologias não devem ser entendidas como ferramentas a serem aplicadas, mas como processos em permanente construção à medida que os usuários se apropriam delas e as modificam.

As novas tecnologias digitais se difundiram rapidamente e contribuíram para o surgimento de um novo paradigma. A internet tornou-se a espinha dorsal desta transformação acelerada a partir dos anos 90 do século passado. Quando a tecnologia digital permitiu a compactação de sons e imagens, criou-se uma rede que possibilitou conectar milhões de usuários ao redor do mundo (CASTELLS, 1999).

Em pouco tempo, a internet tornou-se uma rede flexível caracterizada pela capacidade de inclusão e abrangência de todas as expressões culturais e símbolos que podem ser combinados em mundos de imagens e sons transformando radicalmente o espaço e o tempo, localidades perdem seu sentido geográfico, cultural e histórico. Passado, presente e futuro podem estar juntos na mesma mensagem, tudo se torna acontecimento num mundo em constante turbilhão.

Devido à velocidade dos avanços tecnológicos, os indivíduos se sentem desorientados, incapazes de compreender a sociedade moderna, de certo modo aquilo que era familiar, confiável, agora causa estranheza, desassossego, inquietações. De certa forma, já não há um futuro previsível, apesar de sermos seres históricos detentores de um passado.

Para dizer a verdade, cada um de nós se encontra em maior ou menor grau nesse estado de desapossamento. A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas transformações de perto (LÉVY, 1999, p. 28).

De acordo com Castells (1999), as características deste novo paradigma são a informação entendida como matéria-prima fundamental (tecnologias para agir sobre a informação); a penetrabilidade

dos efeitos das novas tecnologias (todos os processos individuais e coletivos são moldados pelos meios tecnológicos); a lógica das redes (estar em rede significa vantagens em função do maior número de conexões); a flexibilidade (as organizações e instituições podem ser modificadas, capacidade de reconstruir sem destruir a organização em uma sociedade em constante mudança); e, a convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado (crescente interdependência entre sistemas de informação).

Nesse contexto de aceleradas transformações tecnológicas, as redes tornaram-se essenciais para a sobrevivência de empresas e instituições, considerando que dentro delas são criadas novas oportunidades, permitem-se trocas de bens e informação; fora delas é praticamente impossível sobreviver.

Neste novo sistema produtivo, a sobrevivência das empresas e instituições dependerá da capacidade de combinar alianças estratégicas e projetos de cooperação entre empresas de diversos portes conectadas entre em si gerando conhecimentos, processando informações de modo eficiente, sendo capaz de produzir novos produtos de acordo com as mudanças tecnológicas e culturais, primando pela inovação como forma de manter a competitividade na economia global.

A grande empresa nessa economia não é - e não mais será - autônoma e autossuficiente [...]. Suas operações reais são conduzidas com outras empresas: não apenas com as centenas ou milhares de empresas subcontratadas e auxiliares, mas dezenas de parceiras relativamente iguais, com as quais ao mesmo tempo cooperam e competem neste admirável mundo novo econômico, onde amigos e adversários são os mesmos (CASTELLS, 1999, p. 220).

Os fluxos financeiros crescem exponencialmente em volume, velocidade, complexidade e conectividade, pois as novas tecnologias digitais permitem que transações financeiras sejam transportadas de um lado para outro, em questão de minutos entre economias. O capital movimenta-se rapidamente para dentro e para fora dos mercados,

pode estar em qualquer lugar e dele sair no momento oportuno ou quando não mais tenha interesse, flui velozmente nas redes financeiras globais objetivando ter sempre lucros e minimizando perdas. Pela rede, bens informacionais transitam instantaneamente de um ponto a outro do planeta digital sem passarem por nenhum tipo de controle alfandegário.

Dito de outro modo, a adoção das novas tecnologias digitais permitiu ao “capital viajar leve apenas com a bagagem de mão: pasta, computador portátil e telefone celular”. Não importa onde a pessoa está, quem dá as ordens; as noções de “próximo” e “distante” estão em vias de extinção, o poder se move na velocidade de um clique comandado pelos “senhores ausentes” (BAUMAN, 2001, p. 173).

2.1 Formação docente e as tecnologias digitais

Uma das características deste novo paradigma é agarrar-se ao transitório, leve, portátil: sinônimo de progresso, quanto menos sólido e mais fluido, melhor. Neste processo, fica evidente que os produtos e serviços têm prazo de validade, há sempre uma novidade em curso, nas vitrines, em lançamento.

O presente é fugaz, o termo “longo prazo” está desaparecendo, somos seduzidos pela instantaneidade; aquilo que seduz em determinado momento será substituído por outro e assim sucessivamente. Aquilo que não mais seduz nem encanta deve ser descartado, excluído, substituído em ritmo acelerado, descortinando-se um mundo provisório, efêmero, transitório. É como se todos estivessem numa eterna corrida cuja linha de chegada está cada vez mais longínqua.

É notório o fato de que vivemos numa sociedade globalizada e altamente tecnológica onde as informações se propagam rapidamente e o conhecimento é reconstruído quase que diariamente, ou seja, esta-

mos vivendo a chamada “sociedade da informação”. As transformações pelas quais a sociedade está passando, estão criando uma nova cultura e modificando as formas de aquisição do conhecimento, principalmente com o advento da Terceira Revolução Industrial. É de se esperar que a universidade não fique alheia a essas mudanças, ou seja, que a mesma busque se adaptar a essa nova realidade.

Neste contexto, torna-se indispensável discutir os modelos formativos principalmente aqueles que possibilitam situações bidirecionais, colaborativas e interdisciplinares, favorecendo a formação holística do educador.

Assiste-se ao fortalecimento do ciberespaço que sustenta tecnologias inteligentes, que por sua vez favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento amplificando e modificando numerosas funções cognitivas humanas (LÉVY, 2011). O termo ciberespaço deve ser entendido como sendo:

O novo meio de comunicação que surge da intercomunicação mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também, o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 2011, p. 17).

Com recursos de hipertexto criam-se inúmeras possibilidades de escolhas, de caminhos, ao permitir inter-relação entre texto, autor e usuários, ou seja, surge uma nova maneira de se relacionar com o texto, todos podem se tornar autores numa construção coletiva. Segundo Lemos (2010, p. 124-126):

O hipertexto é uma forma de organização da informação possibilitada pelos avanços da informática, traduzindo-se em um conjunto de nós, ligados por conexões, permitindo a exploração através de um processo de ‘leitura navegação’ não linear e associativo, descentralizado e rizomático[...]. O ciberespaço é um imenso hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes desse texto vivo, escrevendo sua pequena história.

Santaella (2007, p. 178) corrobora ao afirmar que o ciberespaço é:

Um espaço que não traz somente, a qualquer indivíduo situado em um terminal de computador, fluxos ininterruptos e potencialmente infinitos de informação, mas também lhe permite comunicar-se com qualquer outro indivíduo em qualquer outro ponto do planeta, a geografia física não importa, pois, qualquer lugar do mundo fica a distância de um clique.

O ciberespaço se configura como mapas que por sua vez retratam outros mapas, uma profusão de caminhos, imagens, é um imenso hipertexto planetário aberto a múltiplas conexões. Os usuários são os responsáveis pelo seu funcionamento, que deve se configurar como algo integrador e participativo possibilitando a interação entre os diversos atores.

A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, surge uma nova maneira de se relacionar com o texto; todos podem se tornar autores numa construção coletiva. “O emissor constrói uma rede e define um conjunto de territórios a explorar, dispostos a interferências e modificações vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se ‘usuário’ que manipula a mensagem como coautor, cocriador” (SILVA, 2012, p. 14).

A sociedade atual mergulha em profundas mudanças, fazendo emergir como uma nova característica a supervalorização do conhecimento e de profissionais com senso crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de aprender a aprender. A educação começa a navegar nesse mundo de transformações radicais. O desenvolvimento das tecnologias digitais e a profusão das redes interativas colocaram a humanidade diante de um caminho sem volta, diante das novas necessidades do modelo capitalista, criando um cenário de incertezas.

Neste sentido, as tecnologias digitais influenciaram fortemente o deslocamento da concepção rígida da temporalidade do processo ensino e aprendizagem e da universidade como espaço legitimado para a sua realização. A educação mediada por tecnologias tem se mostrado como uma possibilidade para a formação de milhares de indivíduos e para a promoção de debates acerca do ensino presencial e sua integração com o ensino mediado pelas tecnologias digitais.

A grande discussão não é a passagem da educação “presencial” para a educação a “distância” e seus recursos multimídias. O desafio é a transição de uma educação, de uma formação historicamente tradicional e institucionalizada, para uma situação de troca de saberes, compartilhamentos, cooperação, permitindo ao ser humano explorar suas potencialidades posicionando-se criticamente diante da realidade social, sendo transformado e transformando-a.

O mais importante, nesse contexto, é repensar o papel da universidade, o papel e a função dos cursos de formação de professores, seu eixo norteador, seu foco, seus valores e finalidades, considerando que a finalidade principal da universidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta no tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o ensino nos cursos de formação docente deve constituir-se como um processo de construção científica e de crítica ao conhecimento historicamente produzido. Tal desafio se torna crucial na sociedade do conhecimento, pois a docência exige atuação competente na área de conhecimento, bem como o domínio na área pedagógica, domínio da tecnologia educacional e exercício da dimensão política.

Torna-se indispensável romper a visão de aprender e de ‘assistir aulas’ rumo ao ‘apreender’ no sentido de que este movimento engloba apropriar, assimilar mentalmente, entender, compreender, dar significados por parte dos alunos. O papel do professor passa a ser

o de desafiar, motivar, estimular os alunos na construção do conhecimento, num clima de confiança, abertura, diálogo e interação.

A educação mediada por tecnologias digitais representa, pois, o novo paradigma educacional baseado no conhecimento e no aprender a aprender ao longo da vida. Entretanto, não é suficiente inserir as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, é fundamental que elas favoreçam a interação.

O uso da tecnologia por si só não produz aprendizado. Dito de outra forma, não se deve justificar a introdução da internet simplesmente pela rapidez no processo de passagem das informações que ela possibilita. É importante que essa introdução se prenda a uma mudança global de uma nova forma de “fazer pedagógico”.

Nesse sentido, as tecnologias devem ser entendidas como elemento mediador do processo ensino e aprendizagem e a formação de professores deverá contemplar um currículo inovador e criativo possibilitando ao educador situar-se criticamente nesse contexto tecnológico, estabelecendo conexões entre teoria e prática.

Sendo assim, a formação docente possibilitará a construção de conhecimentos tendo como suporte às ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias digitais. Indubitavelmente, neste contexto o termo formação merece atenção para que seu sentido original não se perca. Nem mesmo as universidades estão imunes a este risco, embora se fala muito sobre formação, porém, pouco se reflete sobre esta temática produzindo um esvaziamento de significado.

Segundo Zabalza (2004), o termo formação costuma ser interpretado de maneira equivocada, ao menos do ponto de vista pedagógico:

- Formar = modelar. Partindo dessa definição, entende-se que a formação busca modelar os indivíduos, isto é, transformá-los no tipo de produto que se torna modelo.
- Formar = conformar. A intenção é fazer com que o indivíduo aceite e se conforme com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado. Este tipo de formação é o mais grave, pois gera alienação.

A formação entendida deste modo acaba sendo definida mais pelo que se ofertou ou pelo tipo de produto externo que se quer obter do que pelo efeito que ela exercerá na vida das pessoas, se reduz à mera aquisição de uma nova informação ou nova habilidade. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 39) esclarece que:

A importância da formação deriva de sua necessária vinculação ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em um sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas.

Sob esta perspectiva, qualquer atividade universitária voltada para a formação docente deveria focar nos seguintes aspectos: dinâmica geral do desenvolvimento pessoal, aprimoramentos dos conhecimentos e das capacidades dos indivíduos, e domínio das novas tecnologias digitais. Deve promover a integração entre diferentes áreas do saber, produzir e atualizar conhecimento, possibilitando ressignificações na prática docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que aqui se apresenta foi documental, bibliográfica e de campo de cunho descritivo numa abordagem qualitativa. O levantamento de dados que se configura como o primeiro passo de

qualquer pesquisa científica foi feito de duas maneiras: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 176).

A principal característica da pesquisa documental é fornecer ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis educacionais, diretrizes escolares, livros-texto, etc. (TRIVIÑOS, 2011, p. 111). Coerente com essa premissa, foram analisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância ofertado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, Leis, Decretos e Portarias relacionados a essa modalidade de ensino.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica compreende tudo o que já foi publicado sobre o tema em estudo desde publicações avulsas até meios de comunicações orais, e tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. Deve propiciar a análise ou compreensão de um tema sob um novo enfoque, possibilitando conclusões inovadoras (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 185).

A pesquisa de campo foi realizada em uma instituição pública de ensino superior. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) foi escolhida por ser uma instituição que além dos cursos presenciais oferta cursos na modalidade a distância, de modo mais específico o curso de Pedagogia, voltados para a formação de professores da educação básica. O público-alvo desta pesquisa foi uma amostra de 50% dos alunos do curso de Pedagogia a distância ofertado pela UEMA em Balsas.

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Elaborou-se um roteiro composto por doze perguntas ligadas a dificuldades técnicas e pedagógicas relativas ao

processo de operacionalização do curso de Pedagogia na instituição pesquisada.

No tratamento e análise dos dados, empregou-se a metodologia da análise de conteúdo que é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa quanto na investigação qualitativa. No caso da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é indicada no estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, pois permite o desvelar das ideologias que podem existir nos documentos e textos que, à simples vista não se apresentam de modo perceptível (TRIVINOS 2011, p. 159 apud BARDIN, 1977). O pesquisador, portanto, é o principal instrumento das análises.

Para efeito de identificação, os alunos foram nomeados como Aluno Entrevistado 1-UEMA adotando uma sequência numérica. Convém ressaltar que se optou por essa estratégia objetivando preservar a identidade dos entrevistados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Objetivando compreender o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia a distância, polo Balsas, buscou-se saber o porquê da escolha de um curso na modalidade a distância, quais eram os maiores entraves para a aprendizagem significativa, qual a participação dos tutores (tutor a distância e presencial) no processo ensino e aprendizagem, e se a estrutura física e tecnológica oferecida pela UEMA tem propiciado a reconstrução de conhecimentos e aprendizagens significativas, dentre outros aspectos.

Inicialmente, buscou-se identificar o perfil socioeconômico dos acadêmicos: a predominância de gênero, cor, origem escolar (pública ou privada) e se exerciam alguma atividade remunerada. De

acordo com as entrevistas foi possível identificar padrões entre os acadêmicos entrevistados, como por exemplo:

- Em sua maioria são pessoas adultas com pouco tempo para estudar.
- Possuem vínculos empregatícios.
- No curso de pedagogia EaD a presença feminina é predominante.
- A maioria dos alunos do curso de Pedagogia a distância são oriundos de escolas públicas.

Reforça-se que, geralmente, os acadêmicos dos cursos na modalidade EaD são adultos e estão inseridos no mercado de trabalho. Em Balsas, essa realidade não é diferente. A principal motivação para a escolha de um curso na modalidade a distância reside na flexibilidade, ou seja, o aluno pode montar seus horários de estudos, o que lhe permite trabalhar, cuidar da família e cursar uma faculdade.

Segundo Alves (2011, p. 02):

A Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios.

Ao se analisar as respostas dos acadêmicos relacionadas ao motivo da escolha deles por um curso na modalidade a distância, foi possível verificar a relação das mesmas com a atividade remunerada que eles exercem. A maioria dos entrevistados trabalha e em função dessa realidade, os alunos alegam dispor de pouco tempo para frequentar um curso no formato presencial.

Em relação ao nível de satisfação dos acadêmicos em relação ao curso de Pedagogia, obteve-se os seguintes depoimentos:

Aqui na UEMA nós temos os mesmos deveres e direitos de um aluno que cursa no presencial, ou seja, que vem às aulas todo dia no curso presencial, nosso certificado é o mesmo, os professores são ótimos, os tutores, no meu ponto de vista, são excelentes. (Aluno Entrevistado 1-UEMA)

Excelente eu gosto muito, o curso me surpreendeu! As pessoas têm uma ideia assim: rotulam o curso a distância como uma coisa que vai ser fácil ou que você vai enrolar, que você vai empurrar de qualquer jeito e não é assim. Se você não estudar mesmo, você não consegue passar e assim foi uma surpresa para mim: ou você estudar ou você não consegue. (Aluno Entrevistado 12-UEMA)

De acordo com os depoimentos acima, os entrevistados deixaram evidente a satisfação com o curso de Pedagogia na modalidade a distância. O principal fator que colaborou para a boa avaliação foi o fato de os acadêmicos do referido curso terem os mesmos direitos dos alunos que frequentam o presencial. Outro elemento importante foi a superação de expectativas em relação a essa graduação, pois quebrou a ideia que alguns alunos tinham sobre os cursos a distância, onde imaginavam que por serem ofertados nessa modalidade seria mais fácil do que o presencial, fato este que não se confirmou na prática, superando assim a ideia de inferioridade da educação EaD que os alunos traziam em mente.

Conforme Alves (2011), a modalidade a distância supera as expectativas dos acadêmicos ao se tornar um instrumento de promoção de oportunidades, pois possibilita aos mesmos se apropriarem do conhecimento historicamente produzido. Dito de outro modo, a EaD ao fazer uso das tecnologias digitais permite ao indivíduo adulto a conclusão de um curso superior e vislumbrar novas oportunidades de trabalho.

Um elemento importante e que auxilia na aprendizagem dos alunos de cursos na modalidade a distância é o Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA). Nesse ambiente virtual, os acadêmicos encontram disponíveis as vídeos-aulas, têm acesso aos materiais para estudos e aos fóruns, as atividades a serem enviadas têm o seu espaço reservado. Dada à importância do AVA, procurou-se saber se os alunos enfrentavam dificuldades para acessar essa plataforma.

Não tem muita dificuldade, embora às vezes o sistema deixe de funcionar, eu acho que a maior dificuldade não é nem tanto no sistema, mas diz respeito à tecnologia existente em nossa cidade, a internet é muito ruim aqui, então acaba que atrapalhando um pouco, pois o sistema AVA precisa de uma internet razoável para funcionar adequadamente. (Aluno Entrevistado 2 - UEMA)

Fica evidente que os acadêmicos, de modo geral, não apresentam dificuldades em relação ao acesso e navegabilidade no AVA, porém é visível que a baixa qualidade da internet local atrapalha o desenvolvimento satisfatório das atividades, conforme se evidencia na fala do entrevistado “a dificuldade é quando a internet não é muito boa, a gente não consegue muitas vezes baixar um vídeo ou assistir uma aula, baixar algumas coisas, mas nenhuma dificuldade.” (Aluno Entrevistado 1- UEMA).

Um dos pilares fundamentais nos cursos a distância diz respeito ao tutor presencial. O tutor é o professor que atende o aluno presencialmente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos. Uma das atribuições primordiais do tutor é tirar as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos apresentados.

Partindo da premissa de que o desempenho do tutor a distância é importante para a promoção da aprendizagem significativa por parte dos alunos, procurou-se saber como os discentes avaliavam a participação do mesmo no processo ensino e aprendizagem no âmbito

da EaD e se mesmo tem possibilitado a superação das dificuldades relacionadas aos conteúdos das disciplinas.

Nós temos um grupo num aplicativo aonde a gente se comunica: marcamos nossas aulas, marcamos os nossos encontros presenciais. Quando aparece alguma dificuldade a gente está sempre postando. Então, o tutor está sempre presente independente de estarmos juntos ou não, todo o tempo o tutor está sempre nos auxiliando e nos ajudando no que for possível. (Aluno Entrevistado 1 - UEMA)

Para mim o tutor é, apesar de ser à distância como já diz, ele está sempre atuante. Ele está sempre incentivando mesmo distante. Às vezes ele está cobrando sempre que a gente precisa está presente no ambiente. Sempre que possível ele está presente aqui no polo também fazendo reunião fazendo encontro com a gente, para mim é satisfatório. (Aluno Entrevistado 9 - UEMA)

Os entrevistados ressaltam a importância do tutor à distância e presencial pelo fato de ser outra forma de solucionar possíveis dúvidas aumentando assim as possibilidades de construção do conhecimento e aprendizagens significativas já que o tutor fica à disposição e atento aos prazos existentes no AVA.

Sobre o papel do tutor, Carvalho (2007, p.06) destaca que:

O tutor é a figura mais próxima dos alunos e o relacionamento entre estes dois grupos é sempre estruturado em um grau de afetividade bastante considerável. Em todos os estudos sobre EaD é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis.

Levando em consideração que um curso na modalidade a distância necessita preencher alguns requisitos para ser bem avaliado por seus alunos, como por exemplo, um plano pedagógico bem definido, bons materiais que fundamentem teoricamente os conhecimentos dos alunos, ser um curso com suporte tecnológico adequado já que as ferramentas digitais são o principal meio de promoção da aprendizagem,

uma boa grade de profissionais e uma estrutura física adequada para promover o crescimento dos alunos. Nesse sentido, os acadêmicos foram perguntados como eles avaliavam o curso de pedagogia na modalidade a distância.

Ótimo! O curso já é oferecido gratuito e a distância. Nós temos aquele acompanhamento, a cobrança e a exigência, tudo isso motiva o aluno a continuar. Por várias vezes, apesar do curso gratuito e da flexibilidade, eu pensei em desistir, mas eu tenho colegas que me motivam e aí eu penso: eu não vou parar, é motivação. (Aluno Entrevistado 10 - UEMA)

Eu opto pelo nível ótimo, pois para mim como estudante lá tem tudo que a gente necessita para uma graduação em pedagogia e acredito que os outros cursos também possam ter as mesmas qualidades, mas o que eu vejo é que sempre tem que ter uma inovação. (Aluno Entrevistado 11 - UEMA).

De acordo com os depoimentos acima, fica evidente a satisfação dos acadêmicos em relação ao curso que frequentam, fato que nos leva a acreditar que o projeto da formação a distância está bem elaborado. O que caracteriza a boa qualidade da estrutura física de uma instituição de ensino superior não é apenas o espaço que os graduandos e tutores tem ou até mesmo o acesso à internet, mas sim vários fatores em conjunto, como por exemplo, o acesso a computadores quando necessário, uma biblioteca bem equipada com livros variados (físicos e virtuais) e diferentes mídias, acesso à internet para pesquisas e acesso a materiais digitais e físicos, são bons exemplos de um conjunto que compõe uma educação com meios a propiciar um ensino de qualidade e assim melhorar o desenvolvimento do aluno como estudante e cidadão.

A EaD não dispensa o uso das diversas formas de ensino e aprendizagem, sejam por estratégias presenciais ou a distância. A formação para o domínio técnico e didático destes instrumentais é que poderá garantir e/ou minimizar as dificuldades de introdução com fins didáticos de tecnologias no ambiente escolar (PIMENTEL, 2000, p. 43).

Nesse sentido, buscou-se saber se a estrutura física e tecnológica oferecida pela Universidade Estadual do Maranhão em Balsas tem possibilitado o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Quanto à estrutura assim física nós temos acesso à biblioteca, laboratório de informática. Quando nós precisamos apresentar trabalhos, utilizamos algumas salas de aula, apesar da dificuldade que nós vemos: são bastantes turmas (presencial e a distância) na UEMA. Então, nunca vai ter uma sala disponível somente para nós, entendemos que nosso curso é a distância, não é para ter uma sala disponível, mas sempre que a gente precisa sempre tem a sala de eventos, sempre tem a biblioteca, tem a sala de informática e materiais físicos e livros. (Aluno Entrevistado 2 - UEMA)

Como argumentado pelos acadêmicos, eles enfrentam dificuldades quanto à estrutura física oferecida pela UEMA/Balsas, já que além dos cursos a distância do CESBA (Centro de Estudos Superiores de Balsas) também são ministradas as aulas dos cursos presenciais. O prédio é antigo, tombado como patrimônio municipal e localiza-se em uma área reduzida, o que impossibilita ampliações.

A favor da Universidade, pode-se expor que o estrutura do Centro de Estudos Superiores de Balsas está passando por reformas que priorizam a melhoria da estrutura física oferecida a seus alunos, outro ponto importante já anunciado pela Universidade é a construção de um novo prédio em outra área visando atender de modo satisfatório todos seus alunos, independente da modalidade de ensino.

Uma das principais características de um bom pedagogo é possuir um bom senso crítico e criatividade para desempenhar suas funções profissionais, levando em conta tal afirmação um curso de pedagogia que estimule o aprimoramento do senso crítico de seus alunos estará preparando os mesmos para uma futura vida profissional.

A fim de saber como se estrutura esse processo, buscou-se analisar se a UEMA em Balsas está ofertando uma formação sólida

que contribua para a formação de um profissional crítico, criativo e competente para atuar na área.

Eu acredito que sim, os materiais didáticos nos instigam a investigar, a pesquisar, a pensar, tirar nossas próprias conclusões. O senso crítico e a criatividade são exigidos. Quando nós desenvolvemos trabalhos presenciais somos obrigados a desenvolver as nossas habilidades criativas, tudo isso eu acredito que tem contribuído para o crescimento dos alunos, eu tenho crescido muito, confesso que eu tenho aprendido mais nesses três períodos de pedagogia do que em todo o meu curso de história que eu fiz. (Aluno Entrevistado 3 - UEMA)

Segundo os entrevistados, o processo de construção da consciência crítica no curso de pedagogia ocorre em função do nível de exigência em relação às atividades a serem desenvolvidas. Outro ponto importante identificado na fala dos alunos foi o fato de que eles são estimulados a produzir conhecimentos e não se levarem por visões já pré-estabelecidas, característica essa importante na consolidação do senso crítico e da construção da criatividade. Após analisar a fala dos acadêmicos foi possível avaliar como satisfatório esse processo de incentivo por parte da universidade para a construção do senso crítico e a preparação do acadêmico para que ele seja um profissional competente para atuar na área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fator relevante presente dos acadêmicos diz respeito à qualidade do aparato tecnológico presente na cidade de Balsas, o que é muito pertinente nas reclamações, pois, a educação a distância utiliza como principal meio para promover a aprendizagem dos alunos as ferramentas tecnológicas. Nos relatos obtidos, a qualidade da internet local apresenta-se como obstáculo para acessar o ambiente de aprendizado já que a mesma é lenta e é muito recorrente a queda de sinal.

A Universidade Estadual do Maranhão tem importante papel na formação de professores na região sul do Estado. Nesse sentido, fica evidente a satisfação dos alunos em relação ao curso de Pedagogia a distância, pois sem perder o referencial de qualidade presente na graduação presencial, a UEMA tem ofertado uma sólida formação aos discentes.

A graduação em pedagogia é uma das opções que a UEMA oferta para os que pretendem ingressar em cursos a distância, e essa modalidade tem sido a responsável por oportunizar aos maranhenses a possibilidade de ter uma graduação ou até mesmo fazer uma segunda licenciatura e com isso a Universidade Estadual do Maranhão reafirma seu importante papel na formação de educadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, G et al. Educação e novas tecnologias: encontro possíveis no contexto das atuais políticas públicas? In: ARAUJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Org.). **Educação a Distância no Contexto Brasileiro: experiência em formação inicial e formação continuada**. Salvador: ISP/UFBA, 2007. P. 101-118.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, Ana Beatriz. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem**. 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura moderna**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papyrus, 2013.

PEREIRA, Isabel C. Auler. Apropriações e apropriações do tempo e espaço na modalidade a distância da UNITINS. 2007. 225 f. **Tese** (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Departamento de Educação. Salvador, 2007.

PIMENTEL, Nara Maria. Educação a distância na formação continuada de educadores. 2000. 140 f. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Educação. Florianópolis, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Leonardo Mendes Bezerra, Vanessa Nunes da Silva

UEMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia –** Licenciatura na modalidade a distância. São Luís, 2008.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM PROBLEMAS DE INDISCIPLINA ESCOLAR

SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AS A INSTRUMENT FOR PREVENTION AND INTERVENTION IN PROBLEMS OF SCHOOL INDISCIPLINE

Jonas Trindade Pereira¹

Terezinha de Jesus Maia Lima²

Mara Teresa Vargas Otero³

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4420816944769662>

2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4348494001845305>

3 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3199608475860705>

RESUMO

A indisciplina é um dos principais problemas presentes no ambiente escolar. Nos últimos anos ela vem ganhando ainda mais destaque: é constante os relatos de agressões verbais e físicas de alunos contra professores e de alunos contra alunos. Em paralelo com a ascensão do tema indisciplina está o da educação socioemocional, que ganha destaque devido a sua característica de desenvolver competências e habilidades como autocontrole, responsabilidade, colaboração, resolução de problemas, autoestima, dentre outras. Tais características motivaram a realização desta pesquisa: considera-se que elas são recursos para prevenção e/ou solução dos problemas de indisciplina escolar. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva compreender como a educação socioemocional promove a disciplina escolar. Para a sua realização, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e com gestores escolares. Depois de colhido os dados, os mesmos foram analisados. Na análise considerou-se que as escolas enfrentam dificuldades tanto em relação aos problemas de disciplina escolar, quanto, e principalmente, ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Palavras-chave: Escola. Indisciplina. Educação socioemocional.

ABSTRACT

Indiscipline is one of the main problems present in the school environment. In recent years it has gained even more prominence: reports of verbal and physical aggression by students against teachers and students against students are constant. In parallel with the rise of the indiscipline theme is that of socio-emotional education, which stands out due to its characteristic of developing skills and abilities

such as self-control, responsibility, collaboration, problem solving, self-esteem, among others. Such characteristics motivated the accomplishment of this research: it is considered that they are resources for the prevention and/or solution of the problems of school indiscipline. From this perspective, this research aims to understand how socio-emotional education promotes school discipline. For its accomplishment, bibliographic and field research was used. For data collection, semi-structured interviews were carried out with teachers, pedagogical coordinators and school administrators. After collecting the data, they were analyzed. In the analysis, it was considered that schools face difficulties both in relation to school discipline problems, as, and mainly, to the development of socio-emotional skills.

Key words: School. Indiscipline. Socio-emotional education.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as queixas de educadores sobre a conduta dos alunos: os alunos não os respeitam, não possuem interesse em estudar, conversam constantemente de modo a interferir nas aulas, brigam entre si, entre outras. Tais queixas sempre existiram quando o assunto é educação, mas não com a intensidade com que ocorrem nos dias atuais.

A indisciplina escolar, isto é, o comportamento, a conduta que prejudica as relações no ambiente escolar pode ser motivada por vários fatores, sejam eles psicológicos, familiares, sociais, pedagógicos, dentre outros que interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, deixando prejuízos para os alunos, professores, escola, e a sociedade.

A Educação Socioemocional, cujo propósito é o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal, controle emo-

cional, da empatia, do cuidado com o outro, é um meio para relacionamentos saudáveis e construtivos, que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o presente trabalho compreende ser a Educação Socioemocional um importante elemento para a promoção de um ambiente educacional saudável, portanto, uma alternativa de solução a indisciplina escolar.

Buscando alcançar o propósito desta pesquisa, foi estabelecido um objetivo geral para a mesma, sendo ele: compreender como a Educação Socioemocional promove a disciplina escolar. Também foram definidos objetivos específicos, estes como meios para atingir o objetivo geral da pesquisa, sendo eles: identificar as principais causas dos problemas de indisciplina escolar, conhecer as estratégias adotadas pelos profissionais da educação na solução de problemas de indisciplina escolar, compreender as principais competências socioemocionais e verificar como a Educação Socioemocional colabora para a aprendizagem integral da criança.

2 A APRENDIZAGEM REQUER UM AMBIENTE AGRADÁVEL

Não é fato novo que a ação de educar, a compreensão dos conhecimentos ensinados em sala de aula, os questionamentos surgidos pela exposição dos conteúdos necessitam de um clima favorável. Dito de forma simples: a aprendizagem requer disciplina. A promoção de um clima saudável e de um ambiente favorável é, portanto, decisiva para a aprendizagem.

Abordando a questão da disciplina, Parrat-Dayana (2018, p. 08) expõe um conceito de disciplina. Segundo a autora “a disciplina consiste num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas

a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita.”

Vasconcellos (2009, p. 92) aborda o sentido de disciplina escolar. Para ele “o que estamos almejando em termos de disciplina escolar é conseguir as condições de trabalho coletivo como resultado da capacidade do sujeito de se autogovernar, autorreger-se, autodeterminar-se, autoproduzir-se (autopoiésis).”

No polo oposto ao do aluno disciplinado, está o indisciplinado. Segundo Parrat-Dayan (2018), o aluno indisciplinado é aquele que não atende as normas explícitas ou implícitas. A expressão da indisciplina pode ser observada em suas condutas, nas inter-relações com outros alunos ou com os profissionais da escola.

2.1 Causas da indisciplina escolar

Muitos são os motivos para os problemas de indisciplina escolar. Tiba (2006, p. 144) relaciona os principais em: distúrbios (perturbação da psique) ou transtornos (ligeira perturbação) dos alunos, distúrbios relacionais entre professores e alunos, distúrbios e desmandos dos professores e método psicopedagógico.

A indisciplina escolar pode ter relação com o fraco rendimento escolar dos alunos. Silva (2017) menciona que o insucesso escolar dos alunos pode levá-los ao desinteresse pelos estudos, e até gerar emoções negativas, que são materializadas em comportamentos indisciplinados.

A concepção histórica dos profissionais da educação sobre disciplina também contribui para o agravamento da situação. Segundo Vasconcellos (2009), os movimentos contra o autoritarismo, contra o dogmatismo da escola acabaram por gerar desmobilização, afrouxamento irresponsável e dispersão da tarefa educativa.

Os problemas de disciplina escolar podem estar relacionados a déficits nas habilidades sociais. Britto (2013, p. 44) cita que deficiências nas habilidades sociais podem levar um indivíduo a se comportar de forma inadequada.

A desestrutura familiar é uma das principais causas dos problemas de indisciplina escolar. Bastos (2021) menciona que por ser o ambiente familiar o primeiro local onde a criança vive e passa sua maior parte do tempo, dependendo da estrutura familiar, ela pode se tornar indisciplinada. Segundo o autor “as escolas vêm recebendo alunos advindos de famílias desestruturadas, sem formação [...]. Nesse ínterim, há uma variedade de pais: tradicionais, separados ou com outros cônjuges, alcoólatras, drogados e, de certa forma, descompromissados com a missão ‘educar’.” (BASTOS, 2021).

3 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

De acordo com Motta e Romani (2019, p. 49), “a educação socioemocional é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro.”

Em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais, Santos e Primi (2014, p. 11) relatam que estas têm impactos significativos sobre o desempenho dos indivíduos:

De fato, não é novidade para os educadores a ideia de que estudantes mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, da mesma maneira que alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e lidar melhor com frustrações e conflitos. Sabe-se, por exemplo, que o ato de aprender os conteúdos curriculares não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e outras emoções.

O que são competências socioemocionais? Conforme o Instituto Ayrton Senna (2017, p. 13), competência socioemocional é “à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.”

3.1 Educação socioemocional e os problemas de indisciplina

A Educação Socioemocional possui estreita relação com a resolução dos problemas de indisciplina escolar. Prette e Prette (2003, p. 93) mencionam que “ao lado das estratégias específicas para controle dos comportamentos antissociais e manejo da disciplina na escola, encontram-se propostas de desenvolvimento socioemocional que focalizam os componentes considerados como fatores protetores”.

Corroborando com Prette e Prette, Cosenza e Guerra (2011, p. 85) citam que a Educação Socioemocional contribui para diminuir os problemas de indisciplina escolar. Conforme os autores “a adequada expressão das emoções deve ser respeitada e desenvolvida, o que contribui, certamente, para o aumento da aprendizagem, a diminuição dos problemas de disciplina e para a preparação de indivíduos mais capazes de viver a vida em sociedade”.

A Educação Socioemocional, além de contribuir na redução dos problemas de disciplina escolar, ajuda na redução dos casos de bullying, do uso de drogas e álcool por parte dos jovens, é um auxílio no combate aos transtornos mentais (SPONTE, 2018).

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se como uma análise quali-quantitativa. Em relação a sua natureza, esta pesquisa é básica, ou seja, não

possui “aplicação prática prevista.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Quanto aos objetivos, ela é exploratória – proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Os procedimentos utilizados para a obtenção dos resultados foram bibliográficos – livros, artigos e sites –, e a pesquisa de campo – “uma investigação prática realizada em um local previamente definido que atende aos objetivos propostos na pesquisa.” (SANTOS; MOLINA; DIAS, 2007, p. 127). Nesta pesquisa, os instrumentos utilizados para coletar dados em campo foram entrevistas semiestruturadas e a observação não participante, em que o “pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado [...] os sujeitos não sabem que estão sendo observados”. (FERREIRA; TORRECILHA; MACHADO, p. 04).

4.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Balsas, estado do Maranhão, em duas escolas, sendo uma rede pública e uma da rede privada de ensino.

A escola da rede república de ensino atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com 378 alunos. Ela possui 5 salas de aula; sala da direção e professores; banheiro masculino e feminino destinado aos alunos; cozinha e um pequeno pátio. A escola não é forrada e nem climatizada, sua pintura está bastante desgastada, e não possui piso cerâmico, somente o contrapiso.

A escola da rede privada de ensino atende alunos da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, com 165 alunos. Ela possui 10 salas de aula; sala da direção e professores; banheiro masculino e feminino destinado aos alunos;

banheiro destinado aos professores; cozinha; quadra poliesportiva e um amplo pátio aberto. A escola é forrada e climatizada, sua pintura está em bom estado de conservação e possui piso cerâmico.

4.2 Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de 6 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 gestoras.

4.3 Instrumentos

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com 6 educadoras, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 gestoras escolares. As entrevistas foram semiestruturadas, isto é, “que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVINUS, 1987, p. 146).

A entrevista dirigida às educadoras organizou-se com quinze perguntas, às coordenadoras com dez perguntas e às gestoras com oito perguntas. Em virtude da pandemia do Covid-19 e da disponibilidade das participantes, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Formulários.

Foram elaborados guias de entrevistas para as educadoras, coordenadoras e gestoras das escolas. Os guias de entrevistas foram compostos por blocos, os objetivos dos blocos, as perguntas respectivas a cada bloco, e algumas observações sobre as perguntas. O guia de entrevista dirigido às educadoras foi composto pelos blocos A, B, C, D, E, F. Já os guias de entrevista dirigido as coordenadoras e as gestoras foram compostos pelos blocos A, B, C, D, E.

4.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Em um primeiro momento, o pesquisador entrou em contato com as participantes da pesquisa. Para isso, foi necessário deslocar-se até as escolas para pedir autorização da gestão e a participação das educadoras, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Confirmada a participação, e com as devidas assinaturas do TCLE, o pesquisador enviou por meio da plataforma Google Formulários, os links das entrevistas as participantes da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando facilitar o entendimento dos resultados abaixo descritos, as participantes desta pesquisa são identificadas ao longo da análise da seguinte forma: as três educadoras da escola pública são identificadas como E1, E2, E3; a coordenadora da escola pública como C1; e a gestora da escola pública como G1. As três educadoras da escola privada são identificadas como E4, E5, E6; a coordenadora da escola privada como C2; e a gestora da escola privada como G2.

5.1 Análise da pesquisa de campo realizada com as educadoras

Com o propósito de compreender a relação entre educação socioemocional e a disciplina escolar e realizar o entrelaçamento com processo de ensino e aprendizagem, as perguntas foram construídas com base nesses princípios, apresentados nos objetivos desta pesquisa.

As três primeiras perguntas presentes no do guia de entrevista, que englobam o bloco A do mesmo, foram direcionadas a conhecer o entendimento das educadoras sobre disciplina e indisciplina escolar. A primeira, segunda e terceira pergunta questionavam, respecti-

vamente: “o que você entende por disciplina e indisciplina escolar”; “como você entende que deve ser um ambiente propício para o ensino e aprendizagem” e, “considera os ambientes em que leciona adequados para o ensino e aprendizagem”?

As respostas das E1, E2, E3 e E6 revelam que elas compreendem disciplina escolar como seguimento de regras e indisciplina escolar como descumprimento de regras. As E4 e E5, educadoras da escola privada, não expressaram suas visões sobre disciplina e indisciplina escolar, suas respostas não possuíam relação com as perguntas.

Quanto aos requisitos para um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, as E1, E2 e E3 relataram que deve ser um ambiente com “recursos pedagógicos adequados”, “ambiente de respeito mútuo e de confiança”, com “boa vontade do professor”, “alimentação” e uma boa “estrutura física”. Elas elencaram muitos requisitos, principalmente os relacionados a estrutura física da escola, o que pode ser explicado devido as dificuldades estruturais da escola em que lecionam. Por outro lado, as respostas das E4, E5 e E6 foram vagas. Elas não consideraram que as relações entre os membros da escola, a disposição dos professores e alunos, entre outros aspectos são elementos fundamentais para a formação de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem.

Sobre a percepção das educadoras em relação aos problemas de indisciplina escolar em suas práticas, bem como questões estruturais da escola, recursos didáticos, as E1, E2 e E3 mencionam que a escola em que lecionam não é adequada ao ensino e aprendizagem. Segundo elas a estrutura física, bem como os recursos pedagógicos da escola são limitados. Já as E4, E5 e E6 consideram a escola em que lecionam adequada ao ensino e aprendizagem.

O bloco B com o objetivo de identificar a existência de indisciplina na prática das educadoras e saber como ocorre o seu gerenciamento, possuía duas perguntas (a quarta e a quinta pergunta), sendo elas: “quais são os principais problemas de indisciplina escolar observados” e, “como você lida com os problemas de indisciplina escolar”?

Os problemas de indisciplina apresentados pelas educadoras, com exceção da E4, que relatou que “no momento não temos casos de indisciplina.”, foram: conversas paralelas, barulho, falta de atenção, falta de respeito, falta de limites, falta de compromisso e que os alunos não possuem uma rotina de estudos.

As intervenções aos problemas de indisciplina apresentadas pelas educadoras foram: chamar atenção, dialogar com os alunos e com os pais, fazer acordos com os alunos e pedir ajuda a direção da escola. Elas enfatizaram o diálogo com os alunos, que é um aspecto relevante no desenvolvimento das competências socioemocionais.

A sexta, sétima e oitava perguntas faziam parte do bloco C, que tinha como objetivo conhecer o entendimento e a opinião das educadoras a respeito da educação socioemocional. As perguntas realizadas foram, respectivamente: “o que você entende por educação socioemocional”; “você já ouviu falar em competências socioemocionais, o que são”; e “considera importante o desenvolvimento de competências socioemocionais, explique”.

Com exceção da E4, as respostas referentes ao conhecimento da educação socioemocional e das competências socioemocionais citadas pelas educadoras revelam um breve conhecimento da temática. A E2 menciona a educação socioemocional como um trabalho que “envolve o estímulo a habilidades como: o autoconhecimento”.

Em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais, todas as educadoras consideram importante o seu desenvol-

vimento. Segundo a E3, as competências socioemocionais “contribuí para a melhora na aprendizagem e também para o desenvolvimento das relações no ambiente escolar.” As E1, E2 não explicaram porque consideraram importante o desenvolvimento das competências socioemocionais, o que leva a questionar se elas realmente conhecem o conceito de competências socioemocionais.

O bloco D possuía o objetivo de identificar a existência de aspectos socioemocionais nos alunos, nas educadoras e em suas práticas. O bloco foi composto por quatro perguntas, sendo elas, respectivamente: “considera que seus alunos são regulados emocionalmente, explique”, entendendo que regulação socioemocional se refere à “capacidade do indivíduo lidar com situações estressantes e desafiadoras de maneira saudável, sem deixar que elas causem prejuízos em sua vida, rotina ou relacionamentos.” (SBIE, 2017); “acha que a sua prática educativa promove competências socioemocionais, como”; “desenvolve atividades onde os alunos expressam livremente suas emoções, cite algumas”; e “considera que possui competências socioemocionais, explique.”

Em relação a regulação emocional dos alunos, as E1 e E2 relataram que seus alunos são regulados emocionalmente, porém não forneceram explicações, exemplos que confirmassem suas respostas. A E1 mencionou: “as crianças são o espelho do que vivem e convivem em casa.” As E3, E4, E5 e E6 relataram que seus alunos não são regulados emocionalmente. Conforme a E3, existem casos que necessitam de “um trabalho mais profundo referente a questão socioemocional.”

Sobre a prática das educadoras ser promotora das competências socioemocionais, todas responderam positivamente. No entanto, não citaram exemplos de como isso ocorre. A E6 considera que sua prática pedagógica precisa melhorar o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Quando questionadas se desenvolvem atividades onde os alunos expressam livremente suas emoções, todas responderam positivamente, sendo as atividades citadas: dramatização, canto, desenho, pintura, escrita, atividades em grupos, dinâmicas, rodas de conversas e até ouvir os alunos.

A última pergunta do bloco D questionava se as educadoras possuíam competências socioemocionais. Todas responderam positivamente. Conforme a E3, “consigo lidar com frustrações, ter uma boa relação com o próximo.”

A décima terceira e décima quarta perguntas faziam parte do bloco E, que tinha como objetivo saber se as educadoras aliam educação socioemocional com a melhoria do ensino e aprendizagem. As perguntas realizadas foram, respectivamente: “entende que exista relação entre o desenvolvimento socioemocional e a disciplina escolar, qual relação”; e “considera que exista relação entre o desenvolvimento socioemocional e o processo de ensino e aprendizagem, qual é a relação.”

Em relação a primeira pergunta, todas as educadoras concebem relação entre educação socioemocional e disciplina escolar. Conforme a E1, “crianças com dificuldades em casa (alimentação, separação) e falta de apoio familiar demonstram claramente indisciplina escolar.” A E4 relatou que “alunos com o emocional equilibrado tem todo um rendimento escolar notável.”

Sobre uma possível relação entre o desenvolvimento socioemocional e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, todas as educadoras mencionaram haver essa relação. De acordo com E4, “o desenvolvimento, aprendizagem dos alunos sempre estão ligados ao emocional. Se a criança é bem acompanhada em casa e se sente acolhida em suas necessidades, ela sempre apresentará resultados positi-

vos em seu processo escolar.” Já a E3 mencionou que “um aluno que tem as competências socioemocionais desenvolvidas tende a aprender com mais facilidade.”

O último bloco de perguntas dirigido as educadoras foi o F, que tinha como objetivo saber se elas percebem alguma relação entre a família e o desenvolvimento socioemocional das crianças. O bloco foi composto por uma questão, sendo ela: “em sua concepção, a família pode contribuir no desenvolvimento emocional das crianças, como?”

Com exceção da E5, todas as educadoras responderam positivamente. Segundo a E1, “o ambiente familiar influencia demais. Se vivem em ambiente vulnerável, a escola sozinha não poderá mudar essa situação.” A E5 explicou sua resposta relatando que “a falta de tempo destinado aos filhos e o uso excessivo de tecnologias dificulta esse desenvolvimento.”

5.2 Análise da pesquisa de campo realizada com as coordenadoras

O primeiro bloco de perguntas dirigido as coordenadoras objetivava conhecer as suas concepções sobre indisciplina e disciplina escolar e as ações que realizam para resolver os casos de indisciplina. O bloco foi composto por quatro perguntas: “o que você entende por disciplina e indisciplina escolar”; “como você entende que deve ser um ambiente propício para o ensino e aprendizagem”; “qual a sua orientação aos professores em casos de indisciplina escolar, como busca resolvê-los”; e “quais as maiores dificuldades encontradas na promoção da disciplina escolar?”

Em relação aos conceitos de disciplina e indisciplina escolar, a C1 entende indisciplina como violação de regras e disciplina como o seguimento de regras. A C2 não apresentou o seu entendimento,

mas ressaltou o significado cultural dos termos, que dialogou com a resposta da C1.

Em resposta a segunda pergunta, ambas as coordenadoras entendem que um ambiente propício ao ensino e aprendizagem é aquele onde exista bons relacionamentos, que seja harmonioso, dialógico e que os alunos sejam o centro do processo escolar.

Sobre a forma como ajuda as educadoras em casos de indisciplina escolar, a C1 cita o diálogo com os alunos, e em casos mais delicados o diálogo com os pais e educadores. De maneira semelhante, a C2 menciona o diálogo positivo, e observa a importância de analisar cada situação.

As maiores dificuldades encontradas na promoção da disciplina escolar expostas pelas coordenadoras foram: a desestrutura familiar e a falta do cultivo dos valores morais no cotidiano das crianças. Segundo a C2, “geralmente, as dificuldades estão relacionadas ao contexto familiar.”

A quinta e sexta perguntas faziam parte do bloco B, que tinha como objetivo conhecer o entendimento e a opinião das coordenadoras a respeito da educação socioemocional. As perguntas do bloco foram, respectivamente: “o que você entende por educação socioemocional”; “já ouviu falar em competências socioemocionais, o que são”; e “considera importante o desenvolvimento de competências socioemocionais, explique.”

O entendimento das coordenadoras sobre educação socioemocional e competências socioemocionais é semelhante ao presente na literatura estudada nesta pesquisa: a C1 menciona o autoconhecimento como uma competência que melhora o relacionamento entre as pessoas, e a C2 que as competências socioemocionais “são habilidades

que possibilitam o conhecimento e controle das emoções em diferentes situações.”

Em relação a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, ambas as coordenadoras consideram importante o seu desenvolvimento. A C1 afirmou que “é inegável a importância, diria que é uma necessidade, uma vez que na sociedade atual o que mais constatamos são pessoas sem nenhum controle emocional para lidar, até mesmo com situações simples do dia a dia.”

O bloco C possuía o objetivo de conhecer se as coordenadoras relacionam a educação socioemocional com a promoção da disciplina escolar. O bloco foi composto por uma pergunta, sendo ela: “considera que exista relação entre o desenvolvimento socioemocional e a disciplina escolar, qual relação?”

Em resposta ao questionamento do bloco C, ambas as coordenadoras afirmaram que existe relação entre o desenvolvimento socioemocional e a disciplina escolar. As suas explicações, entretanto, foram distantes. Enquanto a C1 possui uma compreensão restrita sobre essa relação, a C2 possui uma compreensão mais global. Conforme a C1, se uma pessoa desenvolve ao menos uma das competências socioemocionais, ela terá um bom convívio em sociedade. Porém, o desenvolvimento de apenas uma competência socioemocional não garante um bom convívio em sociedade. É um passo importante, mas necessita do desenvolvimento de outras competências socioemocionais. Os próprios autores (COSENZA; GUERRA, 2011) que embasam esta pesquisa compreendem que o conjunto das competências socioemocionais garantem um bom convívio em sociedade. Por outro lado, a C2 relatou que na maioria das vezes o comportamento é pautado pelas emoções e que o aprendizado emocional possibilita a gestão das emoções, modificando as ações.

A oitava e nona perguntas faziam parte do bloco D, que possuía o objetivo de conhecer as ações que a escola realiza para promover a educação socioemocional. As perguntas do bloco foram: “quais ações a escola realiza com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional da comunidade escolar, como ocorrem?”; “quais as maiores dificuldades encontradas na promoção da educação socioemocional?”

Sobre as ações desenvolvidas pela escola visando o desenvolvimento socioemocional da comunidade escolar, a C1 citou que o planejamento das educadoras que tem base na BNCC promove as competências socioemocionais. A C2 mencionou que “o colégio conveniou-se ao Programa Educa 21, plataforma de formação emocional para todo o ecossistema escolar”.

Em relação as dificuldades encontradas na promoção da educação socioemocional, a C1 expôs as seguintes: falta de preparo das educadoras em promover as competências socioemocionais; algumas educadoras não são reguladas emocionalmente; e que também as famílias não são reguladas emocionalmente. A C2 relatou que é a compreensão e engajamento da comunidade escolar sobre a necessidade da educação socioemocional.

O último bloco de perguntas foi E, que objetivava saber se as coordenadoras percebem alguma relação entre a família e o desenvolvimento socioemocional das crianças. O bloco foi composto por uma pergunta, sendo ela: “em sua concepção, a família pode contribuir no desenvolvimento emocional das crianças, como?”

As respostas das coordenadoras foram positivas. Conforme a C2, “a família, primeiro grupo social da criança, é o primeiro a contribuir para educação emocional dos pequenos, é o berço da formação em todos os aspectos.” A C2 relatou que a família pode contribuir, e

que seus membros precisam de formação socioemocional, pois, como a maioria das pessoas, não foram educados emocionalmente quando jovens.

5.3 Análise da pesquisa de campo realizada com as gestoras

O primeiro bloco de perguntas dirigido as gestoras buscava conhecer as suas concepções sobre indisciplina e disciplina escolar. O bloco possuía duas questões: “o que você entende por disciplina e indisciplina escolar” e, “como você entende que deve ser um ambiente propício para o ensino e aprendizagem?”

Em resposta a primeira pergunta, ambas as gestoras compreendem disciplina como um conjunto de regras presentes em um espaço e indisciplina como “violação de regras relacionadas ao espaço ou situações ao ambiente escolar.” (GESTORA 1).

Sobre as suas percepções de como deve ser um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, a G1 cita “ambiente limpo e organizado, infraestrutura adequada e com profissionais competentes, responsáveis e comprometidos com sua função.” A G2 cita que deve ser “um ambiente onde haja a participação ativa de todos, principalmente quanto a fala e a escuta.”

A terceira, quarta e quinta perguntas faziam parte do bloco B, que tinha como objetivo conhecer o entendimento e a opinião das gestoras a respeito da educação socioemocional. As perguntas foram, respectivamente: “o que você entende por educação socioemocional”; “você já ouviu falar em competências socioemocionais, o que são”; e “considera importante o desenvolvimento de competências socioemocionais, explique.”

Em resposta a terceira e quarta perguntas, e considerando os estudos realizados nesta pesquisa, as gestoras demonstraram conhe-

cer as temáticas, o que pode ser observado quando a G2 defini educação socioemocional como “um modelo educacional que promove, além do acompanhamento curricular tradicional, o desenvolvimento intencional da inteligência emocional e das chamadas habilidades socioemocionais, como proatividade, perseverança, criatividade e pensamento crítico”, ou quando a G1 menciona que as competências socioemocionais “são habilidades para lidar com nossas emoções e estão ligadas a atributos para facilitar o relacionamento interpessoal.”

Sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, as respostas das gestoras revelam coerência com os conhecimentos que demonstraram sobre essas competências, em oposição ao que ocorreu com algumas educadoras. A G1 relatou que as competências socioemocionais são essenciais ao desenvolvimento humano e que estão ligadas à capacidade de pensar, sentir, decidir, ser e agir. A G2 mencionou que é muito relevante pois a geração atual é muito afetada pelo excesso de informação e que isso “produziu um ser humano muito complexo e frágil em alguns aspectos.”

O bloco C possuía o objetivo de saber se as gestoras aliam a educação socioemocional com a promoção da disciplina escolar. O bloco possuía uma pergunta: “entende que exista relação entre o desenvolvimento socioemocional e a disciplina escolar, qual relação?”

As respostas das gestoras foram positivas. Entretanto, as explicações foram vagas. Conforme a G1, o desenvolvimento emocional promove a aprendizagem, o raciocínio e a memória. A explicação da G2 não possuiu relação com a pergunta, o que permite questionar a sua compreensão da pergunta ou o seu entendimento sobre a temática.

O bloco D possuía o objetivo de conhecer as ações que a escola realiza para promover a educação socioemocional. O bloco possuía

uma pergunta: “quais ações a escola realiza com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional da comunidade escolar, como ocorrem?”

Em resposta à pergunta, a G1 citou que realiza reuniões com a comunidade escolar, bem como o trabalho com projetos. Porém, não explicou como ocorrem essas ações. A G2 respondeu que “atualmente nossa escola fez adesão ao Projeto Educa 21.” Entretanto, assim como a G1, a G2 também não explicou como ocorrem essas ações.

O último bloco de perguntas foi o E, que tinha como objetivo saber se as gestoras percebem relação entre a família e o desenvolvimento socioemocional das crianças. O bloco foi composto por uma pergunta: “em sua concepção, a família pode contribuir no desenvolvimento emocional das crianças, como?”

As respostas das gestoras foram positivas. De acordo com a G1, a família pode fazer isso criando parcerias, diálogos e acreditando no potencial das crianças. A G2 explicou que “a família é o primeiro espaço de formação do ser humano. É nela que valores, comportamentos são ensinados.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina é uma das principais problemáticas presentes no ambiente escolar: conversas paralelas, brigas, falta de respeito para com o professor, barulhos, são situações que interferem o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a Educação Socioemocional possibilita relacionamentos saudáveis e construtivos. A promoção de habilidades socioemocionais como o autocontrole, responsabilidade, colaboração, resolução de problemas são fundamentais para relações mais saudá-

veis, o que contribui para diminuir os problemas de indisciplina escolar e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa pôde-se observar que o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental nas instituições de ensino. Todas as participantes afirmaram ser importante o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Elas consideram que essas habilidades diminuem os casos de indisciplina escolar, bem como melhoram o ensino e a aprendizagem.

Outro aspecto que deve ser observado são os diferentes níveis de conhecimento sobre as temáticas Indisciplina Escolar e Educação Socioemocional por parte das participantes. A maioria das educadoras revelaram conhecer a educação socioemocional. No entanto, o conhecimento concentra-se nos conceitos preliminares da temática. Quando procuradas a explicar suas afirmações, elas não o fizeram em muitas questões.

A pandemia do covid-19 limitou as possibilidades metodológicas da pesquisa. A realização de uma intervenção e uma observação da dinâmica das aulas e do ambiente escolar seria uma contribuição importante para o estudo. No entanto, apesar dessas limitações, a metodologia utilizada foi suficiente para a realização dos objetivos estabelecidos.

Concluindo esta investigação, é possível verificar a relevância da educação socioemocional na promoção da disciplina escolar; os relatos das participantes foram unânimes em afirmar essa perspectiva. Também é fundamental abordar a necessidade de uma formação em Educação Socioemocional, tanto para as equipes escolares, quanto para as famílias, tendo em vista que os referidos grupos são os principais responsáveis pela educação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. J. **A indisciplina discente e suas consequências na educação básica.** 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/indisciplina-discente>. Acesso em: 05 de ago. 2021.

BRITTO, A. C. O. **Indisciplina na sala de aula: contribuições da análise do comportamento.** 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56017.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2021.

CONSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência da educação: como o cérebro aprende.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRREIRA, L. B; TORRECILHA, N; MACHADO, S. H. S. **A técnica de observação em estudos de administração.** 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ482.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais.** Material de discussão. 2017. Disponível em: https://institutoayrton-senna.org.br/content/dam/institutoayrton-senna/radar/estante-educador/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 31 de mai. 2020.

MOTTA, P. C; ROMANI, P. F. **A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura.** 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45675>. Acesso em: 31 de mai. 2020.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** 2 ed., 4ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PRETTE, A. D; PRETTE, Z. A. P. D. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: PRETTE, A. D; PRETTE, Z. A. P. D. **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 83-120.

SANTOS, D; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. 2014. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=255. Acesso em: 31 de mai. 2020.

SANTOS, G. R. C. M; MOLINA, N. L; DIAS, V. F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. 20 ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

SILVA, A. M. F. **Indisciplina escolar**: compreender as causas para intervir. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14139.pdf. Acesso em: 02 de mai. 2021.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (SBIE). **Entenda o conceito de regulação emocional e a sua importância**. 2017. Disponível em: <https://www.sbie.com.br/blog/entenda-o-conceito-de-regulacao-emocional-e-sua-importancia/>. Acesso em: 06 de dez. 2021.

SPONTE. **Saiba qual é a importância de desenvolver as habilidades socioemocionais nos alunos**. 2018. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/saiba-qual-e-a-importancia-de-desenvolver-as-habilidades-socioemocionais-nos-alunos/>. Acesso em: 02 de mai. 2021.

TIBA, I. **Disciplina**: limite na medida certa. Novos paradigmas. 92ª ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar.** Fundamentos para o trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 8

(IN)DISCIPLINA ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO

(IN)SCHOOL SUBJECT AND THE LEARNING PROCESS IN THE EARLY YEARS IN A COUNTRYSIDE SCHOOL

Lívia Maria Lopes dos Reis¹
Leonardo Mendes Bezerra²

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, UEMA/Campus Balsas.

2 Doutor em Educação pela UNISO. Professor Adjunto na UEMA, Campus Balsas - Departamento de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9781-0047>

RESUMO

A indisciplina escolar emerge das questões sociais, e tem a escola como o centro de manifestações seja de boas condutas, seja de atos indesejáveis. Quando os maus comportamentos prevalecem no contexto das relações escolares, tem-se, um problema que diz respeito não só ao convívio interpessoal, mas se evidencia como um agente de prejuízo e até bloqueio da aprendizagem. É por esse ângulo que o presente trabalho partiu, no qual busca perceber a indisciplina sobre alguns aspectos, dentre os quais destacam-se: sua influência no processo de ensino-aprendizagem, os geradores dessa problemática, bem como os processos de gerenciamento e combate da equipe escolar diante de uma cultura de rebeldia e desrespeito, que parece tomar uma proporção cada vez mais preocupante. Uma vez compreendendo os malefícios que a indisciplina trás para a prática educativa, sobretudo ao desempenho do professor, é preciso discutir e avaliar meios de fazer com que a escola seja um espaço saudável, de construção de valores, e deixe de ser vista como um ambiente que se pode agir como quiser, onde a prática do respeito é encarada como um elemento facultativo.

Palavras-chave: (In)disciplina Escolar. Comportamento. Aprendizagem. Professor.

ABSTRACT

School indiscipline emerges from social issues, and the school is the center of manifestations, whether of good conduct or undesirable acts. When bad behavior prevails in the context of school relationships, there is a problem that concerns not only interpersonal interaction, but is evidenced as an agent of damage and even blocking of learning. It is from this angle that the present work started, in which

it seeks to perceive indiscipline on some aspects, among which stand out: its influence on the teaching-learning process, the generators of this problem, as well as the processes of management and combat of the school staff in the face of a culture of rebellion and disrespect, which seems to take on an increasingly worrying proportion. Once understanding the harm that indiscipline brings to educational practice, especially to the performance of the teacher, it is necessary to discuss and evaluate ways to make the school a healthy space, for the construction of values, and stop being seen as an environment that one can act as one wants, where the practice of respect is seen as an optional element.

Key words: School (In)discipline. Behavior. Learning. Teacher.

INTRODUÇÃO

A (in)disciplina sempre esteve presente no meio escolar, o que se modifica com o passar do tempo são as formas de praticá-la e o grau com que ela se expressa. Muito embora o conhecimento tenha avançado e os prédios educacionais tenham evoluído em diversos aspectos em comparação ao passado, quando se trata do andamento comportamental do público escolar, pode se dizer que estamos caminhando para uma direção contrária ao que se leva a uma escola civilizada, calma e com uma política educacional estruturada com regras adequadas para tratar e prevenir questões relacionadas à indisciplina.

A (in)disciplina não deve ser considerada apenas se tratando de grandes episódios de desobediência ou violência por exemplo. Mas é necessário se entender que ela acontece desde de pequenos deslizes que causam divergências em sala de aula, até a casos mais graves de extrema falta de respeito seja ao professor, aluno ou demais funcionários da escola. Alguns autores também compartilham desse mesmo

entendimento: “A indisciplina se manifesta em diferentes níveis, indo de pequenas perturbações (como entrar sem bater, interrompendo a aula) até o vandalismo e os atos de violência contra a pessoa física”. (PAULA et al., 2019, p.87). Para Holanda (2000, p. 384), indisciplina significa, “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina. Desobediência, desordem, rebelião”.

Se referindo a (in)disciplina infantil, é preciso considerar que o aluno é uma criança, e dentro dessa realidade obviamente ela solicita de um acompanhamento mais atencioso que respeite a sua capacidade de entendimento ainda em desenvolvimento. Por isso, muitas vezes, a criança age indisciplinadamente por não conseguir se adaptar às regras da instituição de ensino. Nessa fase, mais do que em qualquer outra, é necessário a união família-escola, para que ambas atuem como complemento uma da outra, deixando o processo mais fácil para o aluno, permitindo com que ele cresça tendo capacidade de conviver socialmente bem e não encontre dificuldades nas próximas etapas da educação, no que diz respeito as relações de convívio social, e sobre entender seus limites naquele determinado espaço. Do contrário, se não houver essa parceria, a criança aprende algo na escola, mas em seu ambiente familiar não encontra nada que reforce o que recebeu como ensinamento, e a família acaba desfazendo o trabalho da escola.

Durante esta pesquisa será discutido sobre como os atores de uma determinada escola agem diante dos casos de indisciplina e se isso de fato seria a melhor maneira de enfrentar tal problema. Também será observado se a própria escola se auto avalia a fim de constatar a sua parcela de contribuição para o afloramento desses comportamentos que habitualmente tem apenas o estudante como único responsável. É importante pensar desta forma e com isso ser possível entender que muitas são as justificativas por trás da prática da indisciplina, e que para resolver a questão, é necessário se direcionar não

somente ao aluno, como também no que leva ele a agir desta maneira. Inserido nesse contexto a dúvida levantada se estabeleceu nas seguintes questões norteadoras: Como os professores, estudantes e a família veem a questão da (in)disciplina na atualidade? Como a (in)disciplina interfere na construção do conhecimento?

Para que se possa responder a essas questões, é necessário buscar conhecimentos fundamentais sobre as manifestações de indisciplina na prática escolar, e relacionar com a realidade do âmbito em estudo. Mesmo a indisciplina existindo desde os primórdios da escolarização, e tendo tomado uma proporção cada vez maior, a ponto de colocar em risco a saúde docente por via da exaustão e esgotamento profissional.

2 CARACTERÍSTICAS DA (IN)DISCIPLINA AO LONGO DO TEMPO

Historicamente, Foucault (1999) aponta que os processos disciplinares já existiam há muitos séculos e eram compreendidos como formas de dominações. Tem-se como exemplo, as ações disciplinares nos conventos, nas forças armadas, nas oficinas e também no sistema educacional. Sendo assim, a escola enquanto instituição disciplinadora gera mudanças de comportamentos preestabelecidos pelas políticas educacionais. Para um melhor entendimento disso, a escola atua como um aparelho de observação (normas institucionais, hábitos e comportamentos da comunidade escolar), de registro (presença/ausência, outros tipos de avaliações) e de treinamento (processo de ensinar e aprender).

Na visão de Foucault (1999), a disciplina assumia um caráter de manipulação, onde visava definir formas de agir e maneiras gerais de se comportar, sob um olhar minucioso de quem era responsável pelo papel de controlador. Os colégios dos jesuítas é um exemplo em

que se notava uma organização hierarquizada, com fileiras e vigilância piramidal. E a organização de um espaço serial foi uma mudança que remodelou as formas de conduzir os alunos, pois permitiu ensiná-los e controlá-los de forma simultânea, que reforçou ainda mais a escola como um instrumento classificador, e quando falamos nisso, estamos se referindo de fato a um sistema que dividi e separa. O andamento diário da escola obedecia e ainda de certa forma obedecem a horários, onde cada atividade tem sua hora determinada de começar e terminar, esse esquema de determinar horários é uma forma de exercer poder e de desempenhar uma fiscalização pontual. Na escola e em outras instituições disciplinares, a “micropenalidade” do tempo considera os atrasos, as tarefas não entregues no tempo estipulado, ausências, da atividade se observa o estado do material se está bem zelado ou não e demais critérios de avaliação; já do corpo se cobrava os cuidados de limpeza pessoal, até mesmo os movimentos do corpo e gestos eram examinados. Muitos costumam confundir o conceito de disciplina como sinônimo de castigo, ou veem a (in)disciplina como uma necessidade de introduzir punições até que se introduza uma consciência sobre como se deve comportar-se. Porém como já esclarecido aqui, a conceptualização dos termos disciplina e indisciplina se diferenciam do que se entende por punição como menciona o autor (FOUCAULT, 1999, p. 203) “a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações”.

No entanto, embora muitas vezes seja preciso punir para que haja melhorias de comportamento, a disciplina vai muito além dessa mera atividade de punição. Podemos dizer que disciplinar é fazer com que o aluno tenha entendimento sobre seus limites na escola, evitando assim, que ele sofra consequências indesejáveis por infringir tais normas, isto é, ao deixar claro que não se deve fazer mau uso dos ma-

teriais disponibilizados pela escola, não podendo quebrar as carteiras por exemplo, é uma forma do aluno perceber que tem que zelar do espaço escolar, e assim não sofrerá punições como ser chamado a atenção ou dependendo da gravidade do ato ser expulso temporariamente da escola. Existem muitos tipos de punições, uma das mais preferidas é o castigo escrito, que castiga o estudante com deveres para escrever, fazendo não só com que repense seus atos, como também ajudando no seu processo de aprendizagem ao trabalhar essas tarefas impostas. Nota-se em cada uma dessas estratégias (castigo/recompensa) dispositivos de estímulo, no caso da pena o aluno é conduzido pelo medo, e na recompensa, pelo desejo. Porém, o lado negativo das recompensas como argumenta Eccheli (2008), consiste no risco de desenvolver uma mentalidade interesseira nos alunos, que fazem as atividades não por reconhecer a importância destas para seu crescimento, mas por almejam algo em troca.

Segundo Boarini (2013) a (in)disciplina pode ter significados diferentes em determinados contextos ou períodos da história, pois, ela é um fenômeno sem nacionalidade, sem endereço, classe social e classe econômica. Nesse sentido, os estudos de Aquino (1996, p. 11) apontam que “a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) é decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha”. A (in)disciplina é verificada a partir do contexto histórico em que é analisada e presenciada. Diante disso, cabe compreender o que teoricamente a disciplina. Conforme Boarini (2013) as ações disciplinares são importantes para o desenvolvimento de toda e qualquer atividade humana, sejam elas realizadas em grupos ou individuais. Nesse contexto teórico, pode-se indicar que a (in)disciplina muda conforme os aspectos sociais e políticos de uma geração. A autora Maria Lucia Boarini (2013) apresenta como exemplo o Patrono da Educação brasileira – Paulo Freire – que no decorrer da ditadura mi-

litar no Brasil foi considerado indisciplinado e subversivo em relação as normas e as políticas vigentes naquele contexto histórico e social, fato este que o obrigou a buscar por um determinado tempo exílio em outros países.

No ambiente escolar quando as normas institucionais são infringidas por ações indisciplinadas, é comum que alguns dos professores convoquem a direção e a coordenação para entrar em contato com a família, em especial os pais, para que conversem com os(as) filhos(as) a respeito das normas disciplinares da escola. Isso indica que a integração da família com a escola é uma parceria essencial para o desenvolvimento dos estudantes, sempre lembrando de “admitir um consenso básico, muitas vezes esquecido no dia-a-dia escolar: o de que aluno não é filho, e professor não é pai.” (AQUINO, 1998, p. 191).

A partir do ano de 2000 as provocações verbais passam a ser compreendidas como uma forma de violência a medida em que intimidam e amedrontam, e tem acontecido entre estudantes e professores, estudantes e estudantes e estudantes com a comunidade escolar. Isso indica que essas provocações, ou seja, o “bullying, que atualmente, em virtude da tecnologia, ganhou outra dimensão, diga-se de passagem, mais preocupante. Estamos nos referindo ao cyberbullying, que no espaço virtual é uma presença constante que não tem fronteiras” (BOARINI, 2013, p. 124). Também destaca-se que no estudo de Ferraz (2007) que a violência no ambiente escolar é originada da indisciplina e que se manifesta com frequência na agressão ao professor.

Acredita-se que a causa da (in)disciplina escolar é em razão do ser humano ter passado a ser visto como um ser neutro, que é também influenciado pelo meio social, ou seja, pelos estímulos que recebe do exterior. Assim, é natural do ser humano ser uma espécie de recipiente vazio “pronto a ser preenchido pelos estímulos que recebe do exterior. Conforme a natureza destes estímulos assim será a criança e

assim será o adulto, então as circunstâncias determinam aquilo que cada homem é". (TODERO et al., 2009, p. 04). Assim, a indisciplina escolar acontece principalmente por falta de disciplina, visto que um aluno que convivi desde cedo em um espaço passivo, com limites estabelecidos e ao mesmo tempo que lhe dê abertura para envolver-se na dinâmica da sala de aula, ele já tem bastante chances de desenvolver uma boa conduta. Conforme Todero et al., (2009, p.06) "uma criança disciplinada se torna um jovem de princípios, um adulto de valor e um idoso realizado. Os pais podem contribuir com uma boa cota para que isso aconteça, educando a vontade do filho e não quebrando o seu poder de escolha". Nesse pensamento, Paulo Freire (1981) informa que a disciplina se dá em comunidade, ou seja, provém de uma relação conjunta de pessoas entre si, com o espaço e com as demais condições de suas realidades, e assim aprendendo uns com os outros.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Levantamento bibliográfico (RODRIGUES, 2007); Estudo de caso (YIN, 2001); Pesquisa exploratória, documental, analítica, quanti-qualitativa (BARDIN, 2016); com visitas *in loco* em uma escola pública do campo em uma cidade do sul do Maranhão, aplicação de questionário e com análise de conteúdo. Os dados foram coletados da comunidade escolar por meio da amostragem aleatória simples e sucedida pela aplicação de questionários a seis professores atuantes, que corresponde a 66,6% %, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Os dados coletados foram explorados e analisados de modo quanti-qualitativo conforme a proposta de Bardin (2015). Por pesquisa exploratória considera-se "como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses

pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL,1999, p.27); por pesquisa analítica entende-se “[...] sistema que procede por análise, ou seja, por meio da separação de um todo em suas partes para que, no estudo em separado das partes e na busca da inter-relação entre elas, se tenha uma melhor compreensão do todo” (PASCHOAL, 2001). As informações foram sigilosas, garantindo o anonimato dos participantes da pesquisa como informantes. Assim, foi certificado aos sujeitos o total sigilo e confidencialidade de sua identidade, na substituição de seus nomes por códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6, e os resultados da análise foram discutidos sob a luz das teorias sobre o tema.

4 RESULTADOS

4.1 Os comportamentos, ações e hábitos (in)desejáveis na sala de aula

O comportamento tem características que os definem e que os fazem se manifestar, indo desde o modo como foi executado até a ligação que o contexto possui sobre ele, podendo ser constituído como a resposta de um determinado estímulo. Se voltando para o ambiente escolar, é de se considerar que o mesmo é repleto de impulsionadores de comportamentos, que nem sempre são agradáveis, a final de contas, trata-se de um espaço de relações sociais, que assim como a sociedade, é integrado por boas e más influências (BATOME, 2015). Portanto, torna-se muito possível que a boa intervenção do professor esteja competindo com diversos outros incentivos negativos, sendo capaz de transformar a sala de aula em uma batalha para determinar a formação desses alunos.

De acordo com Charles Camic (1986 apud ARCHER, 2011, p. 1) “O termo ‘hábito’ geralmente denomina uma disposição mais ou menos auto-realizadora ou uma tendência a engajar-se em uma

forma de ação previamente adotada ou adquirida". O hábito quando se designa favorável a si e aos outros, como o aluno ter o hábito de não falar palavrões e coisas ofensivas aos seus professores e colegas, é totalmente vantajoso que se tenha desenvolvido esse costume. Nesse sentido, é interessante procurar trabalhar cotidianamente na turma, questões que o educador julga essencial para a construção moral e cidadã dos discentes, para que esses elementos se tornem hábitos na e fora da escola.

Quando se fala em ação, estamos se referindo a uma atividade ou movimento que se desempenha por intermédio de um estimulante. Posto isso, a ação é entendida como algo que depende de um agente que a formule e depois efetue. Por essa razão, o professor muitas vezes perder o controle da sala, por estar diante de um espaço composto por diversos agentes que agem descontroladamente. Isso não significa que qualquer ambiente com muitas pessoas seja conseqüentemente bagunçado e fora de controle, isso tem haver com a consciência social do público, da sua noção de comportamento social (MOSTERIN,1987).

Para saber o ponto de vista dos professores das series iniciais do ensino fundamental, foi questionado se o comportamento dos alunos influencia na preparação de suas aulas. Contatou-se que a 66,6% dos professores afirmou que o comportamento de seus alunos interfere no planejamento das aulas. Dois dos respondentes relataram:

Sim, ao preparar uma aula o professor já se preocupa com estratégias que venham desenvolver melhor o seu trabalho. [P-04]

Sim, Pois toda aula é planejada pensando na reação e assimilação de conteúdos por cada aluno, sendo assim o planejamento depende do desenvolvimento da turma. [P-05]

Na interpretação dos argumentos, os professores arquitetam seu plano de aula tendo em mente a realidade comportamental dos alunos, assumindo assim, uma postura cuidadosa em observar o que é ou não cabível e apropriado de trabalhar com aqueles perfis de edu-

candos. Essa forma de organizar o fazer docente atribui ao educador o caráter de professor facilitador, no qual se deixa guiar pelo que de fato testemunha no dia-dia escolar, que busca administrar sua ação através do diagnóstico da turma. A minoria (33,4%) respondeu que o comportamento não estabelece nenhum efeito na preparação das aulas por ser elaborada fora da escola, influenciando apenas em sua aplicabilidade, ou seja, o professor não vê na forma com que os alunos agem, um determinante para sua ação docente.

No que concerne aos hábitos e comportamentos identificados pelos professores que proporcionam a indisciplina. Com base nos dados, 33,3% dos participantes marcou que considera as conversas paralelas como indisciplina, sobre esse quesito (PERRENOUD, 1999, p. 136) faz algumas considerações: “É porque a comunicação é proibida que ela é divertida. [...] simplesmente, é um meio de matar o tempo e de suportar as longas horas de escola”. É de notória percepção que quando o aluno se sente reprimido em fazer algo em sala de aula, aquilo pode lhe parecer atrativo, e que o fato de não poder fazer é um desafio para tentar buscá-lo. Com isso, o autor sugere que o aluno sinta que faz parte desse processo de estabelecimento das regras, e que descumprir as mesmas, seria estar indo contra não só ao professor e ao núcleo administrativo da escola, mas também a si próprio. Todos os professores investigados veem as conversas no meio de uma explicação como uma manifestação de indisciplina, dificultando a apreensão dos conteúdos.

É importante ressaltar que o barulho atrapalha as aulas de qualquer educador, e este perde tempo organizando a desordem, e isso de fato, prejudica o andamento das aulas e a explicação dos conteúdos, com isso dificultando que outros alunos aprendam com maior eficácia. (SANTOS; LUCENA, 2020, p.34)

Ao se embasar nesse raciocínio, entendemos que a formação e aprendizagem do aluno provém da sua dedicação e concentração,

consequentemente qualquer fator que desfavoravelmente afete isso, como é o caso das conversas no momento da abordagem explicativa, se torna um empecilho no processo.

Outra alternativa marcada pelos professores foi o “caderno descuidado”, no qual, 50% deles acredita que o estado do caderno do aluno é um reflexo da sua dedicação e comportamento, ou seja, se ele zela por seu material escolar, também cuida da sua preparação educativa. Para mais, foi registrado a situação do caderno de um aluno de um desses professores. As representações dos professores quanto à indisciplina variam muito, já que “para cada educador existe uma visão diferente de disciplina. Para alguns, um caderno descuidado já é uma manifestação de indisciplina; para outros, apenas o silêncio total na sala de aula é sinal de disciplina” (LOURENÇO, 2015, p.02). Portanto, a não realização das atividades é para 83,3% dos professores um indicador de indisciplina, logo porque o aluno se nega a fazer algo que foi solicitado, por isso, revela que o mesmo não dá importância ao seu desenvolvimento e muito menos ao que o professor propõe. Um ponto de vista apresentado em uma pesquisa realizada por Resende (2011) coloca em evidência que a falta de disciplina do aluno em cumprir com seus deveres gera um enorme prejuízo em sua educação.

O desrespeito ao professor foi apontado por todos os respondentes que afirmaram ser um problema que transformam a sala de aula em um ambiente caótico, imoral e até ameaçador. Assim, “diante do desrespeito, o professor se sente desamparado e impotente, o que aumenta o quadro dos problemas geradores de sofrimento e desgaste” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p.278). Para tanto, a respeito das medidas tomadas pela direção, coordenação e docente se provocam algum tipo de mudança no comportamento dos alunos. Com um percentual muito elevado, 83,4% percebe que as providências tomadas, não tem garantido um resultado duradouro, ou seja, o que vem sendo

feito para enfrentar a indisciplina, tem apenas acalmado ou “abafado” o problema e não resolvido de fato, em consequência, a partir de algum momento irá desperta-se novamente da mesma intensidade ou até mesmo pior que antes.

4.2 Pensamentos e ações perante a (in)disciplina pela comunidade escolar

Todos os professores afirmaram que a indisciplina atrapalha o desempenho didático. É incontestável que os atos disciplinares são um dos maiores desafios encarados pelos professores, onde os mesmos precisam saber se posicionar de maneira firme e ao mesmo tempo conforme os princípios e regras morais. Porém, nem todos tem um preparo profissional que o torne capaz de agir corretamente diante desses problemas, e muitas vezes também não possuem uma estrutura emocional sólida o suficiente para suportar tanto desgaste. Portanto, essa é uma das razões que os professores encontram-se “preocupados em descobrir fórmulas para alcançar a disciplinas na sala de aula, enquanto outros desistem, argumentando que não tem jeito, tudo virou bagunça” (MESCHIAL, 2015, p.13).

Nessa sequência a respeito das ações e atitudes disciplinares nos anos iniciais do ensino fundamental. A maioria (66,6%) dos professores apontaram que não é desafiador e dentre as justificativas estão as seguintes:

Não, pois as crianças tem mais facilidade de aprender [P-02]

Não, a indisciplina precisa ser trabalhada desde o início para que não se torne hábito comum dos alunos no futuro [P-03]

Na interpretação das falas, esse grupo de professores que fazem parte dos 66,6%, reconheceu a criança como indivíduo que está apto a aprender, portando sua evolução dependerá da forma como for conduzida. O aluno-criança se desenvolve conforme é estimulado

pelos espaços, objetos, relações sociais e outros inúmeros elementos. Além disso, se atentando ao ramo da psicologia da educação, constatou-se que “a criança aprende muito imitando, observando atitudes, valores e comportamentos” (TIBA, 1996), logo, o papel de ensinar crianças se torna mais simples e descomplicado, pois diz muito sobre mostrar a criança como se deve fazer, agir e se comportar. Em contrapartida um professor respondeu a questão dizendo:

Sim, pois por se tratarem de crianças muito pequenas faltam maturidade para certos entendimentos e assimilação das regras [P-05].

De fato, crianças são imaturas, todavia é mais fácil desenvolver numa criança posturas e hábitos adequados, do que ter que desconstruir toda uma estrutura ideológica já formada de um aluno mais velho, vestido de uma personalidade egoísta, costumes vergonhosos, e práticas de ignorância.

No tocante a percepção dos professores sobre as causas da indisciplina dos estudantes, o percentual de 16,6% nomeia a falta de interesse do aluno em estudar como principal causa da indisciplina, já que o professor quando organiza seu trabalho, busca métodos e formas para mediar e facilitar o processo, por isso ele espera do aluno um comprometimento, esforço e foco no acompanhamento de suas propostas (ROSSO; CAMARGO, 2011, p.278).

No entanto, 50% acredita que problemas associados à determinados transtornos seja a maior causa. Se apoiando nessa percepção e considerando os dados, pode se dizer que boa parte dos eventos de indisciplina tem alguma relação com transtornos que o aluno carregar, podendo muitas vezes nem serem notados, e esse aluno é apenas caracterizado como mal educado e desobediente, mas que na verdade seu modo de agir é resposta de uma condição psicológica que merece atenção particular, e uma intervenção especializada para o acompanhamento de casos dessa natureza.

Além disso, 33,3% acha que as dificuldades de aprendizagem é o que mais acarreta indisciplina na escola, no entanto, não chega a ser o maior gerador dessa problemática, mas certamente é um dos fatores que levam a indisciplina a se revelar, assim como acredita (STE-VANATO et al., 2003).

Contudo, o que prevaleceu sobre todas as alternativas, foi que todos os professores apontaram a “*falta de participação dos pais na imposição de certas regras de convívio social*”. O que o aluno faz ou deixa de fazer está intrinsecamente ligado ao que ele vivência em seu lar, “sobretudo, quando se entende que os agentes formadores de valores e condutas dos estudantes são também as pessoas do convívio mais próximo, os quais direcionam e influenciam, direta ou indiretamente, seus comportamentos” (SANTOS; LUCENA, 2020, p.19). Todos os professores apontaram que é rotineiro nas reuniões de pais temas sobre indisciplina realizados pela equipe gestora da escola, mas ao considerar que 50% dos professores informou que somente a minoria dos pais se interessa em participar dessas reuniões.

A cerca disso, entende-se que quando se trata das formas de resolver o problema, é importante estar ciente de que não existe uma solução pronta para tratar a indisciplina, até por que cada caso pode exigir formas de intervenções singulares (GARCIA, 1999). Muitas vezes, essa tarefa de solucionar os problemas é depositada sobretudo ou unicamente em cima da figura do professor, o que sobrecarrega ainda mais sua rotina profissional e até mesmo a pessoal, pois devido a tantas exigências, seu trabalho acaba invadindo suas questões também pessoais.

No que se refere a crença dos professores sobre a disciplina que pode ser entendida como adaptação aos esquemas e normas da escola, 100% dos educadores apontaram que disciplinar não se trata de manipular plenamente o comportamento das crianças, pois, uma

criança disciplinada não é um “robô” que apenas segue regras sem criatividade. Assim, nota-se a clara unanimidade das respostas, mostrando que a disciplina que se deseja não é aquela que robotiza os alunos e os impede de serem atuantes do seu próprio processo de aprendizagem, mas uma disciplina baseada nos princípios de coletividade, no bem comum, solidariedade e respeito mútuo (LOURENÇO, 2013, p.07). Uma vez que, esperar um comportamento disciplinar da criança, não é esperar que ela não fale, não se movimente; nem se envolva ativamente no que é trabalhado em sala.

4.3 A (in) disciplina em tempo de pandemia

É difícil lidar com um aluno indisciplinado em uma sala de aula física, onde o professor tem contado direto com o mesmo, fazer isto de forma virtual se torna ainda mais árduo. Sendo assim, questionamo-nos, de que maneira os alunos desempenham a indisciplina nessa modalidade de ensino remoto? Nos espaços de aula *online* os comportamentos inadequados podem ser efetuados pelos estudantes de diversas formas, sendo algumas delas o uso de ferramentas das plataformas de ensino como microfone e chat, para interromper o professor; trocar mensagens, por aplicativos de comunicação instantânea, fora do contexto da aula, havendo até mesmo balbúrdias no ambiente de ensino-aprendizagem, além da sabotagem de presença ao fingir estar acompanhando a aula quando na verdade está navegando em outras ferramentas virtuais como as redes sociais. Quando os professores foram questionados a respeito de como eles lidam com a indisciplina em sala de aula. As respostas indicam os seguintes argumentos sobre as estratégias utilizadas.

P1: Conversa, chama o responsável.

P2: Eu converso sobre o assunto, dou exemplo de como a indisciplina é feio para o aluno, para a família e para a comunidade.

P3: Conversa com o aluno, conversa com os pais e gestão.

P4: Procuo manter a calma, mas sem deixar despercebido. Aos poucos tento colocar limites.

P5: Com autonomia, alegria, bom humor, respeito humano, disciplina e melhores estratégias de ensino a fim de atingir o maior número de alunos possível. Procuo estimular a cooperação do aluno, estabeleço uma relação de diálogo, procuro mudar minhas aulas, usando mais criatividade e dinamismo.

P6: Infelizmente, a maioria não tem consciência do quanto a indisciplina que prática, prejudica sua própria aprendizagem, é preciso unir a escola, família e comunidade para que mudem seu comportamento e alcancem bons resultados.

Já o participante P4 chamou atenção pela forma como reage à frente da indisciplina, revelou que procura ter calma, porém sempre deixando explícito que o ato foi notado e que de pouco a pouco a determinação de limites fará as crianças compreenderem que aquele espaço da sala de aula assim como qualquer outro ambiente social tem suas exigências, fazê-lo sair um pouco do individualismo predominante na fase infantil, e pensar em um bem-estar coletivo. O participante P5 mostrou dispor de muitas estratégias, e que ainda assim, procura ir além, usar a criatividade para tornar suas aulas mais atraídas, reconhecendo que não vale buscar a mudança de um aluno sem mudar a prática pedagógica de forma a alcançar suas necessidades. Além disso, o professor descreveu fazer tudo isso seguindo um princípio valioso: o “respeito humano”, deixando evidente que é possível sim, repreender e corrigir um aluno sem usar isso para atingi-lo de forma vergonhosa e humilhante.

Todas as estratégias de lidar com a indisciplina tem íntima relação com a formação ética que deve se fazer presente na missão de todas as instituições escolares, pois fora delas há uma sociedade repleta de vertentes perigosas que exigem do cidadão uma postura ética para não cair nas armadilhas que as mesmas oferecem. Sobre essa mesma perspectiva Libâneo (2005, p.120) ressalta que:

A formação ética é um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro. Trata-se de formar valores e atitudes diante do mundo da política e da economia, do consumismo, do individualismo, do sexo, da droga, da depredação ambiental, da violência, e, também das formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo. [...].

A respeito de como os gestores (administrativo e pedagógico) fazem para trabalhar com as questões e situações de indisciplinas que ocorrem em sala de aula as declarações a seguir explicitam os seguintes posicionamentos.

P1: "Chama pra uma conversa".

P2: "É feita palestra, conversas diárias com explicação sobre a indisciplina, acordos etc.".

P3: "Conversa com o aluno indisciplinado, conversa com os pais".

P4: "Diálogo com as crianças que demonstram indisciplina, conversa com os pais pedindo ajuda para tentar sanar o problema".

P5: "Estabelece limites, valoriza a importância da disciplina em sala de aula, promove palestras sobre o tema, promove reunião com os pais, conversas particular com os alunos indisciplinados".

P6: "Antigamente os indisciplinados era punidos de forma repreensiva. Mas por outro lado os atos indisciplinados tem aumentado dificultando o ensino de qualidade".

Os professores citaram que o diálogo sobre a (in)disciplina é a providência mais tomada pela gestão da escola no gerenciamento dos episódios de indisciplina. Apostando nestas conversas com os alunos envolvidos, seus responsáveis, e com a equipe escolar, a instituição acredita estar combatendo e solucionando os eventos de indisciplina ocorridos na mesma. Essa necessidade de haver diálogos entre todos na escola é também reconhecida por Lourenço (2015, p. 22) ao argumentar que "[...] é imprescindível a existência de diálogo e reflexão com os alunos, na sua tomada de consciência enquanto cidadãos que se relacionam entre si". Além do diálogo parecer ser significância ao poder ser efetuado como forma de despertar uma reflexão nos alunos diante de cada situação seja ela conturbada ou não, isso resultará na retirada de cada eventualidade, algo que os faça crescer eticamente.

Ao considerar tudo isso, é assertivo optar pelos debates e conversas como estratégias para lidar com a indisciplina nas escolas, já que dialogar antecede sobre qualquer outra medida, uma vez que se faz necessário discutir para analisar todos os contornos da situação e só assim partir para uma abordagem mais específica. Logo, entende-se que o diálogo deve ser apenas uma entre muitas outras técnicas para serem aplicadas quando preciso, obviamente haverá casos com circunstâncias próprias que não se tinha como prever e portanto preparar-se, porém, quando se tem um pilar estruturado, tudo se torna menos complicado, e as formas de agir, mais válidas.

Os respondentes P2 e P5 citaram em suas respostas que palestras são realizadas na escola a fim de apresentar a indisciplina como algo danoso, que tira a paz e a coesão social, isso significar dizer que trabalhar a disciplina com alunos não se tratar apenas do bem de uma instituição escolar, mas de zelar por toda uma sociedade que possui um sistema de normas, o que vai de encontro com o relato de P5, ao mencionar que estabelecer limites é uma maneira da equipe gestora despertar no aluno o entendimento do que deve ou não fazer para não prejudicar-se e prejudicar o outro, evitando com que saia dali e aprenda da pior forma que insultar, agredir, roubar entre outras, exige um preço a se pagar. Dado que “[...] é importante que os alunos tenham consciência, não só das consequências que podem resultar das suas atitudes, assim como da responsabilidade que devem assumir pelos seus atos” (LOURENÇO, 2015, p.22). Assim, entende-se que “o movimento contínuo de construção e reavaliação de regras, mais o respeito a elas, é a base de todo convívio em sociedade [...]” (VICHESSE, 2009, p. 80), sendo a escola o mecanismo mais fundamental para garantir a ordem social.

Do mesmo modo que as aulas presenciais, as aulas remotas em sentido emergencial, por causa da pandemia da Covid-19, intensi-

ficou a utilização das ferramentas das plataformas de ensino a distância foram criadas para que os alunos interajam com seus professores e colegas, desde que isso seja de uma forma saudável e construtiva, considerando que o conhecimento se constrói com a troca de experiências e envolvimento de todos.

Os alunos parecem ficar mais à vontade para agir de forma desagradável quando estão no ambiente de aula virtual, o sentimento de estarem livres para se comportar como quiserem, mesmo que isso venha a colocar o professor sobre situação constrangedora e depreciativa, gera um cenário que nada favorece o aprendizado. E o que antes já se tratava de uma situação desafiadora, a vista dos novos métodos de ensinar, torna-se desanimador.

A condição de ter que ficar em casa, longe da escola e de outras instituições sociais, se tornou ainda mais problemática para as crianças membras de famílias conturbadas, que sofrem com a pobreza, consumo de drogas, que a convivência dentro de casa é abusiva, entre tantas outras dificuldades presente nos lares de muitas famílias brasileiras. A escola em muitos casos é um refúgio para as criança, o lugar onde ela se sente segura, que recebe uma alimentação e algum tipo de afeto seja do professor ou de outros componentes escolares. A consequência desses fatos levam os educadores a se perguntar em como desenvolver uma postura firme para não permitir que a sala de aula vire baderna, no mesmo momento em que respeita a aparente fragilidade com que os alunos vem demonstrando. Antes de qualquer coisa, o professor deve ser um ouvinte empático, que dê ao educando a oportunidade de relatar o que há por trás de uma atitude negativa ou de uma dificuldade que esteja abalando seu aprendizado, só assim será possível entender as situações em que a escola está diante. O diálogo transparente entre todos responsáveis pela aprendizagem da criança é a primeira iniciativa a ser tomada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente os objetivos que nortearam esta pesquisa, as contribuições da mesma atenderam a várias inquietações e cogitações referente à (in)disciplina escolar. Na busca por ter conhecimento de como a indisciplina é compreendida pela comunidade escolar, percebeu-se que a maior representação atribuída à indisciplina é o desrespeito ao professor, constituindo-se um fator que desencadeia todas as outras manifestações do problema, de modo que os casos de conversas paralelas, não realização das atividades, desobediência, baderna, entre outros comportamentos, se resumem na falta de respeito ao educador, evidentemente se o senso de coletividade e a noção de respeito ao próximo fizesse parte da conduta dos alunos, pode-se dizer que os problemas com indisciplina estariam resolvidos.

Um fator observado que se mostrou muito agravante, corresponde a carência de participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos. Em virtude disso, sugere-se que a escola trace estratégias de aproximar as famílias dos alunos de suas ações educativas, para que juntas atuem no resgate de valores, valores esses que de certo modo encontram-se investidos, esse vínculo só se torna possível quando amplia-se a percepção de educação escolar, de que seu papel vai além da disseminação de conhecimentos científicos, ela envolve a formação cidadã. Até porque, a convivência social, a dinâmica de relações para a inserção na sociedade, requer muito mais do que o domínio de conteúdos.

Após observar que as formas que tem sido adotadas no enfrentamento do cenário de indisciplina da escola não tem dito efeitos duradouros, servindo apenas para camuflar o problema que mais tarde voltará a se revelar novamente, é preciso que toda a equipe escolar esteja atenta a perceber o resultado de cada intervenção, e uma vez

notada a ineficácia de uma determinada medida, partir para a reformulação de suas ações.

Ao se referir a postura do professor à frente de sua turma, o mesmo têm de se enxergar como autoridade e ser tratado como tal, mas é necessário desconstruir a ideia de que autoridade e autoritarismo são a mesma coisa. A fim de esclarecimentos, a autoridade é ser reconhecido como figura digna de respeito e obediência, já o autoritarismo consiste em se alto declarar como figura de poder. O professor/autoridade está aberto a contestações e dá espaço para o diálogo na relação docente e discente, aqui os alunos agem por reconhecer o professor como liderança pelo fato dele dispor de conhecimento para guia-los. Por outro lado, o professor/autoritário realiza sua prática por meio de imposições incontestáveis e antidemocráticas, nesse caso os alunos obedecem impulsionados pelo medo e a insegurança.

Ademais, ficou evidente que a indisciplina causa prejuízos à aprendizagem, a sua prática atrapalha tanto o desempenho dos professores, como o dos alunos, no qual o docente é forçado pelas circunstâncias desagradáveis de rebeldia, a pausar o desenvolvimento de sua aula para colocar ordem na sala.

Também, o mau comportamento é um forte agente contra o bem-estar profissional dos educadores. Por fim, observa-se que as questões que envolvem a problemática da (in)disciplina escolar devem está presente no planejamento geral de cada instituição de ensino, nos aspectos de combate e prevenção de posturas indisciplinadas. Sendo assim, pode se dizer que a indisciplina escolar é o maior gerador de desgaste e sofrimento docente.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books>> Acesso em: 25 de agosto de 2021.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação** [online]. 1998, v. 24, n. 2, pp. 181-204. Epub 05Jan2000. ISSN 0102-2555. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200011>> Acesso em: 06 de maio de 2022.

ARCHER, M. S. **Habitus, reflexividade e realismo**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp. 157 a 206. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/f56PzJtSrbkvR4h3qC3f-9Gw/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 06 de maio de 2022.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv>> Acesso em: 22 de julho de 2021.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **A definição de comportamento**. Campinas, 2015. Disponível em: <<https://itcrcampinas.com.br/txt/definicaobotome.pdf>> Acesso em: 06 de maio de 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 267/2011**, 6 fev. 2011. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/>> Acesso em: 12 de outubro 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/>> Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Senado Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/>> Acesso em: 28 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1AUrsJ>> Acesso em: 24 de setembro de 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/S6L97qxxPfNyh9HYG3b6gtH/?lang=pt>> Acesso em: 17 de ago. 2021.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica**, Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora, 1986.

FERRAZ, Alexandre (Coord.). **Violência nas escolas**: uma visão dos delegados da Apeoesp. São Paulo: Dieese: Apeoesp, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/joao/Downloads/relat-violencia-escola.pdf>> Acesso em: 19 de agosto de 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **A indisciplina escolar e o ato infracional**. 2009. Disponível em: <<https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/>> Acesso em: 15 de outubro 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/foucault_vigiar_punir.pdf> Acesso em: 04 de julho de 2021.

FREIRE, I. **Percursos Disciplinares e Contextos Escolares**. Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed.. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Curitiba: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, 1999. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4480683/>> Acesso em: 06 de fevereiro 2021.

GARCIA, J. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. **Educação (UFSM)**, v. 34, n. 2, p. 311–324, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/243>> Acesso em: 04 de julho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOLANDA, Aurélio. **Miniaurélio Século XXI Escolar**, 2000.

JULIANI, Moacir; CARMONA, David Arenas; FONSECA, J. Rosa da. Elementos relacionados à violência dirigida ao professor: legislação e formação de educadores, mecanismos efetivos de defesa e proteção de uma categoria?. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPIFIP, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/joaor/Downloads/7357> Acesso em: 06 de fevereiro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. B.; DUTRA, G. K. M. **Práticas Pedagógicas e Indisciplina Escolar**: um estudo acerca das estratégias para lidar com a indisciplina em uma escola do Município de Parintins. Manaus-AM, 2012. Disponível em: https://secam-uea.webnode.com/_files/200000261-a831aa92c8/PCA%20Pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20e%20indisciplina%20escolar.pdf acesso em: 04/04/2022.

LIMA, Julian da Silva. BARAZETTI, Patrícia Carla. Análise do projeto de lei 267/2011: deveres aos estudantes, punições aos indisciplinados.

Colóquio Internacional De Educação, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/>> Acesso em: 12 de outubro 2021.

LOURENÇO, Ana Rita Flora. **Uma abordagem à indisciplina no 1º ciclo do ensino básico: a influência do diálogo e da reflexão sobre situações dilemáticas no pensamento ético dos alunos**. Santarém, Portugal, 2015.

MATOS, M. et. al. Violência, Bullying e Delinquência. **Coisas de Ler Edições**, 1ª Edição, Lisboa, 2009.

MESQUITA, L. B. S.; SANTANA, M. C. M.; OLIVEIRA, A. C. L. **A indisciplina nos anos iniciais do ensino fundamental**. Periódico Científico Outras Palavras, 2016.

MONTEIRO, C. M. L. **Indisciplina e violência escolar**. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/bitstream/handle/>> Acesso em: 15 de outubro de 2021.

MOREIRA, M. D. F. S.; SANTOS, L. P. DOS. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**, n. 3, 31 dez. 1969. Disponível em: <<file:///C:/Users/joaor/Downloads/clauidararos,+2151-7497-1-CE.pdf>> Acesso em: 25 de ago. 2021.

MOSTERIN, J. **Racionalidad y Acción Humana**. Madrid: Alianza Universidad, 1987.

OLIVEIRA, Maria Isete de. **Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações**. Brasília: Líber Livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, Silvia. In: **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PASCHOAL, Antônio Edimilson. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 161-169 - jan./jun. 2001.

PAULA, G. C.R. et al. Indisciplina Escolar e a relação professor aluno: práticas a serem construídas significadamente. **RACE-Revista de Administração**, v.4, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

RESENDE, Tânia F. Dever de casa: questões em torno de um consenso. Minas Gerais, GT: **Sociologia da Educação** – n. 14, 2011. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt14-2625-int.pdf>> Acesso em: 15 de maio de 2022.

REVISTA VEJA. **Unidos na bagunça**. 29(22), p.54, 1996.

RODRIGUES. W. C. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST, Paracambi, 2007. Disponível em: <<https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/>> Acesso em: 14 de março de 2021.

SANTOS, M. A. C. C., LUCENA, H. H. R. **A indisciplina escolar**: um estudo de caso no interior de Pernambuco. Open Minds International Journal. São Paulo, vol.1, 2020. Disponível em: <<https://openminds-journal.com/openminds/>> Acesso em: 12 de maio de 2022

SILVA, Cláudio Marques da e Barretto, Elba Siqueira de Sá. **(In)disciplina e violência escolar**: um estudo de caso. Educação e Pesquisa [online], 2018. v. 44 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844165933>>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

SOUZA, Carlos Alberto Ferreira de. **Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos**: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/>> Acesso em: 28 de setembro de 2021.

TODERO, F. et al. Indisciplina na escola e o cotidiano escolar: buscando soluções conjuntas. **Revista de Educação do IDEAU**, v.4 - n.8 - Janeiro - Junho 2009. Disponível em: <<https://www.passofundo.ideau.com.br/>> Acesso em: 26 ago. 2021.

VICHESSI, Beatriz. **O que é indisciplina?** Nova escola: São Paulo, 2009, p.85.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2^a Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

CAPÍTULO 9

PEDAGOGO NO AMBIENTE NÃO ESCOLAR: AS NECESSIDADES DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR EM BALSAS

PEDAGOGUE IN THE NON-SCHOOL ENVIRONMENT: THE NEEDS OF PEDAGOGO IN THE HOSPITAL ENVIRONMENT IN BALSAS

Erlane Trindade Pereira¹
Adriano Ferreira da Silva Neto²

1 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4516283360998291>
2 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7219684224401048>

RESUMO

A atuação do pedagogo hospitalar é primordial no desenvolvimento de crianças e adolescentes no ambiente hospitalar, tendo em vista que estes estão fragilizados, e precisam de cuidados, não somente físicos, mais também psicológicos, intelectuais e sociais. O apoio familiar é outra grande contribuição no período em que a criança ou adolescente está hospitalizado, ele ajuda a melhorar a aprendizagem desses pacientes. Um excelente pedagogo hospitalar deve ter inteligência emocional, saber trabalhar em grupo, pois se tratando de crianças e adolescentes hospitalizados, o trabalho deve ser diferenciado para superar os desafios dos dias difíceis, deve ter um trabalho flexível e humanizado com os pacientes e sempre ter em mente a fragilidade que crianças e adolescentes que se encontram. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir as necessidades do pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas. Tendo como objetivos específicos: demonstrar a necessidade do pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas-MA; descrever a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar; mostrar a importância profissional do pedagogo na vida do aluno hospitalizado. Quanto aos procedimentos, foram bibliográficos e pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário com diretor e enfermeiro geral. O hospital em estudo, que possui uma ala pediátrica, e que já consta com uma brinquedoteca, não possui um pedagogo hospitalar, no quadro de funcionários do hospital. Enfermeiros e técnicos de plantão, prestam assistências para as crianças e adolescentes internados. São eles que fazem o “trabalho” do pedagogo hospitalar.

Palavras-chave: Pedagogo. Hospital. Crianças. Adolescentes. Humanizado.

ABSTRACT

The role of the hospital educator is essential in the development of children and adolescents in the hospital environment, in view of that these are weakened and need care, not only physical, but also psychological, intellectual and social. Family support is another great contribution during the period when the child or adolescent is hospitalized, it helps to improve these patients' learning. An excellent hospital pedagogue must have emotional intelligence, know how to work in a group, because when it comes to hospitalized children and adolescents, the work must be differentiated to overcome the challenges of difficult days, must have flexible and humanized work with patients and always have in mind the fragility that children and teenagers find themselves. In this sense, the present work aims to discuss the needs of the pedagogue in the hospital environment in Balsas. Having as specific objectives: to demonstrate the need for the pedagogue in the hospital environment in Balsas-MA; describe the role of the educator in the hospital environment; show the professional importance of the pedagogue in the hospitalized student's life. As for the procedures, they were bibliographical and field research, with the application of a questionnaire with the director and the general nurse. The hospital under study, which has a pediatric ward, and which already has a toy library, does not have a hospital pedagogue on the staff. On-call nurses and technicians provide assistance to hospitalized children and adolescents. They are the ones who do the "work" of the hospital pedagogue.

Key words: Pedagogue. Hospital. Children. Adolescents. Humanized.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 em seu art. 205 expõem este direito: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As crianças e adolescentes têm o direito ao ensino escolar, mesmo em situações que envolvam alguma patologia. Ela nesse novo ambiente tem a necessidade de se sentir produtiva, amparada não somente pelos profissionais de saúde mais pela família, amigos e colegas de escola, afinal, muitas vezes crianças e adolescentes hospitalizados, antes de sua doença, tinham uma rotina de estudos e socialização. É neste contexto o foco do nosso trabalho, mostrar como o pedagogo hospitalar pode apoiar nessa fase difícil de sua vida, ajudando-os a permanecerem confiantes e terem perseverança para superar traumas e serem capazes de prosseguir nessa etapa, ajudando na busca por igualdade, e oportunidade de estar incluídos no processo de aquisição do conhecimento.

Assim este trabalho buscou responder ao seguinte objetivo geral é discutir as necessidades do pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas. E, os objetivos específicos são: demonstrar a necessidade do pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas-MA; descrever a atuação do pedagogo do no ambiente hospitalar; demonstrar a importância profissional do pedagogo na vida do aluno hospitalizado.

O estudo em questão, buscou discutir a necessidade do pedagogo no ambiente hospitalar em Balsas. Com base no que diz as principais leis - Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) nº 9.394/1996, Estatuto da criança e do adolescente (ECA), é possível

conhecer de forma detalhada o direito à educação, através da atuação de pedagogos hospitalares. Faz-se evidente a necessidade de profissionais qualificados, que tenham respeito à vida humana e sejam bem preparados para lidar com espaços hospitalares, unindo saúde e educação.

2 O PEDAGOGO NO ESPAÇO NÃO ESCOLAR: AMBIENTE HOSPITALAR

O pedagogo possui amplos campos de atuação, como em empresas, hospitais, casa domiciliar e outros. Possuindo variados meios de atuação para colocar em prática suas habilidades. Mas geralmente é visto como somente um professor, estando apto para trabalhar em escolas, com crianças, em processos educacionais (RUSSO; MESSA, 2017).

O público alvo da Pedagogia Hospitalar são crianças e adolescentes com alguma necessidade especial, que estão hospitalizados, e podem passar alguns dias ou até anos nos hospitais; passando muito tempo sem o convívio de seus colegas de escola e até perdendo o ano letivo, com isso, cabe ter um profissional capacitado nesta área, para proporcionar um melhor desenvolvimento.

Ao educador, como participante da equipe de saúde, não cabe, assim, postura estaque. Construir conhecimentos para abrir novos horizontes significa navegar em águas turbulentas, em que o timoneiro, atento, vive a mutabilidade do fazer e do agir continuamente, tendo em vista as múltiplas possibilidades que emergem e o desafiam em todo momento (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 24).

3 ESCOLARIZAÇÃO NOS HOSPITAIS

Em toda a história da humanidade, “desde a antiguidade, por meio de observações em papiros egípcios, ou mesmo em legados romanos, percebem-se preocupações com a saúde das pessoas, sob diferentes formas, em diferentes épocas” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p.51).

Acredita-se que a história da Pedagogia Hospitalar seja recente, dando início da primeira classe hospitalar em 1935, depois da Segunda Guerra Mundial, onde crianças e adolescentes foram atingidos com a guerra, e possivelmente impossibilitados de ir à escola, com isso, motivou em implantar classe hospitalar para o atendimento dessas Crianças e Adolescentes (BARUTTI, 2017).

“Henri Sellier inaugura em 1935, a primeira escola para crianças doentes, em Paris. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de diminuir as dificuldades escolares de crianças com tuberculose” (BARUTTI, 2017, p. 25).

Em 1939, foi criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada (CNEFEI), de Suresnes, França. O objetivo era formar professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais. Tal centro funciona até hoje e forma professores para as classes hospitalares. Também em 1939, foi criado o cargo de professor hospitalar junto ao Ministério da Educação, na França (BARUTTI, 2017, p.25).

A primeira Classe Hospitalar no Brasil surgiu em 1950, no Rio de Janeiro na Escola Hospital Menino Jesus, que está em funcionamento até os dias atuais. Existem no país quase 7000 hospitais e apenas 90 Classes Hospitalares sendo que esse atendimento pedagógico

atua nos hospitais e nas casas de apoio, sendo essa modalidade de atendimento escolar hospitalar e domiciliar uma vertente específica da Educação Especial (SOARES, 2012).

No Brasil, somente na década de 90 foram criadas leis específicas para a Classe Hospitalar, por meio das quais houve um olhar específico para esta necessidade. Até então, as Classes Hospitalares eram regidas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, apenas com base na ideia de que a educação é para todos (SOARES, 2012).

A Pedagogia Hospitalar tem contribuído muito, tendo um papel fundamental dentro da educação, pois é uma modalidade de ensino que acompanha crianças e adolescentes em fase escolar, que estão afastados da escola em virtude de alguma doença que impeça de ir para a escola.

4 ASPECTOS LEGAIS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR NO BRASIL

4.1 Constituição Federal 1988

No Art. 205 da Constituição Federal, é um dos primeiros documentos que salienta a importância da educação para crianças e adolescentes na fase escolar. Enfatiza o direito da criança em estudar, e que todos, estado, família e a sociedade, devem promover e incentivá-la, no seu desenvolvimento, seu preparo para o mercado de trabalho e para a cidadania.

Outro ponto importante da constituição, está no Art. 206, pois assegura alguns princípios como base para o ensino de crianças e adolescentes para serem ministrados, tais como igualdade, liberdade e ensino público gratuito.

4.2 Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional)

Outra Lei que assegura o direito de crianças e adolescentes da permanência na escola, igualdade de condições, para seu pleno desenvolvimento, e seu preparo para o mercado de trabalho. Está assegurada na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 2º.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4.3 Estatuto da criança e adolescente, Lei nº 8.069/90

O Estatuto da criança e adolescente de 1990 é uma lei importante de regulação dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Uma Proteção as crianças e adolescentes de qualquer forma de discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação a oportunidade de aprender, em seu Art. 53, a criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

4.4 Cne/ceb 17/2001 (conselho nacional de educação - câmara de educação básica)

De acordo com o documento da CNE, “o atendimento educacional pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende” (CNE, 2001).

Classe hospitalar: serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (CNE/CEB, 2001).

Lei nº11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

A importância da Brinquedoteca no contexto brasileiro passou a ser obrigatório nos hospitais que atendem crianças, conforme prevê a Lei Federal 11.104/05. Essa lei surgiu a partir dos movimentos de humanização nos hospitais que simboliza a defesa em prol da inclusão do brincar nesses locais, concebendo a Brinquedoteca como parte da assistência e da terapêutica às crianças e aos adolescentes hospitalizados.

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Parágrafo único. O disposto no **caput** deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação (BRASIL, 2005).

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009 p.31). Em relação a sua natureza, ela foi básica, ou seja, não possui aplicação prática prevista. Quanto aos objetivos, ela foi exploratória, “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. (GIL, 2002, p. 41).

A pesquisa foi realizada na cidade de Balsas, estado do Maranhão, em um hospital da cidade. Com aplicação de um questionário, que segundo Knechtel (2014) se define como um conjunto de questões predefinidas e sequenciais, apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador. Este questionário foi composto de perguntas abertas

e fechadas, com diretor geral, enfermeiro geral. Na análise e discussão dos resultados usamos siglas DG e EG para preservar a identidade dos participantes na pesquisa. Quanto aos procedimentos utilizados para a obtenção dos resultados foram bibliográficos: livros, artigos e sites; para termos alguma fundamentação teórica sobre o assunto. E pesquisa de campo; a pesquisa de campo possibilita ao acadêmico um contato direto com a realidade, e agregar novos conhecimentos. Desta forma, a pesquisa de campo tem a finalidade de observar fatos e fenômenos da maneira como ocorrem na realidade por meio da coleta de dados. (TUMELERO, 2019, p.169). Por fim, em posse dos dados foi realizado as análises e discussão dos mesmos para construção de novos conhecimentos e compreensões.

6 ANÁLISE DO ATENDIMENTO OFERECIDO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES INTERNADOS

6.1 A importância do pedagogo hospitalar

Usamos o instrumento questionário, para coleta de dados, com perguntas abertas e fechadas, com o diretor do hospital (DG) e enfermeiro geral (EG); neste hospital, conta com área pediátrica, com internação de crianças e adolescentes.

O hospital em análise não possui um pedagogo no quadro de funcionários, parece intrigante a proposta de se implementar uma escola dentro de um hospital. Todas as crianças têm o direito de frequentar a escola, mesmo dentro de uma instituição de saúde. Mais intrigante ainda é se pensar em um local onde estarão crianças, jovens e adolescentes, adultos e idosos- pais, mães e avós das crianças internadas- das diferentes partes do estado/ país, das mais variadas etnias, raças e religiões, participando de um processo de busca da cura e prevenção de doenças (CASTRO, 2017).

Vale lembrar, que quando uma criança é internada, os medos se apoderam nela e de sua família. Esse novo ambiente passa a ser amedrontador, com rotinas de exames, medicamentos, consultas e repouso passam a substituir suas brincadeiras, estudos, sua vida social como um todo. Nesse ambiente diferente e assustador, o pedagogo hospitalar tende a ser uma figura acolhedora que pode possibilitar a quebra do sofrimento, que impediria o contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo e social (CASTRO, 2017).

Quando indagada sobre a importância de um pedagogo hospitalar para compor a equipe hospitalar. O diretor responde que é importante, conforme o excerto a seguir:

“Tal profissional se encaixa junto a equipe multi, desenvolvendo o acolhimento e acompanhando no período de internação dos nossos pacientes” (DG). “Auxilia diretamente no tratamento e sucesso do paciente” (EG).

Pela resposta percebe-se que ambos entendem da importância de um pedagogo hospitalar para compor a equipe do hospital. Segundo os autores Silva e Andrade (2013), a educação é importante no espaço hospitalar, pois tende a humanizar o atendimento de reabilitação da saúde da criança hospitalizada, pois promove uma interação paciente–equipe médica–família–profissionais da educação em que é possível criar um diálogo entre os sujeitos. Essa atuação da educação com a saúde tem favorecido para diminuir o período de internação, garantir os direitos da criança e do adolescente à escolarização e à saúde, e também tem transformado o espaço triste e doloroso do hospital em local de aprendizagem, reabilitação da saúde e da educação.

Perguntamos também: Na sua opinião, qual a necessidade de um acompanhamento pedagógico para uma criança hospitalizada? *“Desde o acolhimento, é porque são os diagnósticos de pacientes com dificuldades de aprendizagem” (D.G).*

Pois de acordo com Matos e Mugiatti (2009), O pedagogo deve estar atento, solícito e predisposto diante da instância de continuar preparando, desafiando e estimulando a criança a estudar e a vencer esta etapa da hospitalização, pois é seu direito gozar de boa saúde e receber escolaridade independente de quaisquer condições e suas consequências na esfera psicopedagógica.

6.2 Tempo médio de internamento

Perguntamos também, qual o tempo médio de uma criança internada no hospital?

O diretor responde:

“Depende da patologia da criança, com média de 05 dias; já a enfermeira fala que a média é de 04 à 07 dias, a depender da doença” (DG).

Com esta resposta, entendemos que o fato de o hospital ainda não ter um pedagogo hospital, seja porque a média de internações seja pequena.

Castro (2017), explica o processo que a criança e adolescente passa no hospital, na escola do hospital são atendidos alunos em situações diferenciadas, dependendo do tempo de internação ou tratamento. Tem alunos que ficam apenas um dia no hospital e a “pedagogia orienta a ele e ao responsável sobre o amparo legal, a solicitação de atestado médico e entrega o Informe Pedagógico em que explicita a data do internamento e como a escola deve agir”, informando quanto às atividades que o aluno não realizou durante o tempo que não pode comparecer à escola.

Em relação a internações extensas, deve haver também o contato com a escola, pois é imprescindível e o envio de atividades se torna ainda mais importante para que a criança, pois voltará para a escola de modo mais tranquilo, mantenha o vínculo com sua classe

e professora, fazendo com que se sinta acolhida e parte da escola da qual por um tempo está afastada, “Um acompanhamento pedagógico hospitalar de qualidade, especialmente para os alunos com internações extensas ou recorrentes, pode gerar aprendizagem que determine um retorno sem dificuldades significativas”, fazendo com que o vínculo com o professor torne possíveis os questionamentos e a observação de dificuldades de aprendizagem, o que numa turma de alunos numerosa é de difícil prática (CASTRO, 2017).

6.3 Os projetos didáticos para trabalhar com crianças

Perguntamos se existem projetos didático-pedagógico para trabalhar com as crianças internadas, e a resposta foi que ambos os responderam que *não existem projeto*. É uma triste realidade, pois os projetos de humanização não é algo simples, mas que precisa ser implantado nos hospitais e precisa de sensibilização e aceitação de toda equipe de profissionais do hospital, que atuam direta ou indiretamente com as crianças internadas. Todos os setores do hospital devem estar envolvidos, não adianta humanizar a equipe de enfermagem, se a recepção não está comprometida com esse objetivo de dar qualidade ao tratamento do paciente, se o médico não está sensibilizado e assim também os demais setores e profissionais (FONTES, 2012).

Os projetos de humanização nos hospitais brasileiros estão sendo incorporados nas histórias dessas instituições ainda de forma muito gradual. Embora existam mudanças de mentalidades e ações, a operacionalização e manutenção desses projetos têm ocorrido, com algumas resistências, pois eles rompem com abordagens tradicionais de profissionais de saúde que defendem o distanciamento médico paciente e com a concepção da pessoa internada como um ser passivo e apático. Aliadas a essas características, as condições de trabalho precárias dos profissionais de saúde, a mercantilização das instituições

hospitalares e a massificação do atendimento repercutem em relações sociais superficiais e distanciadas entre profissionais e pacientes. Nos hospitais, tanto profissionais como pacientes e familiares estão envolvidos em um sistema complexo de inter-relações (PAULA, 2007, p.106).

6.4 Brinquedotecas nos hospitais

Em relação a brinquedoteca, se possuía na área pediátrica, eles responderam que *sim*, existe uma brinquedoteca no hospital, para atender crianças internadas. As brinquedotecas nos hospitais, fazem um trabalho de desenvolver atividades de humanização, atividades lúdicas, com o intuito de criar um vínculo da escola com o hospital e durante a permanência da criança, possibilitar que a mesma continue desenvolvendo atividades educativas (FONTES, 2012).

A brinquedoteca socializa o brinquedo, resgata as brincadeiras tradicionais e é o espaço onde está assegurado à criança o direito de brincar, a recreação hospitalar e a atividade que oferece a oportunidade de brincar para a criança. Porém esse ato não se limita somente ao contato ou interação com o objeto brinquedo, é, sobretudo, a possibilidade de uma atividade que pode ser realizada em um espaço interno e externo.

Nesse sentido, convém ressaltar que, mesmo a criança em ambiente hospitalar, poderá compreender sobre o meio onde está vivendo e, de acordo com suas estruturas psicológicas e emocionais, desenvolver possibilidades de autonomia sobre seu estado de saúde.

Na brinquedoteca são desenvolvidos brincadeiras e jogos, a fim de trabalhar com as crianças noções de cidadania, cooperação e amor ao próximo, pois a brinquedoteca proporciona uma nova visão

sobre a atividade infantil e constitui-se em um exemplo vivo da valorização das atividades lúdicas infantis.

A brinquedoteca objetiva respeitar as necessidades de afetividade, promover o respeito e minimizar a influência dos métodos educacionais muito rígidos, além de proporcionar o direito de ser criança, enquanto desenvolve as capacidades infantis com espontaneidade e criatividade (LIMA; CHAHINI, 2020, p.47).

Uma das funções básicas da brinquedoteca é acolher a criança que chega no hospital. Uma melhor adaptação da criança a vivência no hospital refletirá numa alta hospitalar mais rápida, fator que é de interesse tanto da família, quanto da equipe multidisciplinar de saúde. Um tratamento médico que tenha por base cuidar da criança no sentido mais amplo levará em consideração o brincar como parte da rotina da criança enferma. No hospital, a brinquedoteca também possui objetivos específicos, dessa forma, diminui-se a distância entre as gerações, afinal, numa brinquedoteca, todos somos iguais e, movidos pela magia, somos apenas crianças (LIMA; CHAHINI, 2020).

Perguntamos também em relação à brinquedoteca, quais os profissionais responsáveis no hospital que desenvolvem as atividades na brinquedoteca? Ambos respondem que:

“São enfermeiros com equipe de técnico do plantão, terapeuta ocupacional, psicólogas, enfim equipe multi” (D.G), (E.G).

O professor que trabalha no hospital precisa estar atento às especificidades de tal espaço, pois, além dos pontos enumerados acima, deve dominar as linhas gerais de algumas doenças. No seu trabalho de ensino faz-se necessário saber se o aluno pode sentar ou levantar de seu leito, se está em jejum ou se alimentou, se consegue escrever ou se o professor deverá ser seu redator, se a doença interferiu em seu cognitivo ou se pode continuar a aprender de onde parou.

E, partindo das informações coletadas por meio da escuta pedagógica, planejar uma aula conforme as possibilidades atuais do aluno, para que ele aprenda os conteúdos escolares sem que seu tratamento fique prejudicado por falta de conhecimento ou falta de vínculo com a equipe de saúde, que poderá orientar sobre as condições de cada criança/adolescente.

Os conteúdos e as diferentes maneiras de ensinar devem ser adaptados de acordo com o local e a realidade do educando. Além disso, o professor precisa ter domínio sobre os conteúdos e os demais processos relacionados ao campo do ensino. Assim, não basta um planejamento único por ano escolar, mas, é preciso conhecer cada aluno, cada história de vida, cada escola de origem, para que o planejamento possa ser construído para aquele aluno em específico (BASSO, 2017, p. 74).

Nossa sétima pergunta foi em relação se existem brinquedos para todas as faixas etárias? e infelizmente a resposta foi *não*, assim também como não existe material didático-pedagógico para cada faixa etária.

6.5 Presença dos familiares e funcionários do hospital no desenvolvimento

Com os ensinamentos de Mutti (2016), sobre a importância da presença dos familiares no desenvolvimento dos escolares hospitalizados, perguntamos para diretor e enfermeira geral, sobre, na opinião deles, qual a importância do acompanhamento dos pais no desenvolvimento educacional da criança internada.

“Mais que importante, necessária pois os pais sabem de fato as necessidades dos seus filhos e podem ser eles os que mais precisam entender sobre tais cuidados” (D.G).

“Favorecer e estabelecer vínculo, contribuindo para aprendizagem da criança, seja internada ou não” (E.G).

Mutti (2016), comenta sobre a relação das crianças internadas com seus familiares, que antes da hospitalização, escolares em formação educacional possuem vínculos familiares bem fortes. Neste sentido, por meio do atendimento pedagógico nas classes hospitalares se garante a estabilidade emocional a partir do apoio dos familiares e dos profissionais da saúde, reavendo assim, a capacidade cognitiva desses escolares em tratamento de saúde.

Quando esta realidade se modifica e há a necessidade de uma intervenção hospitalar, tornam-se muito mais importantes medidas que mantenham o vínculo afetivo e que proporcionem mais segurança emocional a esses escolares e a família, ajudando assim no tratamento por completo de sua saúde.

Você considera que a participação de médicos, enfermeiros e toda a equipe do hospital, para ajudar na aprendizagem da criança e adolescente hospitalizados? Por quê?

“Não, não é especialidade dos mesmos” (D.G).

“Sim, a equipe multiprofissional é importante para o desenvolvimento daqueles impedidos de frequentar a escola por motivo de internação, assim eles não serão prejudicados” (E.G).

Não é porque a criança está doente que seu cognitivo para de se desenvolver é importante que haja integração entre os profissionais envolvidos com o paciente, pois a criança precisa desenvolver-se integralmente. Para que a equipe de saúde possa atender o paciente, o pedagogo deverá interromper seu trabalho e esperar para que possa retomar a sua aula, visto que muitos medicamentos dependem de horários fixos, assim como exames são agendados. A integração entre as equipes se faz necessária, também, no momento em que o professor

precisar da liberação por parte dos médicos, dos pacientes ou de indicações de como proceder com a criança (BASSO, 2017).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedagogo hospitalar deve ter um trabalho flexível e humanizado, contar com a participação de pais e demais funcionários do hospital, preparando a criança e adolescente para o retorno à escola. O aluno recebendo o atendimento hospitalar de um pedagogo, não perde o ano letivo, e não fica atrasado em relação aos colegas de sua sala de aula, e poderá ser menos uma preocupação para os professores, pais e escola.

O pedagogo inserido no hospital será um forte aliado para a equipe de saúde, e para o aluno-paciente, ajudando a garantir o direito à educação, contribuindo na sua condição emocional, cognitiva, física e social, favorecendo até na diminuição do período de internação e, auxiliando na reabilitação da saúde, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

A cidade de Balsas, no estado do Maranhão, não possui um pedagogo hospitalar, no quadro de funcionários do hospital que tem uma ala pediátrica na cidade, o enfermeiro de plantão e demais funcionários técnicos em enfermagem, prestam assistências para essas crianças e adolescentes internados, são eles que fazem o “trabalho” do pedagogo hospitalar. O hospital possui uma brinquedoteca, que também são estes profissionais citados acima, que coordena este espaço.

Nosso objetivo geral, foi atingido, mostramos através de vários autores as necessidades do pedagogo hospitalar dentro de um hospital, assim como apresentamos os principais documentos assegurando a educação para esses aluno-pacientes. Em relação aos específicos, um deles foi parcialmente atingido, pois na cidade de Balsas, não

possui um pedagogo hospitalar atuante no contexto hospitalar, com isso nossa pesquisa fica um pouco limitada, dando possibilidade para futuras pesquisas. Os outros objetivos, que é descrever a atuação do pedagogo e demonstrar sua importância, mostramos no decorrer do texto.

Não tivemos dificuldades na coleta de dados, diretor e enfermeiro geral, foram solícitos e prestativos, respondendo o questionário de forma rápida. Nossas limitações, foram pelo fato de que o hospital não possui pedagogo hospitalar no quadro de funcionários, o que fez com que nossa pesquisa não fosse mais a fundo, pois não havendo um profissional na área, não podemos encontrar mais resultados.

É possível identificar que mesmo não tendo um profissional capacitado na área, o hospital já faz um pouco desse trabalho humanizado. Esta profissão requer alguns cuidados, e apresenta muitos desafios, podendo destacar a questão emocional dos pacientes e familiares, até a falta de recursos pedagógicos, este profissional deve ter força de vontade, e buscar pela criatividade, e principalmente trabalhar em equipe. Espera-se que este trabalho sirva como fonte de conhecimento, mostrando a importância de um pedagogo no ambiente hospitalar.

REFERÊNCIAS

BARUTTI, Gislaine Rossato. **Escolarização nos hospitais: Breve histórico.** In: PEREIRA, Rozeli de Fatima Pissaia Gabardo. **Escolarização Hospitalar um espaço desafiador.** 1 ed. Curitiba, PR, Appris, 2017.

BASSO, Regina Maria Fialkoski. **Educação e Saúde: É possível uma parceria?** In: PEREIRA, Rozeli de Fatima Pissaia Gabardo. **Escolarização Hospitalar um espaço desafiador.** 1 ed. Curitiba, PR, Appris, 2017.

BASSO, Regina Maria Fialkoski. **Professor na escolarização hospitalar**. In: PEREIRA, Rozeli de Fatima Pissaia Gabardo. **Escolarização Hospitalar um espaço desafiador**. 1 ed. Curitiba, PR, Appris, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente, e da outras providências**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, Poder Legislativo, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalações de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111104.htm#:~:text=Art.,com%20brinquedotecas%20nas%20suas%20depend%C3%AAscias.&text=2%C2%BA%20Considera%2Dse%20brinquedoteca%2C%20para,e%20seus%20acompanhantes%20a%20brincar. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB n° 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CASTRO, Doraci do Rocio Merchiori de. **Importância e Objetivos**. In: PEREIRA, Rozeli de Fatima Pissaia Gabardo. **Escolarização Hospitalar um espaço desafiador**. 1 ed. Curitiba, PR, Appris, 2017.

FONTES, Adriana Rocha. **Pedagogia hospitalar: atividades lúdico-educativas no processo de humanização do hospital regional amparo de maria - estância (se)**. 2012. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/1009/DISSERTA%C3%87%C3%83O-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 abri. 2021.

GERHARDT, Tatiana Angel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A, 2002. Acesso em: 15 de set .2020.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em Educação: uma abordagem teórico prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

LIMA, Antônio José Araújo; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atividades lúdicas em hospitais pediátricos**. 1 ed. Curitiba, PR: editora Appris, 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. 7 ed. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2009.

MUTTI, Maria do Carmo da Silva. **Pedagogia hospitalar e formação docente: A arte de ensinar, amar e se encantar**. Jundiáí: editora Paco, 2016.

PAULA, Ercília M. A. T. **Escola no Hospital: espaço de produção de subjetividades, cultura e transformação social**. Cadernos de Educação nº29, ano 16 – Faculdade de Educação – PPG, 2007.

RUSSO, Jaqueline Guedes; Sabrina Peviani, MESSA. **Pedagogia Hospitalar: a importância do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados**. 2017. Disponível em: <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/download/72/145>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILVA, Neilton da Silva; ANDRADE, Elane Silva de. **Pedagogia Hospitalar** Fundamentos e Práticas de Humanização e Cuidado. Cruz das Almas-BA: Editora UFRB, 2013.

SOARES, Luana A. **Classe hospitalar**: implantação do programa Sareh no hospital Universitário do município de Londrina.2012. disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2012%20LUANA%20ALDA%20SOARES.pdf>. Acesso em: 16 abri. 2021.

TUMELERO, Naína. **Pesquisa de campo**: conceitos, finalidade e etapas de como fazer. 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-de-campo/> acessado em: 03 fev. 2021.

CAPÍTULO 10

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR
MEIO DO ENSINO REMOTO NA
UNIVERSIDADE: O QUE DIZEM OS
PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA
UEMA, CAMPUS BALSAS?**

*PEDAGOGICAL PRACTICES THROUGH
REMOTE LEARNING AT THE UNIVERSITY:
WHAT DO UEMA, CAMPUS BALSAS
PEDAGOGY PROFESSORS SAY?*

Alice Tavares Souza Costa¹

¹ Licenciada em Letras Pela Universidade Estadual do Maranhão; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Dom Alberto; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6411448039197249>

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo conhecer as práticas pedagógicas dos professores do curso de licenciatura em pedagogia por meio do ensino remoto na Universidade Estadual do Maranhão. Pretende-se também, com esta pesquisa, trazer reflexões acerca da inserção dessa estratégia de ensino em virtude da suspensão das aulas presenciais em todo o mundo. Quanto aos objetivos a pesquisa é de natureza descritiva. Os participantes foram 05 (cinco) professores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O instrumento utilizado foi por meio de um questionário semiestruturado. Os dados foram tratados e analisados conforme a técnica de análise dos dados Hermenêutica de Profundidade. Os resultados mostraram que os professores de pedagogia da UEMA *Campus Balsas* estão enfrentando muitos desafios com inserção da educação remota na educação, principalmente em relação aos alunos que não possuem domínio com recursos digitais, computador e acesso a internet.

Palavras-chave: Ensino remoto. Universidade. Professores.

ABSTRACT

This article aims to learn about the pedagogical practices of teachers in the pedagogy degree course through remote teaching at the State University of Maranhão. It is also intended, with this research, to bring reflections on the insertion of this teaching strategy due to the suspension of face-to-face classes around the world. As for the objectives, the research is descriptive in nature. The participants were 05 (five) professors from the State University of Maranhão (UEMA). The instrument used was through a semi-structured questionnaire. The data were treated and analyzed according to the Hermeneutic Depth data analysis technique. The results showed that pedagogy teachers at

UEMA Campus Balsas are facing many challenges with the insertion of remote education in education, especially in relation to students who do not have domain with digital resources, computer and internet access.

key words: Remote teaching. University. Teachers

1 INTRODUÇÃO

O Coronavírus causador da doença COVID-19, provocou diversas mudanças na sociedade no ano de 2020, atingindo áreas econômica, social e até mesmo a área educacional. No âmbito educacional foi necessário suspender as aulas presenciais e utilizar a educação remota como meio de manter o isolamento social e prevenção contra essa doença, se tornando um desafio para escolas e universidades ao ter que se adaptarem a esse novo contexto social.

Nesse sentido, a sociedade buscou soluções para que educação não fosse interrompida. Por esse motivo, foi preciso encontrar novos métodos de ensino que garantissem as diretrizes da OMS sobre isolamento social. A solução mais discutida nesta situação foi o uso tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020 *apud* MIRANDA et.al., 2020).

Em função do exposto, levantam-se os seguintes questionamentos que subsidiam os objetivos desta investigação: Quais as práticas pedagógicas de professores do curso de licenciatura em pedagogia por meio do ensino remoto na universidade?

Diante do contexto pandêmico que o Brasil e o mundo estão passando, em que diversos setores da sociedade foram afetados especialmente a educação em seus diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior) que resultou na exigência de novas práticas didáticas que incluíssem os recursos digitais com o propósito de so-

breviver frente a Covid-19, houve a necessidade de realizar um estudo acerca deste tema para conhecer as práticas pedagógicas de professores do curso de licenciatura em pedagogia por meio do ensino remoto na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e os desafios vivenciados por estes. Com essa perspectiva procuramos fazer uma pesquisa de campo que descrevesse a nova realidade educacional desses professores.

Ressaltamos que esta pesquisa tem relevância social considerando o contexto atual que estamos vivenciando. Esse tipo de abordagem sobre o cenário educacional durante a pandemia de Covid-19 pode contribuir com outras pesquisas acerca desse tema e gerar informações através do conhecimento obtido nesse trabalho.

2 A pandemia de COVID-19 no cenário mundial e brasileiro

O início do ano de 2020 foi marcada por diversas mudanças em razão da pandemia do vírus SARS-CoV-2, responsável pela enfermidade COVID-19. Em decorrência de tamanha crise sanitária, o Brasil e o mundo enfrentam uma séria emergência, ocasionando em gravíssimas consequências para a vida humana, saúde pública, atividade econômica e educação (SENHORAS, 2020).

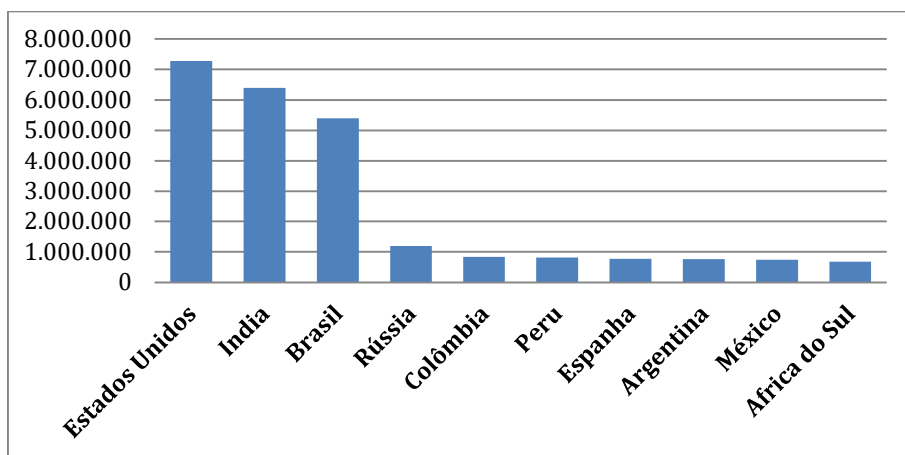
Segundo o Ministério da Saúde os sintomas desse vírus podem variar de um resfriado, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza até uma pneumonia severa. Sendo os sintomas mais comuns: tosse, febre, coriza, dor de garganta, dificuldade para respirar, perda de olfato, alteração do paladar, náuseas, vômitos, diarreia, cansaço, diminuição do apetite, falta de ar. A sua transmissão acontece próximo por meio de: toque do aperto de mão

contaminadas; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro; objetos ou superfícies contaminadas. (BRASIL, 2020).

No final do ano de 2019, surgiram os primeiros casos de coronavírus em um mercado de frutos do mar em Hubei, uma província localizada na República da China. Com a expansão do vírus no país e expandindo para outros lugares no mundo, Organização Mundial de Saúde declarou essa doença como emergência global de saúde pública (SILVA et al., 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou em 26 de fevereiro de 2020 o seu primeiro caso de Coronavírus, este foi de um homem de 61 anos, residente da capital paulista, que tinha feito uma viagem para a Itália entre 9 e 21 de fevereiro, é considerado o primeiro registro de contaminação da doença no país. Na época, ele procurou um serviço de saúde com sintomas respiratórios. A confirmação ocorreu no dia 26 de fevereiro, após ele ser submetido a dois exames que atestaram positivo para a infecção. Na ocasião, outras 30 pessoas da família do paciente foram colocadas em observação. Desde então, os números da doença só cresceram no estado de São Paulo e no Brasil.

Gráfico 1 – Avanço da Covid-19 em países



Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2020.

Conforme observado no gráfico acima, os Estados Unidos (7.279.065) ocupa a primeira posição de casos registrados, Índia (6.394.06819) ocupa a segunda posição, o Brasil (5.409.854) em terceira colocação, logo após vem a Rússia (1.188.928) em quarta posição, Colômbia (835.339) em quinta posição, Peru (814.829) em sexto lugar, Espanha (778.607) ocupa o sétimo lugar, Argentina (765.002) o oitavo, México (748.315) ocupa a nona posição e África do Sul (676.084)¹ ocupa o décimo lugar em número de infectados por COVID-19 até a presente data.

QUADRO 1- CASOS CONFIRMADOS NO BRASIL	
Sudeste	1.896.286
Nordeste	1.455.343
Centro-Oeste	678.843
Sul	691.401
Norte	687.981
total	5.409.854

Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2020

Segundo o Ministério o Brasil possui 5.409.854 milhão de casos confirmados e 157.397 mil mortes no total. O Sudeste ainda é a região onde há mais casos da doença causada pelo novo Coronavírus: 1.896.286 milhão de casos. Em seguida, vem o Nordeste com 1.455.343 milhão casos, o Sul (691.401 mil), Norte (687.981 mil) e o Centro-Oeste (678.843 mil)².

Para Santos (2020) uma das preocupações da Organização Mundial da Saúde é com a disseminação do vírus, a desigualdade social aumentou, principalmente em municípios que não possuem saneamento básico e com falta de informação. A quarentena e o isola-

¹ Dados adquiridos em 03/10/2020. Site: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/bbc/2020/10/02/grafico-os-10-paises-do-mundo-com-mais-mortes-per-capita-por-covid-19.htm>

² Dados adquiridos em 02/10/2020. Site: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

mento social têm sido utilizados como um dos métodos para prevenir a propagação do vírus.

2.2 O ensino remoto em tempos de pandemia

Os docentes em geral procuram diversificar suas aulas por meio da era digital, bem antes da pandemia da COVID-19. Para não realizar ações reducionistas e prejudicar o aprendizado de seus alunos, o professor necessita acompanhar os progressos oportunizado pelas TICs. Nesse aspecto, SILVA et.al. (2015) apontam que:

[...] diante do crescente e rápido desenvolvimento tecnológico que tem invadido todos os setores e áreas da sociedade, faz-se necessário analisar o seu impacto também sobre a educação, visto que, os aplicativos tecnológicos têm atraído uma grande parcela da população, principalmente dos jovens. Desse modo, torna-se importante refletir sua influência na prática pedagógica na sala de aula. (p.108).

Como foi citado, antes da pandemia de COVID-19 o uso de tecnologia na educação que estava presente, embora bastante enfraquecido. Com a chegada da pandemia os docentes sentiram a necessidade de reinventarem suas aulas, o que foi um desafio para muitos ao utilizar os recursos tecnológicos e novas metodologias de ensino voltadas para aulas remotas com atividades mais dinâmicas que dessem autonomia ao aluno para realizarem pesquisas e estudos. “A pandemia se apresenta como um dos maiores problemas que a humanidade enfrenta em tempos contemporâneos. Todavia, como em todo desafio, torna-se também uma oportunidade de crescimento”. (OLIVEIRA, 2020, p. 19). Para a autora a pandemia revelou necessidades urgentes em buscar soluções para as dificuldades ocasionadas pelo covid-19 principalmente no campo educacional, em que foi exposto muitas de suas fraquezas incluindo a escolaridade precária na obtenção de informações e formação crítica dos alunos. Além disso, a pandemia possibilita a construção de um sujeito mais autônomo no

que diz respeito ao uso de novas tecnologias, em razão destas estarem sendo utilizadas como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

No ensino remoto, a rotina das aulas continua, apenas o ambiente foi modificado, que passou a ser virtual e pode ser acessado em diferentes locais. Além de aulas síncronas onde aluno e professor interagem simultaneamente em um espaço virtual, também são utilizados recursos técnicos para aulas assíncronas como por exemplo, as videoaulas, envio de tarefas, leituras de textos em PDF, entre outros, com intuito de melhorar as aulas.

A COVID-19 trouxe grandes transformações e desafios para o Brasil e o mundo. Algumas medidas emergenciais foram estabelecidas pelo poder político com o intuito de prevenção contra o coronavírus, uma delas foi a suspensão das aulas presenciais. Segundo Silva et.al. (2020, p. 36) “em todo o mundo são mais de 90% dos alunos impactados por essas medidas, sendo adotada por algumas instituições educacionais o ensino remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)”.

Em 17 de março de 2020, o Decreto nº 343 foi publicado no Diário Oficial da UIT, substituindo aulas presenciais durante o período pandêmico. De acordo com o Artigo 1, o MEC decidiu:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Silva et al. (2020) destaca que as regulamentações acima liberaram o uso de recursos técnicos. Segundo o autor, essa autorização tem levantado questões e debates sobre a situação educacional no país, principalmente em relação aos alunos, professores e suas famí-

lias que estão se adaptando à nova realidade educacional. De acordo com o autor algumas instituições de ensino enxergaram essa mudança como uma oportunidade de usar mais intensamente as ferramentas tecnológicas na educação e usar essa nova realidade para analisar a interação dos alunos.

Na Universidade Estadual do Maranhão essa problemática também foi revelada como um dos grandes desafios para o avanço das atividades. Para isso a instituição, promoveu políticas assistenciais aos estudantes para que todos pudessem ter condições de acompanharem as aulas remotas, tais como: auxílio emergencial de inclusão digital, e Programa de assistência estudantil com auxílios alimentação, moradia, auxílio refeição etc. todos voltados para a garantia do direito do estudante à educação elencados no princípio de equidade. (ALMEIDA, 2020)

Segundo Martins (2020), pelo fato de muitos alunos não poderem utilizar pacotes de Internet que possam suportar a transmissão de cursos online, a educação mista tem gerado críticas e reflexões sobre as condições de aprendizagem dos alunos. Outra questão discutida é em relação aos conhecimentos e habilidades do professor com os recursos tecnológicos, pois “o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos” (ALVES, 2020, p. 355).

As mudanças ocorridas em razão da pandemia de covid-19 afetam excessivamente o setor educacional, para Santos et.al. (2020) a educação superior não será vista e não continuará sendo como antes, na visão do autor tais mudanças serão percebidas ao longo dos anos, através de um ensino mais globalizado, tecnológico, híbrido e dinâmico.

2. MÉTODO

2.1 Delineamento

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e quanto aos objetivos de pesquisa é classificada como descritiva.

2.2 Campo de pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Estadual do Maranhão *campus* Balsas. Participaram dessa pesquisa 05 cinco professores que atuam na no curso de Pedagogia- (03) do sexo feminino e (01) do sexo masculino. Os participantes tem idades entre 34 a 65 anos, com formação em Pedagogia, Letras e Sociologia, e o tempo de carreira variou entre 01 (um), 21 (vinte um) e 32 (trinta e dois) anos de experiência.

Quadro 1 - Formação dos professores

PROFESSORES	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Professor 1	Letras e Pedagogia
Professor 2	Pedagogia
Professor 3	Sociologia
Professor 4	Pedagogia
Professor 5	Pedagogia

Fonte: Pesquisa de Campo

2.3 Instrumentos de procedimento de coleta de dados

O instrumento utilizado foi por meio de um questionário semiestruturado. Os dados foram coletados após a assinatura do Termo

de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) em duas vias, sendo que uma ficará de posse do pesquisador e outra do participante, assegurando o seu anonimato durante a pesquisa. Vale ressaltar que o estudo seguiu as resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Posteriormente, os sujeitos da pesquisa responderam a um questionário semiestruturado, cujo propósito é conhecer os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores do curso de Pedagogia com o ensino remoto. A pesquisa foi realizada por meio do aplicativo *WhatsApp*. Trata-se de um instrumento de coleta de dados que permite obter informações dos participantes sem a presença de pesquisadores.

2.4 Análise e interpretação dos dados

Os dados foram tratados e analisados com a utilização da técnica de análise temática Hermenêutica de Profundidade (HP), segundo as suas três etapas: análise sócio-histórica; análise formal ou discursiva; e a (re)interpretação. Trata-se uma explicação interpretativa, e possui uma boa fundamentação teórica. (THOMPSON, 1998 *apud* VERONESE e GUARESCHI, 2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa, conforme já mencionado anteriormente teve a participação de 05 (cinco) professores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Dessa maneira, para um melhor entendimento e contextualização para a análise dos dados, optou-se pelo uso de quadros com as falas das participantes, na qual emergiram categorias de análise, que serão apresentados e discutidos a seguir. Ei-las: habilidades na utilização de ferramentas digitais;

3.1 Habilidades na utilização de ferramentas digitais

A primeira categoria de análise propõe conhecer a partir das perspectivas dos professores saber como eles classificam as suas habilidades em utilizar as ferramentas digitais durante o ensino remoto na universidade. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 2 - Habilidades na utilização de ferramentas digitais

Professor 1	Excelentes habilidades
Professor 2	Boas habilidades
Professor 3	Boas habilidades
Professor 4	Excelentes habilidades
Professor 5	Regular

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

De acordo com a fala dos participantes, observamos que todos possuem habilidades em utilizar ferramentas digitais na universidade. Com isso, Sabino (2014) informa que o professor quando faz uso da tecnologia na educação, este tem a capacidade de avaliar seus alunos, observando aqueles que possuem maiores dificuldades no que diz respeito ao conteúdo das aulas, o docente então pode trabalhar nessas dificuldades, possibilitando aos alunos uma maior chance de participação em um ambiente interativo.

3.2 Recursos digitais utilizados para mediar as aulas remotas

A segunda categoria criada possui como propósito saber quais são os recursos digitais utilizados para ministrar as aulas remotas. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 3 – Recursos digitais utilizado para mediar as aulas remotas

Professor 1	Google Meet, Microsoft Teams, SigUema, Zoom.
Professor 2	You Tube, Google Meet, Microsoft Teams, whatsapp.
Professor 3	Google Meet
Professor 4	SigUema, Ferramentas do Google, Microsoft Teams, Sala de Aula Google
Professor 5	Google Meet, Microsoft Teams, SigUema, Zoom

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

A partir das respostas dos professores percebemos que as aulas online são guiadas pelos seguintes recursos digitais: Sala de aula Google, Youtube, WhatsApp, Zoom, Ambiente Virtual de Aprendizagem SigUema, Google Meet, e Microsoft Teams, como estratégia pedagógica para auxiliar o ensino e aprendizagem. De acordo com LAMARCA et.al., (2015) as TICs revelam-se eficazes na transferência de informações, favorece também a extensão universitária, a autonomia durante a aprendizagem e concepção de conhecimento, no ensino superior. Dentre todos os recursos digitais Google Meet e Microsoft Teams, ganham destaque por serem os mais utilizados por todos os professores participantes da pesquisa, pois são plataformas digitais que reúnem conversas, conteúdo, tarefas e aplicativos para que possibilita aos docentes o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, estabelece conexões entre professores e alunos que podem ser vivenciados ao mesmo tempo, compartilhamento de arquivos e sites, e avaliações de trabalhos acadêmicos. (TORRES et.al., 2020)

3.3 Concepção dos professores acerca do ensino remoto na universidade

A terceira categoria tem por finalidade compreender a opinião de cada professor sobre o ensino remoto na universidade. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 4 - Concepção dos professores acerca do ensino remoto na universidade

Professor 1	Em parte concordo, embora existem alunos no curso de Pedagogia presencial que não têm perfil de aluno que estuda a distância, alguns não conseguem nem mesmo utilizar o computador.
Professor 2	Concordo. Apesar de que o ensino remoto seja diferente do ensino presencial.
Professor 3	Prefiro aula presencial mas, diante da pandemia foi um meio para não prejudicar o ensino dos alunos.
Professor 4	Concordo, porém os alunos não gostam, pois não sabem utilizar as ferramentas educacionais digitais.
Professor 5	Há pontos positivos e negativos, ponto positivo - os alunos têm mais tempo de ficarem em casa e aprenderem, e o professor inova a suas aulas; ponto negativo - muitos alunos faltosos, falta de internet, internet ruim.

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

As respostas dos professores indicam que todos são a favor da modalidade de ensino remoto apesar dos pontos positivos e negativos desse tipo de ensino. Devido à pandemia do Coronavírus, o ensino de emergência remota (ERT) é uma mudança temporária para o âmbito educacional. Envolve o uso de educação remota por meio de aulas online ou mistas, até o fim da pandemia. Nesse sentido, o objetivo do ensino remoto não é estabelecer um sistema educacional forte, mas acessar de forma rápida e confiável a tecnologia digital e o conteúdo educacional provisoriamente durante uma emergência ou crise. (HODGES et.al., 2020).

3.4 Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do curso de pedagogia

A quarta categoria tem como propósito conhecer as práticas pedagógicas que cada professor está utilizando no ensino remoto. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 5 – Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do curso de pedagogia

Professor 1	Ferramentas Google que possibilita ensino dinâmico, como ex.: <i>Google Drive</i> permite interação em tempo real
Professor 2	Vídeos, apresentação de atividades virtuais, atividades avaliativas no SigUema.
Professor 3	Filmes, material de apoio em PDF,
Professor 4	Mapa mental, atividade utilizando ferramenta <i>Scrumblr</i> , <i>Jampoard</i> , seminários, gameficação
Professor 5	Participação dos alunos, trabalho em grupo com os alunos, aulas dialogadas, fórum, uso do Google drive.

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

Conforme as respostas dos professores nota-se que todos utilizam de tecnologias digitais como prática pedagógica. Segundo FREIRE (1979, *apud* FRANCO, 2015) as aprendizagens ocorrem quando há uma ligação entre as práticas pedagógicas, diálogo, participação e parceria entre sujeito e saber. E a tecnologia é vista como uma poderosa aliada na instituição de ensino, em razão desta ser um recurso que torna as aulas mais participativas e dinâmicas. As práticas pedagógicas, portanto, são meios que visam melhorar a aprendizagem dos alunos, procurando tornar o ensino escolar prazeroso e desejável (FRANCO, 2015).

3.5 Principais desafios vivenciados pelos professores frente a educação remota no curso de pedagogia

A quinta categoria irá explicar os desafios pelos professores na modalidade de ensino remoto. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 6 - Principais desafios vivenciados pelos professores frente a educação remota no curso de pedagogia

Professor 1	Foi no início do processo de ensino remota quando estava conhecendo as ferramentas digitais que iria utilizar para ensinar os alunos, para poder recriar novas práticas docentes.
Professor 2	É em relação aos alunos alguns que não possui acesso a internet, computadores e não têm de domínio nas plataformas digitais.
Professor 3	Tenho dificuldades com alunos que estão desmotivados nas aulas remotas e não se esforçam para ler o material didático.
Professor 4	Foi ensinar os alunos a trabalhar com computador como ferramenta a favor da aprendizagem.
Professor 5	Pouca participação dos alunos e as habilidades que alguns possuem com a tecnologia é insuficiente.

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

Os resultados também mostram que a principal dificuldade encontrada pelos cinco professores foi em relação aos alunos que não possuem habilidades com as novas tecnologias especialmente o computador. Apontando para questionamentos sobre desigualdade social e exclusão digital. Na perspectiva de NTIA (2004 *apud* KNOP, 2017) exclusão digital é a diferença entre aqueles que tem acesso e possuem benefícios com uso das novas tecnologias de informação e comunicação e aqueles que não possuem acesso algum. Na visão do autor esse problema deixa as lacunas entre ricos e pobres bastante expostas, dentro e entre países, mais especificamente entre jovens. (LIVINGSTONE; HELSPER 2007 *apud* KNOP, 2017).

3.6 Estratégias didáticas que os professores utilizam para lidar com as dificuldades do ensino remoto na universidade

A sexta e última categoria de análise propõe conhecer as estratégias didáticas que os professores do curso de Pedagogia estão utilizando no ensino remoto. Segue o quadro com as falas dos participantes:

Quadro 7 - Estratégias didáticas que os professores utilizam para lidar com as dificuldades do ensino remoto na universidade

Professor 1	Incentivo e ajudo os alunos que não possuem habilidades com as ferramentas utilizadas no ensino remoto, faço vídeo chamadas pelo <i>whatsApp</i> com esses alunos, solicito aos mesmos que façam as atividades a mão e enviem fotos desta para eu avaliar, utilizo também o <i>Podcast</i> em que solicito aos os alunos que expliquem as questões que estão aprendendo.
Professor 2	Gravo vídeos explicando como será realizada a tarefa. E para os alunos que não tem domínio com as plataformas peço aos que alunos produzam a atividade escrita no caderno e envia-lhe a foto pelo <i>whatsapp</i> .
Professor 3	Utilizo seminários para que dessa forma os alunos possam ler os textos e apresentar na aula seguinte.
Professor 4	Envio vídeos das ferramentas que irão utilizar, e explico aos alunos a utilizá-las.
Professor 5	Uso de ferramentas digitais já citadas

Fonte: Banco de dados dos pesquisadores, 2020.

De acordo com as respostas dos professores percebe-se que todos estão recorrendo não apenas as estratégias didáticas digitais como também na motivação dos alunos, auxiliando-os no uso das ferramentas digitais como vídeos explicativos, e aplicativo *whatsapp*, pois todos os alunos conseguem utilizá-lo com facilidade. Para Oliskovicz e Piva (2014) estratégias didáticas, bem como métodos, procedimento de ensino e técnicas trata-se de termos para designar a maneira de ensinar. Cunha (1988 *apud* OLISKOVICZ; PIVA, 2014) informa que o importante não é a utilização de um método, mas as habilidades gerais de comunicação do professor, a capacidade para motivar os estudantes bem como sua dedicação ao ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 está sendo um dos maiores problemas de saúde enfrentado no mundo todo. Ela trouxe grandes consequências em diferentes setores sociais, política, economia, cultura,

comunicação, educação e relações sociais. Assim, a pesquisa possui como objetivo conhecer as práticas pedagógicas de professores do curso de licenciatura em pedagogia por meio do ensino remoto na universidade.

De acordo com os resultados nesta pesquisa, os professores do curso de Pedagogia da UEMA *Campus Balsas* são capacitados para lidarem com as novas tecnologias educacionais.

Dentre todos os recursos digitais Google Meet e Microsoft Teams, ganham destaque por serem os mais utilizados por todos os professores participantes da pesquisa, pois o Microsoft Teams e Google Meet são plataformas digitais que reúnem conversas, conteúdo, tarefas para que os docentes desenvolvam um ambiente de aprendizagem, estabelece conexões entre professores e alunos que podem ser vivenciados ao mesmo tempo. Os resultados também mostram que a principal dificuldade encontrada pelos professores foi em relação aos alunos que estão desmotivados com as aulas remotas, com isso os professores procuram incentivar os alunos auxiliando-os com o uso de recursos digitais se dividindo entre a função de professor que ensina e a função de instrutor de informática.

Espera-se que essa pesquisa tenha sido relevante para estudos sobre o ensino remoto em tempos de pandemia do COVID-19. Sugere-se que este estudo não se encerre por aqui e que ele possa ser disseminado a fim de contribuir com a sociedade e estenda-se também para outras instituições de ensino superior e educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karla. **UEMA lança editais de auxílios do Programa de Assistência Estudantil**. Disponível em:< <https://www.uema.>

[br/2020/06/uema-lanca-editais-de-auxilios-do-programa-de-assistencia-estudantil/](https://www.uema.br/2020/06/uema-lanca-editais-de-auxilios-do-programa-de-assistencia-estudantil/)> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ALMEIDA, Karla. **UEMA lança o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital**. Disponível em: <<https://www.uema.br/2020/07/uema-lanca-o-auxilio-emergencial-de-inclusao-digital-2/>> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ALVES, Lynn. **EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE**. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>> Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca/>> Acesso em: 19 de setembro de 2020.

BRASIL. **Decreto Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Brasília: Planalto, 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>. Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

FERRAZ, Jaqueline Vieira Barreto; HONDA, Silvia Satsuki Akiyama; FARIAS, Thissiana Souza de Oliveira. **Tutorial Google Meet Para professores e funcionários da Uesc**. Disponível em: < <http://www.uesc.br/proad/cdrh/2020/tutorial-complemento-meet.pdf>> Acesso em : 02 de dezembro de 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> Acesso em: 08 de dezembro de 2020.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência.** Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia v. 2 2020. Disponível em: < <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16> > Acesso em 09 de dezembro de 2020.

KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. **Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas.** Disponível em: < <file:///C:/Users/183012/Downloads/Dialnet-ExclusaoDigitalDiferencasNoAcessoEUseDeTecnologias-6632706.pdf> > Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

LAMARCA, Daniel S. F.; PIRES, Luana Ferreira; VIEIRA, Silvia Cristina; Lourenzani, Ana Elisa Smith Bressan. **TIC presente nas universidades: uma análise no projeto de extensão Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI).** Disponível em: <http://vmojs2.reitoria.unesp.br/index.php/congressoextensao/8congressoextensao/paper/viewFile/996/289> > Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

MARTINS, Josiel. **Escolas estaduais do Piauí terão autonomia para decidir aulas online durante a pandemia.** 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/04/14/escolas-estaduais-do-piaui-terao-autonomia-para-decidirem-aulas-online-durante-a-pandemia.ghtml> >. Acesso em 25 de setembro de 2020.

MIRANDA, Kacia K. C. de O.; LIMA, Alzenir da S.; OLIVEIRA, Valeska Crysleine Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da S. **Aulas Remotas em Tempo de Pandemia: Desafios e Percepções de Professores e Alunos.** Disponível em: [fhttps://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf) Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Nogueira; SENHORAS, Elói Martins. **EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E A PANDEMIA DA COVID-19.** Boa

Vista: Editora da UFRR. Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 77, 2020.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração.** Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf> Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

OLISKOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla Dal. **As Estratégias Didáticas no Ensino Superior: Quando é o Momento Certo para se Usar as Estratégias Didáticas no Ensino Superior?** Disponível em:< <file:///C:/Users/183012/Downloads/1710-Texto%20do%20artigo-6585-1-10-20150707.pdf>> Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

SABINO, Eliney. **USO DE SOFTWARE DE INTERAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: apoio à formação do aluno com monitorização e controle de processos educativos.** 2020. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/2316/1384>. Acesso em: 09 de março de 2020.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; REIS, Júlio Paulo Cabral dos; MÉRIDA, Esther Caldiño; RANGEL, Edwin Lamberto Flores; FRICH, Adriana Andrade. Educação Superior: **Reflexões a Partir do Advento Da Pandemia da Covid-19**

SANTOS, Renato. **A pandemia do novo coronavírus e a urgência de repensar o mundo.** Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/25/artigo-a-pandemia-do-novo-coronavirus-e-a-urgencia-de-repensar-o-mundo>>. Acesso em 05 de setembro de 2020.

SENHORAS, Elói Martins. **EDUCAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E A PANDEMIA DA COVID-19.** Boa Vista: Editora da UFRR. Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 77, 2020.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NETO, Jerônimo Gregório da Silva; SANTOS, Marilde Chaves dos. **Pedagogia da Pandemia: Reflexões Sobre a Educação em Tempos de Isolamento Social**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/ipa>>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Hermenêutica de Profundidade na pesquisa social**. Disponível em: <<file:///C:/Users/183012/Downloads/6019-18494-1-SM.pdf>> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

TORRES, Rosália Moraes; LIU, Priscila Menezes Ferri; CAMARGOS, Sarah Teixeira; NUNES, Cristiana Buzelin; MELO, Maria do Carmo Barros de; LABOISSIERE, Renato Santos. **Guia prático para uso de plataformas virtuais no ensino remoto [recurso eletrônico]**. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina /UFMG, 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

- A
- Alunos 24, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 65, 87, 90, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 122, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 148, 149, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 186, 192, 194, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 235, 239, 240, 252, 257, 258, 259, 262, 263, 265, 266, 267, 268
- Aprendizagem 96, 163, 194, 198, 263
- D
- Dificuldades 32, 33, 35, 63, 82, 96, 98, 99, 101, 109, 115, 117, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 146, 149, 159, 163, 164, 165, 166, 172, 181, 184, 185, 186, 188, 200, 212, 217, 232, 238, 240, 246, 257, 261, 262, 266, 267
- E
- Educação 15, 20, 25, 30, 39, 40, 41, 47, 48, 49, 50, 66, 69, 79, 90, 91, 117, 118, 119, 130, 142, 143, 146, 159, 161, 168, 169, 172, 173, 174, 177, 191, 192, 197, 203, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 232, 233, 235, 246, 247, 248, 270, 271, 272, 277, 278
- Ensino 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 60, 62, 63, 65, 67, 77, 80, 81, 82, 87, 88, 90, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 112, 116, 117, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 156, 157, 159, 160, 163, 165, 166, 170, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 198, 200, 205, 207, 210, 213, 214, 215, 217, 219, 223, 230, 233, 242, 243, 245, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 272
- Escola 23, 51, 56, 62, 78, 81, 82, 92, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 118, 119, 122, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 143, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 190, 191, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 270
- F
- Formação 16, 17, 18, 20, 21, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 78, 79, 82, 87, 88, 90, 93, 94, 96, 117, 128, 129, 133, 137, 138, 140, 141, 143, 146, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 176, 181, 188, 189, 191, 192, 206, 208, 214, 215, 218, 221, 222, 244, 248, 257, 260, 271
- I
- Indisciplina 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
- L
- Letras 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 62, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 85, 87, 88, 90, 121, 145, 251, 260, 277

- P
168, 172, 173, 175, 178, 179, 181, 185, 201, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 222, 232, 245, 252, 253, 254, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269
- Pandemia 59, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 130, 131, 134, 138, 139, 179, 192, 213, 216, 254, 257, 259, 264, 267, 268, 270, 271
- Pedagogia 15, 28, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 95, 146, 149, 159, 160, 161, 162, 168, 170, 197, 222, 231, 232, 233, 248, 249, 260, 261, 266, 268, 272, 277
- Pesquisa 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 62, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 103, 105, 106, 107, 109, 112, 115, 116, 117, 122, 125, 126, 127, 132, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 156, 158, 159, 160, 169, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 195, 200, 205, 206, 209, 218, 222, 224, 228, 236, 237, 246, 248, 249, 252, 254, 260, 261, 263, 268, 272, 277
- Professor 20, 27, 28, 31, 35, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 72, 77, 90, 103, 108, 114, 115, 122, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 156, 163, 168, 181, 191, 198, 199, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 222, 224, 231, 232, 234, 240, 242, 243, 244, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 267, 268, 277, 278
- Professores 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 78, 87, 88, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 146, 148, 149, 156, 157, 159, 162,
- T
Tecnologias 40, 59, 80, 87, 96, 98, 101, 107, 108, 119, 124, 125, 130, 131, 135, 136, 138, 141, 142, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 165, 168, 169, 185, 253, 258, 265, 266, 268, 270
- U
Universidade 15, 16, 17, 18, 19, 39, 40, 41, 43, 55, 58, 59, 60, 61, 69, 70, 72, 88, 90, 92, 94, 95, 119, 121, 142, 143, 145, 146, 159, 166, 168, 169, 197, 221, 251, 252, 254, 259, 260, 261, 270, 277

SOBRE OS ORGANIZADORES

Leonardo Mendes Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba-UNISO/SP; Mestre em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA/GO; Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás; Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional-Uninter/PR. Professor na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Balsas - Departamento de Educação); Líder do Grupo de Pesquisa DEVIR - Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade (UEMA/CNPq); Segundo Líder do Grupo de Pesquisa NINA - Núcleo de Investigação da Narrativa (UEMA/CNPq); Membro dos seguintes grupos de pesquisa: 1 - Meio-Norte - Grupo de Estudos Geográficos e Interdisciplinares (Universidade Federal do Maranhão/CNPq), 2 - Grupo Perspectiva Ecologista da Educação (Universidade Federal do Triângulo Mineiro/CNPq).

E-mail para contato: leonardobezerra@professor.uema.br

Vanessa Nunes da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Docência do Ensino Superior, Supervisão Escolar e em Informática na Educação. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/Campus Balsas - Departamento de Educação). Tem experiência na área de Letras, Pedagogia e também na área de educação a distância (EaD). Integra os seguintes grupos de Pesquisa:

Leonardo Mendes Bezerra, Vanessa Nunes da Silva

DEVIR - Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade (UEMA/CNPq) e Língua, Cultura, História e Poder - LINCHI (UEMA/CNPq) - Possui artigos apresentados e publicados no Brasil e no exterior.

E-mail para contato: vanessasilva@professor.uema.br

Apoio:

DEVIR - Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade

Leonardo Mendes Bezerra
Vanessa Nunes da Silva
Organizadores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TECNOLOGIA E COTIDIANO EDUCATIVO



RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

